



**HAL**  
open science

# L'enseignement-apprentissage de l'adjectif: problématiques et solutions

Emeline Daleri

► **To cite this version:**

Emeline Daleri. L'enseignement-apprentissage de l'adjectif: problématiques et solutions. Education. 2023. dumas-04181593

**HAL Id: dumas-04181593**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04181593>**

Submitted on 16 Aug 2023

**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.

## **MÉMOIRE DE MASTER 2**

*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*

Mention Second Degré – Parcours Lettres modernes

### **L'enseignement-apprentissage de l'adjectif : problématiques et solutions**

Présenté et soutenu par

DALERI Émeline, n° étudiant : 37002505

**Année universitaire 2022-2023**

**Sous la direction de :**

Christine VÉNÉRIN, maître de conférences en Sciences du langage

**Jury :**

Cécile IAFARE, professeure certifiée, formatrice académique

Christine VÉNÉRIN, maître de conférences en Sciences du langage

## REMERCIEMENTS

Mes plus sincères remerciements s'adressent en premier lieu à ma directrice de mémoire, Madame Christine Vénérier, qui a été d'une aide précieuse et un merveilleux soutien durant la création et la rédaction de ce mémoire. Excellente enseignante, elle a su être présente et me pousser à me dépasser tout au long de ces deux années, malgré ses différentes obligations professionnelles.

Mes remerciements vont également à ma tutrice, Madame Anne-Lise Guillaume qui, lors de cette année scolaire, a été un soutien précieux quant à l'affrontement de ce nouveau défi qu'est la responsabilité d'une classe de seconde, et qui m'a grandement aidée quant à la préparation de mes séances.

Je tiens également à remercier les différents enseignants que j'ai pu avoir en Master, notamment Madame Hervé-Montel, Monsieur Vincent Mugnier, Madame Cathy Vidalou, et bien évidemment Madame Christine Vénérier qui a su me faire parvenir l'amour de la grammaire. Sans eux, ma progression aurait été moins élevée.

Et pour terminer, je souhaite remercier ma famille, notamment mes parents, ma sœur, mon frère, et mon fiancé, qui m'ont soutenue et aidée à surmonter ces différentes épreuves, et qui m'ont aidée à garder un état d'esprit positif. Je ne pourrai jamais suffisamment les remercier pour la force qu'ils m'ont apportée au quotidien.

## SOMMAIRE

<b>Introduction.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Cadrage institutionnel et théorique .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Évolution des prescriptions sur la grammaire : le cas du cycle 3 .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1.1 L’enseignement de la langue de 1923 à 2008 .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1.2 De 2008 à 2018 : un va-et-vient entre passé et présent .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Ce que disent les programmes en vigueur sur l’adjectif.....</b>	<b>10</b>
<b>1.3 Les problématiques dans l'enseignement de la grammaire.....</b>	<b>12</b>
<b>1.3.1 La problématique du métalangage dans les manuels scolaires.....</b>	<b>12</b>
<b>1.3.2 La problématique de l'enseignement de la grammaire chez les enseignants..</b>	<b>14</b>
<b>1.3.3 La grammaire, difficile pour les élèves : une focale sur la notion d'adjectif ..</b>	<b>15</b>
<b>1.3.3.1 Qu’est-ce qu’un adjectif pour des élèves de CM2 ? .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3.3.2 La définition d’un adjectif : regards sur les réponses des élèves de CM2.....</b>	<b>17</b>
<b>1.4 Des solutions envisageables pour améliorer l’enseignement-apprentissage de la grammaire.....</b>	<b>20</b>
<b>1.4.1 Améliorer le geste professionnel .....</b>	<b>20</b>
<b>1.4.2 Harmoniser le métalangage.....</b>	<b>21</b>
<b>1.4.3 Susciter l’intérêt des élèves par différentes entrées .....</b>	<b>21</b>
<b>1.4.3.1 Une entrée par la syntaxe.....</b>	<b>21</b>
<b>1.4.3.2 Une entrée par les constructions attributives.....</b>	<b>22</b>
<b>1.4.4 Construire une progression grammaticale spiralaire .....</b>	<b>22</b>
<b>1.5 Problématisation.....</b>	<b>23</b>
<b>2. Recueil de données autour de la notion d’adjectif.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 L’entrée orthographique du recueil de données .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1.1 La dictée diagnostique .....</b>	<b>26</b>

2.1.2 La leçon proposée aux élèves.....	27
2.1.3 Présentation pédagogique des six exercices proposés .....	27
2.2 L'entrée syntaxique du recueil de données .....	32
2.2.1 Le corpus de phrases pour la remobilisation des connaissances .....	32
2.2.2 La leçon proposée aux élèves.....	34
2.2.3 Description des exercices de consolidation .....	35
2.3 L'entrée sémantico-stylistique du recueil de données via une production écrite .....	38
2.4 Les six élèves sélectionnés pour les observations.....	40
3. Analyses réflexives sur l'activité des élèves et de l'enseignante .....	41
3.1 Retour sur l'entrée orthographique.....	41
3.1.1 La dictée diagnostique .....	41
3.1.2 Phase de remobilisation .....	46
3.1.3 La leçon .....	47
3.1.4 Les six exercices proposés.....	47
3.2 Retour sur l'entrée syntaxique .....	58
3.2.1 Phase de remobilisation .....	58
3.2.2 Leçon proposée aux élèves.....	60
3.2.3 Les cinq exercices proposés .....	60
3.3 Retour sur l'entrée sémantico-stylistique.....	70
Conclusion.....	77
Bibliographie et sitographie.....	78
Annexes.....	80

## Introduction

La grammaire est un élément essentiel de la langue. Elle nous permet de produire et de comprendre divers énoncés écrits et oraux, de communiquer. Cependant, elle est sujette à un rejet de la part des élèves et des enseignants. Les élèves ont un rapport conflictuel avec la grammaire, et les enseignants sont confrontés à des difficultés de didactisation des notions à enseigner. L'enseignement de la grammaire est donc problématique.

Lors de ma scolarité, au premier degré comme au second degré, mon rapport à la grammaire était houleux, tout comme les autres élèves de mon environnement scolaire. Certaines notions liées à la langue ont été difficiles, notamment l'acquisition de l'orthographe grammaticale (l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir*, et la conjugaison des verbes au subjonctif), ainsi que la reconnaissance des différentes fonctions dans une phrase. Mes faiblesses sur l'accord du participe passé perdurent d'ailleurs.

Lors de mon premier stage en lycée, j'ai pu observer que les élèves de première technologique et de BTS étaient en grandes difficultés quant à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. Ils avaient également des problèmes d'oralisation, n'employant pas systématiquement la bonne terminaison, la bonne morphologie verbale. Avec une classe de première ST2S<sup>1</sup>, j'ai mené une séance qui portait sur l'interrogation. Le constat était sans appel. Les élèves n'avaient pas tous les prérequis pour aborder cette notion (à savoir ce qu'est un adverbe, un déterminant interrogatif, etc.). Je leur ai fourni un tableau des classes grammaticales pour les aider, car sans ce support ils n'auraient pas pu avancer dans la leçon, ni comprendre ses enjeux. La grammaire est un point important dans l'enseignement du français au second degré, tant pour mieux comprendre les textes que pour maîtriser la langue française à l'écrit comme à l'oral.

Ce rapport difficile à l'étude de la langue existait déjà pendant ma scolarité en secondaire, et il perdure actuellement. Les élèves n'aiment pas la grammaire et ne comprennent pas l'intérêt de cette « matière », voilà pourquoi je m'oriente vers cette question professionnelle, à savoir comment améliorer l'apprentissage et l'assimilation de la grammaire chez les élèves du second degré. J'ai effectué mon stage de master MEF Lettres deuxième année en alternance, bénéficiant d'un contrat en responsabilité dans une classe de seconde, au lycée Evariste de Parny, dans l'ouest de La Réunion. Mon mémoire portera sur l'étude de la langue, au prisme

---

<sup>1</sup> ST2S : Sciences et Technologies de la Santé et du Social.

d'une seule notion-clé pour restreindre le champ d'investigation et de réflexion dans un domaine aussi vaste que l'enseignement-apprentissage de la langue.

Le choix de l'adjectif pour ce mémoire semblait évident. Cette notion grammaticale est présente depuis le cycle 2, et s'étend jusqu'au lycée. Il s'agit donc d'un élément longitudinal présent tout au long de la scolarité des élèves. Les élèves ont besoin des adjectifs depuis le cours préparatoire (CP). Néanmoins, cette notion reste peu compréhensible pour de nombreux élèves, aussi bien au niveau orthographique, syntaxique, qu'au niveau de son rôle sémantique et stylistique. L'adjectif est donc central car il est celui qui ajoute des caractéristiques au nom, en plus d'apporter les informations sur le genre et le nombre de son nom. De plus, celui-ci possède quatre fonctions : épithète liée, épithète détachée<sup>2</sup>, attribut du sujet, et attribut du COD, qui peuvent être floues pour les élèves puisqu'une confusion est possible entre les fonctions épithète et attribut. De plus, l'adjectif peut avoir un rôle modalisateur, classifiant, qualificatif, etc. Il a une multitude de rôles, et donc de contraintes.

Au vu de la complexité de cette notion et de son importance dans le parcours des élèves, nous pouvons nous poser la question suivante : quelles solutions seraient efficaces afin d'améliorer l'apprentissage de l'adjectif chez les élèves du second degré ?

Ce mémoire tentera donc de répondre à cette problématique, à travers trois grandes parties. La première sera liée au cadrage institutionnel et théorique, où nous observerons l'inscription de la notion dans les programmes en vigueur, ainsi que différentes problématiques liées à l'enseignement de la grammaire, de l'adjectif, qui ont pu être observées à travers différentes recherches en didactique. Plusieurs pistes de solutions envisageables seront dévoilées afin d'améliorer l'apprentissage de la grammaire chez les élèves. La deuxième partie se centrera sur le recueil de données. Dans un premier temps, nous expliquerons la constitution du recueil de données divisé en trois entrées : orthographique, syntaxique, et sémantico-stylistique, puis nous présenterons les six élèves sélectionnés pour les observations, élèves de ma classe de seconde. Et enfin, dans une troisième partie, nous effectuerons un retour réflexif sur l'activité des élèves et de l'enseignante (moi-même) à travers les situations et productions d'élèves.

---

<sup>2</sup> Nous utilisons le terme « épithète détachée » pour désigner l'une des fonctions syntaxiques de l'adjectif mais la terminologie grammaticale ministérielle de 2020 a préféré le terme « apposition », partie niveau II, § 2.6. p. 97-99.

# **1. Cadrage institutionnel et théorique**

## **1.1 Évolution des prescriptions sur la grammaire : le cas du cycle 3**

L'étude de la langue est présente dans les programmes depuis 1923 et subit des changements fluctuant au fil des années, impactant la méthodologie de travail sur l'enseignement de la grammaire. Patrice Gourdet (2020) observe et analyse cette évolution de la grammaire enseignée, notamment au cycle 3, en s'interrogeant sur ce « long fleuve tranquille ».

### **1.1.1 L'enseignement de la langue de 1923 à 2008**

Selon Patrice Gourdet, en 1923, les moyens sont nombreux mais non efficaces quant à l'enseignement de la langue française. En effet il faut partir des textes, de l'exemple à la règle puis de la règle à l'application. Il s'agit d'une démarche déductive, les élèves ne pratiquent pas la langue, ils apprennent les règles de manière déductive suivies d'exercices d'application (démarche critiquée par Célestin Freinet). Les maîtres-mots sont : « l'automatisation, la mémorisation et l'application ». Entre 1944 et 1972, les règles de grammaire doivent être apprises par cœur, « il est indispensable de fixer les connaissances ». En 1964, la circulaire effectue un changement. En effet, les élèves sont amenés à observer et réfléchir sur la langue, et non plus à l'étiqueter. En 1972, une démarche inductive entre en jeu, préconisée par les instructions. Elle poursuit la circulaire de 1964. Il s'agit de partir des textes pour comprendre le fonctionnement de la langue. Les élèves effectueront des manipulations syntaxiques « pour alimenter des réflexions sur la langue ».

Jusqu'en 2008, le fait de réfléchir sur la langue ne change pas. En 1985, des « attitudes » sont précisées : « observer, chercher, comparer, classer, manipuler ». En 2002, on parle « d'observation réfléchie de la langue ».



## 1.1.2 De 2008 à 2018 : un va-et-vient entre passé et présent

Le Bulletin officiel (BO) n°3 du 19 juin 2008 instaure un retour vers une grammaire scolaire traditionnelle, sur une automatisation et un apprentissage par « défaut » de la grammaire. La démarche réflexive n'est plus apparente. Il s'agit d'un retour en arrière alors que la démarche traditionnelle a été considérée comme inefficace, notamment par Louis Legrand en 1966. Le problème est également terminologique. En effet nous assistons à un « foisonnement terminologique » entre complément de verbe, complément d'objet (COD, COI, COS) et complément essentiel. Ils sont placés au même niveau alors qu'ils sont différents (le complément de verbe et le complément essentiel sont juxtaposés, le complément d'objet a une entrée sémantique alors que les deux autres ont une entrée syntaxique).

En 2015, les programmes changent à nouveau, ayant la volonté de faire réfléchir les élèves sur la langue, tout en les faisant mémoriser les régularités de la langue. Une progression spiralaire est voulue afin que les élèves acquièrent des connaissances sur « l'ensemble de leur scolarité ». Concernant la terminologie grammaticale, elle est « adaptée et centrée sur les points grammaticaux essentiels ». Pour cela, une notion n'est désignée que par un seul terme et ce terme n'appartient qu'à cette notion. Nous verrons par la suite à quel point il est primordial de n'avoir qu'un terme et un seul, univoque pour désigner une notion grammaticale. Il y a une volonté de différencier les éléments grammaticaux.

Cette rénovation des programmes dévoile un cheminement qui s'est déjà produit auparavant. De 1923 à 1964, il y avait ces mêmes problématiques de démarche déductive et de processus de mémorisation des règles de grammaire sans réfléchir sur la langue. Les programmes de 2008 ont repris ce modèle. Puis, de 1964 à 2008, la réflexion, la manipulation de la langue, ainsi qu'une démarche inductive sont les maîtres-mots. Les programmes de 2015 reprennent justement cette idée qu'il faut réfléchir sur la langue. Tout de même, une nuance qui est à souligner dans les programmes de 2015 est cette affirmation qu'il faut également mémoriser les régularités de la langue. Il y a comme un retour en arrière de cette réflexion sur la langue, tout en la structurant.

Enfin, en 2018, deux textes officiels remettent en cause les programmes de 2015. En premier lieu une note de service (26 avril 2018)<sup>3</sup> insiste sur le besoin de faire mémoriser,

---

<sup>3</sup> La note de service de 2018 est citée par Patrice Gourdet (2020) à la page 19. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2018). Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française. *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial* n° 3 du 26 avril 2018. [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=37752](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=37752)

d'automatiser, d'enseigner rigoureusement et d'entraîner régulièrement (séances d'entraînement soutenues) les élèves afin qu'ils puissent « appliquer les règles », qu'ils puissent réfléchir sur la langue. Il s'agit des « prémices d'un changement de cap » en comparaison aux programmes de 2015. Dans un second temps, les programmes en français sont réécrits en juillet 2018, « consolidés » selon le discours officiel. Dans la terminologie grammaticale naissent des confusions entre nature et fonction. Selon Jean-Christophe Pellat<sup>4</sup>, cité page 20, « La présentation des domaines d'étude de la langue est de nouveau plus cloisonnée ». Il y a une augmentation des savoirs à connaître ainsi qu'un retour aux méthodes traditionnelles. La terminologie est sémantique, il s'agit d'un étiquetage qui n'est pas au service de la compréhension ni de la réflexion sur la langue. Après « la circulaire d'octobre 1949, la confusion et le désordre des dénominations flottantes du langage grammatical sont toujours, hélas, d'actualité » (p. 21). Il y a un réel désir de revenir en arrière, de ne plus faire évoluer l'apprentissage de la langue. Les textes officiels de 2015 sont ainsi ignorés.

## **1.2 Ce que disent les programmes en vigueur sur l'adjectif**

La notion d'adjectif concerne le domaine de l'étude de la langue au collège et au lycée, mais intéresse tout aussi bien le premier et le second degré. Ci-dessous nous avons sélectionné les compétences et connaissances spécifiques mentionnant explicitement l'adjectif qui explicitent chaque compétence plus large liée à la grammaire.

Nous nous arrêtons d'abord sur les prescriptions pour le cycle 2 du premier degré (cycle des apprentissages fondamentaux) dans le bulletin officiel de 2020<sup>5</sup> pour montrer que l'adjectif est bel et bien une notion fondamentale dans les apprentissages premiers de la langue.

---

<sup>4</sup> Pellat, J.-C. (2019). La terminologie grammaticale au cycle 3 (2015 et 2018). *L'Information grammaticale*, 161, 30-34.

<sup>5</sup> BO n°31 du 30 juillet 2020.

<b>Compétences du cycle 2</b>	<b>Compétences et connaissances relatives à l'adjectif</b>
Se repérer dans la phrase simple	Différencier les principales classes de mots dont <b>l'adjectif</b>
Maîtriser l'orthographe grammaticale de base	Comprendre le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ; Comprendre la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant / nom / <b>adjectif</b> (singulier/pluriel ; masculin/féminin) ; Utiliser des marques d'accord pour les noms et <b>adjectifs épithètes</b> : nombre (-s) et genre (-e) ; Utiliser des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms ( <i>lecteur/lectrice</i> ) et les <b>adjectifs</b> ( <i>joyeux/joyeuse</i> ), etc.

Au cycle 3 (cycle de consolidation), la notion d'adjectif apparaît bien entendu dans deux compétences similaires qui doivent être consolidées, la compétence syntaxique « Identifier les constituants de la phrase simple » et la compétence orthographique « Acquérir l'orthographe grammaticale » mais aussi la compétence linguistique qui croise l'expression écrite et l'expression orale « Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit ». Cette compétence vise à sensibiliser les élèves aux variations de la langue française et à travailler les irrégularités à l'oral et à l'écrit.

<b>Compétences du cycle 3</b>	<b>Compétences et connaissances relatives à l'adjectif</b>
Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit	Maîtriser la variation et les marques morphologiques du genre et du nombre, à l'oral et à l'écrit (noms, déterminants, <b>adjectifs</b> , pronoms, verbes).
Identifier les constituants d'une phrase simple Se repérer dans la phrase complexe	- Analyser le groupe nominal : notions d' <b>épithète</b> et de complément du nom. - Différencier les classes de mots dont celle de l'adjectif
Acquérir l'orthographe grammaticale	- Identifier les classes de mots subissant des variations dont celle de <b>l'adjectif</b> - Connaître la notion de groupe nominal et d'accord au sein du groupe nominal.

Au cycle 4 (cycle des approfondissements), les mêmes compétences seront reprises et les connaissances complexifiées, notamment autour des fonctions de l'adjectif, des chaînes d'accord et des formes du groupe adjectival.

Compétences du cycle 4	Compétences et connaissances relatives à l'adjectif
Connaître les différences entre l'oral et l'écrit	- Comprendre que la syntaxe de l'oral est différente de celle de l'écrit. - Connaître les incidences de l'écrit sur l'oral (liaison) et de l'oral sur l'écrit (élision).
Analyser le fonctionnement de la phrase simple et de la phrase complexe	Fonctionnement de la phrase simple - Identifier les expansions du nom déjà abordées au cycle 3 ( <b>épithète</b> , complément du nom) ; - Identifier les classes de mots abordées aux cycles précédents ainsi que les groupes de mots dont celle de l' <b>adjectif et ses degrés (comparatif et superlatif)</b> ;
Consolider l'orthographe lexicale et grammaticale	Connaître le fonctionnement des chaînes d'accord - Maîtriser l'accord dans le groupe nominal complexe (avec plusieurs noms, plusieurs <b>adjectifs</b> , une relative, des déterminants comme <i>tout, chaque, leur</i> , etc.). - Maîtriser l'accord de l' <b>adjectif</b> et du participe passé mis en apposition.

Enfin au lycée, en classe de seconde et de première, l'entrée orthographique est privilégiée pour renforcer la maîtrise des accords.

Extraits du programme grammatical au lycée (BO 2019)	Compétences et connaissances relatives à l'adjectif
Les accords dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe (dès la classe de seconde)	Cette question d'orthographe grammaticale reprend de manière synthétique les règles d'accord abordées depuis le cycle 2, notamment celles entre le sujet et le verbe. Elle offre en outre l'occasion de consolider la connaissance des classes lexicales et des fonctions syntaxiques dans la phrase simple.

### 1.3 Les problématiques dans l'enseignement de la grammaire

#### 1.3.1 La problématique du métalangage dans les manuels scolaires

Cécile Avezard-Roger et Céline Corteel (2020) mentionnent plusieurs travaux qui ont démontré que le métalangage aidait au développement « d'une attitude réflexive de l'élève ». Cependant, le métalangage, notamment en raison de sa complexité, constitue un frein qui creuse encore plus ce fossé entre les élèves et la langue, la grammaire étant perçue comme « une activité rébarbative d'étiquetage » et donc non aimée aussi bien par les élèves que par les étudiants, les enseignants et les formateurs. Le métalangage doit donc faire sens.

L'un des problèmes à cela sont les métatermes. En effet, dans les huit manuels récents de CM2 étudiés par les auteures, les métatermes n'explicitent pas la différence entre classes grammaticales et fonctions. Parfois, les deux sont mélangés (exemple du *Français explicite* qui consacre une leçon aux « pronoms sujets » dans la rubrique « Les classes de mots »). La moitié des manuels de leur étude étudient les notions de classes et de fonctions comme un « objet d'apprentissage ». Deux d'entre eux les utilisent dans un « aide-mémoire » ou une page « outil » en fin de manuel, séparée de la progression grammaticale. Les métatermes sont également utilisés ponctuellement. Certains emploient « classes grammaticales » et d'autres « classes des mots », « fonctions grammaticales » et d'autres « fonctions des mots », « fonction », « rôle des mots ». Seul le manuel *Nouvel À portée de mots* utilise de manière explicite les mots *classes* et *fonctions* comme « principe organisateur des sous-domaines de la grammaire », et seul le manuel *Pépites* n'utilise pas ces termes dans les intitulés du sommaire de grammaire. Cela témoigne bien d'une problématique avec les métatermes qui ne sont pas utilisés, ou peu. Les rares cas où ils le sont, ils ne sont pas explicités ou utilisés correctement.

Pour prendre le cas de la notion de *sujet*, les métatermes de ces différents manuels sont concurrents quant à sa désignation, alors qu'ils portent le même sens. En effet, certains manuels utilisent différentes terminologies comme *sujet*, *sujet du verbe* ou *sujet de la phrase*, terminologies concurrentielles et parfois flottantes. Dans nos manuels, ces terminologies se retrouvent dans une même leçon, aléatoirement. Cela nuit à la compréhension des élèves et les pousse à l'erreur puisque le métalangage est équivoque. Seul le manuel *Explorons la langue* fait exception, car il procède par étape : le terme de *sujet de la phrase* est utilisé « dans la séquence sur les composants essentiels de la phrase », puis, lorsque est introduit le lien syntaxique entre sujet et verbe, vient le terme de *sujet du verbe* ou de *sujet du verbe conjugué*.

Les expressions hybrides sont également un fléau quant à la compréhension de la grammaire chez les élèves. Des expressions telles que « pronom sujet, pronom personnel sujet, groupe nominal sujet, GN sujet, » relie un terme de la classe grammaticale et un autre de la fonction, ce qui contribue à la confusion des élèves. Elles sont assez présentes dans les manuels. Sachant que les deux termes ne sont pas forcément explicités comme appartenant à une fonction ou à une classe grammaticale, cette confusion est d'autant plus renforcée.

Plusieurs manuels utilisent également des abréviations, telles que « GS (Groupe Sujet), S (sujet), GNS ou GNs (Groupe Nominal sujet), etc. (comme *Cléo et Mandarine*). Elles sont certes « pratiques » pour des activités d'étiquetage, mais problématiques pour « conceptualiser

la notion »<sup>6</sup>.

Le métalangage dans les manuels scolaires ne répond donc pas à des critères d'univocité, de non-redondance ou de cohérence pour la notion de sujet *étudiée*. Plusieurs moyens sont utilisés dans ces manuels pour identifier le sujet, pouvant être changeants selon les chapitres. Donc le terme de *sujet* n'est pas univoque car son acception varie en fonction des manuels et des chapitres. Cette conclusion est inquiétante car il ne s'agit que de la partie immergée de l'iceberg. Quelles sont les autres notions relevant des mêmes problématiques ?

### 1.3.2 La problématique de l'enseignement de la grammaire chez les enseignants

Le constat qu'effectuent Solveig Lepoire-Duc et Jean-Pierre Sautot (2009) est que les enseignants de l'école primaire ont des difficultés quant à l'enseignement de la langue en classe. La question que plusieurs formateurs d'enseignants rencontrent est : « Comment faire de la grammaire autrement ? » car les enseignants sont confrontés à cette difficulté. Elles ne sont pas liées à leurs connaissances de la grammaire, mais plutôt à l'aspect didactique de la grammaire. Les enseignants eux-mêmes sont confrontés à des difficultés d'enseignements, de didactisation des notions à enseigner. Les méthodes « traditionnelles » sont l'habitude de tout un chacun, et ne permettent pas d'« entrer réellement en grammaire ». L'un des problèmes est de réfléchir sur la langue.

À travers des données de la recherche-formation RAhORL<sup>7</sup>, nos auteurs, Solveig Lepoire-Duc et Jean-Pierre Sautot, ont pu constater que le geste professionnel (à partir d'une même séquence co-construite par deux enseignants) pouvait influencer sur l'enseignement de la notion (ici les expansions du nom). En effet, les deux enseignants divergent, sachant qu'ils partent d'une situation didactique commune. C'est l'effet maître<sup>8</sup>. Cet effet est dû à l'absence d'une dimension socioculturelle à l'intérieur du « milieu » didactique<sup>9</sup>, aussi bien pour la

---

<sup>6</sup> « Le raccourci groupe sujet ou GNs empêche de comprendre les concepts de groupe, de groupe nominal et de sujet. » (Chartrand 2016 : 73).

<sup>7</sup> Recherche Formation – Observation Réfléchie de la Langue soutenue par l'université Lyon 1, IUFM – école intégrée et par l'inspection académique du Rhône de 2005 à 2008. Nos deux auteurs appartiennent à cette université. Ce dispositif propose des pratiques innovantes dans le domaine de l'étude de la langue, notamment d'amener les élèves à conceptualiser en grammaire par la résolution de problèmes. Quarante enseignants ou conseillers pédagogiques représentant plusieurs équipes d'écoles de l'agglomération lyonnaise ont bénéficié d'un accompagnement comprenant des actions de formation et un suivi en classe.

<sup>8</sup> L'effet maître concerne l'émergence des lieux de variation dans l'action didactique.

<sup>9</sup> Le « milieu » didactique est défini comme étant un ensemble de significations communes à l'enseignant et aux élèves. Solveig Lepoire-Duc et Jean-Pierre Sautot proposent une analyse de cette transmission culturelle selon trois plans :

- La construction d'une base culturelle commune à l'enseignant et à ses élèves.

linguistique que pour la didactique. L'effet maître peut varier en fonction de ce que l'enseignant « bride, favorise ou induit », son rapport à la norme, sa dévotion, ses postures pédagogiques. Nous verrons donc l'effet maître sur nos deux enseignants, « au travers des gestes professionnels<sup>10</sup> ». Un exemple à cet effet-maître est l'utilisation du tableau. L'enseignant B l'utilise pour y mettre les réponses justes des élèves, tout en faisant disparaître leurs erreurs. Tandis que l'enseignant A utilise le tableau comme un brouillon autour duquel les élèves interagissent. Les erreurs y restent apparentes afin que les élèves débattent, réfléchissent tout en argumentant sur ces erreurs. Ils ont donc deux démarches différentes : B utilise une « Résolution de problèmes par insight » (Minder, 1991) ; A utilise une procédure de « résolution de problèmes par essais-erreurs ».

### 1.3.3 La grammaire, difficile pour les élèves : une focale sur la notion d'adjectif

Dans les programmes, l'acquisition et l'identification de la classe des adjectifs doivent être achevées à la fin du cycle 2 et consolidées au cycle 3, en plus de la maîtrise de la morphologie adjectivale par les élèves. Mais différentes études prouvent que cette notion n'est pas suffisamment construite chez les élèves, elle est trop imprécise, étroite et vague, selon Carole Fisher<sup>11</sup> citée page 45.

Avant d'aborder la définition de l'adjectif par les élèves, nous en proposons une constituée à partir de celle de Jean-Christophe Pellat et Stéphanie Fonvielle (2017). L'adjectif se définit sur trois plans. Sur le plan syntaxique, l'adjectif « est un mot adjoint à un autre mot : il se rapporte à un nom (ou à un pronom) dont il précise le sens ». Il est facultatif et peut avoir plusieurs fonctions : épithète liée, épithète détachée, attribut du sujet et attribut du COD. Sur le plan sémantique, il précise le sens du nom auquel il est adjoint. Ils peuvent être qualifiants, relationnels, etc. Et sur le plan morphologique, il s'agit d'un mot variable qui s'accorde en genre et le nombre avec son nom. L'adjectif est une classe grammaticale très fréquente dont les propriétés morphosyntaxiques et sémantiques sont plus complexes qu'il n'y paraît, surtout pour les jeunes élèves.

---

- L'instauration de rôles spécifiques et temporaires pour les élèves et pour l'enseignant.

- L'évolution du milieu donc de la culture commune en construction dans le temps.

<sup>10</sup> Ensemble articulé et coordonné d'opérations visant à réaliser un objet technique (ici une séance d'enseignement) et requérant la mobilisation de compétences.

<sup>11</sup> Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. Dans S.-G. Chartrand (dir.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 315-340). Les éditions Logiques.

### 1.3.3.1 Qu'est-ce qu'un adjectif pour des élèves de CM2 ?

Pour comprendre les représentations des élèves et leurs difficultés, Morgane Beaumanoir-Secq et Claire Renvoisé (2020) observent les représentations des élèves de CM2 sur la notion d'adjectif dans le cadre de la recherche REAlang<sup>12</sup>, qu'elles exposent dans leur article. Trois tests sont effectués<sup>13</sup>: une tâche de dictée, une tâche d'identification et une tâche de définition<sup>14</sup>. Dans cet article, nos autrices utilisent le test 3<sup>15</sup> mais exploitent les données du test 2<sup>16</sup>. Il peut y avoir plusieurs entrées d'analyse pour cette tâche d'identification (test 2) : les bons mots identifiés, ceux identifiés à tort (intrus), les blocs constitués par des soulignements continus. Analyser la proportion de non-réponses est également une possibilité. La tâche d'identification est appliquée à tous les élèves de cet échantillon, mais la tâche de définition est différenciée. En effet les CE2 ne définissent que le verbe, tandis que les CM1 et CM2 définissent le verbe et l'adjectif. Cet article se centre sur les représentations qu'ont les élèves de CM2 à propos de l'adjectif, à partir des données de septembre 2019. Pour la tâche d'identification, un texte<sup>17</sup> est proposé aux élèves de cette étude, texte comportant sept phrases et six adjectifs.

Sur sept-cent-vingt-six élèves de CM2 pour le test 2 en septembre 2019, les résultats bruts sont : 56,9 % ont souligné *copieux* ; 42,9 % *bonne* ; 49,7 % *grillé* ; 70,1 % *orange* ; 35 % *proche* et 50,7 % *nouveau*. 3,3 des adjectifs sur les six sont soulignés par les élèves. Malgré ces résultats qui semblent encourageants, derrière cela, 6,5 mots intrus sont soulignés par les élèves, « la médiane de cet ensemble allant de 0 à 46 se situant à 5 » (p.49). Il y a 3,7 % de non-réponse, et 56,7 % qui ont souligné plus d'intrus que d'adjectifs. 34,4 % des élèves ont souligné l'intrus *jour* (le plus fréquent), un résultat équivalent à l'adjectif le moins bien reconnu. 56,9 % des élèves soulignent un bloc de plusieurs mots au lieu d'un seul mot (l'adjectif), ce qui mène vers

---

<sup>12</sup> Selon M. Beaumanoir-Secq et C. Renvoisé, REAlang est une recherche initiée en 2019, impliquant dix-sept chercheurs de huit laboratoires, en France ainsi qu'en Suisse (page 46).

<sup>13</sup> Les données recueillies concernent le passage d'une série de trois tests par 1968 élèves de quatre-vingts classes (du CE2 au CM2) en septembre 2019, tests réitérés en janvier 2020. Sur les quatre-vingt-sept classes, vingt-neuf sont en éducation prioritaire, dont quatorze en REP+ (Réseau d'Éducation Prioritaire).

<sup>14</sup> Selon M. Beaumanoir-Secq et C. Renvoisé, le test 1 s'appuie sur des corpus de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, le test 2 sur une épreuve déjà utilisée par M. Beaumanoir-Secq (2018), et le test 3 sur une épreuve conçue par P. Gourdet (2009, cf. aussi Gourdet et Roubaud 2016).

<sup>15</sup> La consigne du test 3 est « Écris tout ce que tu sais sur le verbe ». Celle pour les CM1 et CM2 et uniquement pour eux est « Écris tout ce que tu sais sur l'adjectif ».

<sup>16</sup> La consigne du test 2 est « Souligne tous les verbes de ce texte », puis « Souligne tous les adjectifs de ce texte ». L'énoncé support est le même que pour le test 3.

<sup>17</sup> Le texte du test 3 : « Théo se réveille à sept heures tous les matins. Il prend sa douche et choisit sa tenue du jour. Puis il se dirige vers la cuisine. Là, un copieux petit déjeuner l'attend. Une bonne odeur de pain grillé lui chatouille les narines. Dès qu'il entend la pendule sonner huit heures, il enfourche son vélo orange et se dirige en sifflant vers l'école toute proche. C'est le nouveau maître du CM1 ! »



le constat que ce pourcentage d'élèves en CM2, quand même important, ne savent même pas que l'adjectif est un mot puisqu'ils soulignent tout un bloc de mots (comme les syntagmes porteurs du sème temporel<sup>18</sup> et les groupes nominaux prépositionnels complément du nom<sup>19</sup> également), voire une phrase graphique. Même si les élèves ont trouvé en moyenne 3,3 des adjectifs sur 6, un problème subsiste ailleurs, il est dans l'identification des adjectifs, et même dans ce qu'est un adjectif à leurs yeux. Ces résultats sont donc peu encourageants, sachant que les élèves de CM2 ont déjà longuement fréquenté les adjectifs dans leur scolarité, mais ils ne comprennent toujours pas son fonctionnement, ce qui nous interroge sur l'origine de ce problème. Cette tâche a échoué, et comme l'expliquent nos autrices : « le chercheur ressort assez frustré de ne pouvoir confirmer de façon nette les intuitions nées du codage des données » (p.50).

La classe grammaticale de l'adjectif est donc difficile à cerner, car l'adjectif a plusieurs propriétés : différents rôles syntaxiques, une polyvalence morphologique et un apport sémantique hétérogène. Entrer par la sémantique est privilégié par les grammaires scolaires, ce qui obstrue certaines propriétés de l'adjectif. Selon Gilles Siouffi et Dan Van Raemdonck (2017)<sup>20</sup> cités page 48, cette classe est assez complexe car :

*D'une part, son origine – et sa création somme toute récente à l'échelle de la description grammaticale – exhibe la porosité de sa frontière avec le nom : l'adjectif ne se détache de la classe des noms qu'au XVIIIe siècle. D'autre part, l'étymologie indique la fragilité de la frontière entre nature et fonction : à partir du latin *adjectivus*, le mot adjectif signifie « ajout », « posé à côté », mais le terme épithète fait de même, à partir du grec *epiqetos* (p. 48).*

Une autre problématique concerne la proximité avec le déterminant. Il peut également être « posé à côté » du nom puisque son rôle est de l'introduire dans le discours et de le déterminer. Mais les adjectifs peuvent effectuer la même chose, comme dans « le vélo orange » où « orange » spécifie le vélo. Ce modèle est donc incohérent.

### **1.3.3.2 La définition d'un adjectif : regards sur les réponses des élèves de CM2**

Dans la continuité des recherches présentées dans l'article Morgane Beaumanoir et Claire Renvoisé (2020), Solveig Lepoire-Duc et Eléni Valma (2021 : 73) proposent une

---

<sup>18</sup> Les syntagmes porteurs du sème temporel sont : sept heures, huit heures, du jour et tous les matins.

<sup>19</sup> Les groupes nominaux prépositionnels sont : *du jour*, *de pain grillé* et *du CM1*.

<sup>20</sup> Siouffi, G. & Van Raemdonk, D. (2017). *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*. Bréal.

recension de définitions de la portée sémantique et cognitive de l'adjectif. Ainsi pour Martin Riegel et alii (1994)<sup>21</sup>, l'adjectif est « un modificateur du nom ». Pour Patrick Charaudeau (1992)<sup>22</sup>, « il permet d'identifier un être par une qualité particulière ». Pour Gwendoline Fox (2012)<sup>23</sup>, « Le sémantisme de l'adjectif se concrétise donc selon le nom dont il dépend et la compatibilité entre les caractéristiques de la propriété et celles du concept nominal ». L'adjectif n'a donc du sens que lorsqu'il est employé avec le nom. Pour effectuer cela, les élèves doivent être capables de joindre un nom et un adjectif ayant des caractéristiques compatibles afin d'avoir un nouveau référent, opération qui nécessite certaines compétences cognitives.

Le test 3 présenté par Morgane Beaumanoir-Secq et Claire Renvoisé (2020), dans lequel les élèves doivent définir ce qu'est un adjectif pour eux, permet d'éclaircir leurs représentations de cette notion et de comprendre leur cheminement quant à son identification. Les résultats dévoilent que 4,7 % n'ont rien répondu (contenant les écrits incompréhensibles ou vides de contenu) ; 71,1 % entrent par la sémantique (le plus gros pourcentage) ; 43,8 % entrent par la syntaxe ; 12 % ont une entrée morphologique. La sémantique prédomine chez les élèves. Deux propriétés reviennent dans leur définition : l'adjectif décrit une chose, une personne, etc. (20,6 %), et l'adjectif a un lien sémantique avec le nom (26 %). Les réponses tournent autour du fait que l'adjectif décrit quelque chose, son lien avec le nom (14 %). Il s'agit des éléments enseignés, définitoires, sans comprendre le réel fonctionnement de cette notion a priori. Ce sont les propriétés floues qui surgissent majoritairement. Seulement 3,1 % des élèves relatent les procédures. Ces résultats sont inquiétants car ils témoignent de l'absence d'outils chez les élèves. Un exemple à cela serait les résultats du test 2, où 22,3 % des élèves disent que l'adjectif est un mot, mais 61,6 % d'élèves parmi eux soulignent quand même un bloc de mots, ce qui nous laisse penser que les élèves apprennent une règle sans forcément la comprendre.

Solveig Lepoire-Duc et Eleni Valma (2021), dans la continuité des travaux de Morgane Beaumanoir-Secq et Claire Renvoisé (2020), notamment sur le test 3, analysent les exemples fournis par les élèves pour définir la notion d'adjectif. En premier lieu, les élèves utilisent des

---

<sup>21</sup> Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. et al. (1994). *Grammaire méthodique du français*. PUF.

<sup>22</sup> Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.

<sup>23</sup> Fox, G. (2012). *L'acquisition des modifieurs nominaux*. Thèse de doctorat. Université Paris III-Sorbonne nouvelle.

synonymes de « qualifier » pour décrire<sup>24</sup> ou expliquer<sup>25</sup> ce qu'est un adjectif. Leurs exemples prennent deux formes : des syntagmes (groupes nominaux qui intègrent un ou plusieurs adjectifs, phrases) et des listes de mots. Les élèves confondent catégorie grammaticale et processus sémantique de qualification (à savoir un mot ou groupe de mots qui apporte une caractéristique spécifique à un nom) qui n'est pas forcément un adjectif. Dans l'exemple « le chat blanc et avec des taches noires mange » (61), *blanc, avec des taches, et noir* sont des adjectifs pour les élèves car ils apportent une information spécifique à *chat*. Le mot « qualifier » prendrait donc le sens de tout ce qui décrit : « déterminants, circonstants, caractéristiques des êtres et des faire », tel que « Théo se réveille à sept heures tous les matins » : 101 ; « Je suis allé à l'école à sept heures » : 75 (p.72).

Les élèves ont également utilisé des listes d'adjectifs (21 : *joyeux, triste*) ou de noms désignant des catégories d'adjectifs (3 : *couleur*), ou les deux (21 : *nouveaux, beau, belle, ancien, ancienne, mort...*) comme exemples. Ces exemples sont très peu variés, ils correspondent aux usages fréquents des élèves (adjectifs de couleurs, appréciatifs, de taille). Selon Gwendoline Fox (cité page 74), « les enfants apprennent à manier les adjectifs et les autres modificateurs à partir des usages spécifiques de leur entourage » (2012 : 92). Ce qui signifie que le langage quotidien influe beaucoup sur les connaissances des élèves en matière d'adjectif, il leur manque tout un lexique. Puisqu'ils ont moins de données, la compréhension de cette catégorie grammaticale est d'autant plus difficile. Il faudrait donc que les élèves aient « des collections d'adjectifs » afin de ne plus avoir d'exemples prototypiques et de réfléchir par eux-mêmes.

Beaucoup d'erreurs concernent la confusion entre nom et adjectif<sup>26</sup>. Le choix des exemples par les élèves témoigne des conceptions des élèves sur l'adjectif. Soit les exemples sont seulement illustratifs, soit ils constituent un réel point d'appui d'une réflexion sur la langue. La place de l'adjectif est rarement évoquée de manière explicite, ou alors partiellement. Les élèves évoquent souvent sa postposition avec comme exemple des adjectifs de couleur, notamment quand ils disent que l'adjectif précise le nom dans leurs définitions. Pour ces élèves, il est difficile de concevoir que celui qui précise le nom se trouve avant lui. Pour d'autres exemples, moins fréquents, les élèves partent du fait que les adjectifs peuvent être antéposés ou postposés. Mais ils saturent toutes les places disponibles autour du nom, au point d'en oublier

---

<sup>24</sup> Un adjectif « précise un autre mot » (64), « définit quelque chose » (86), décrit « le nom » (80), ou le « détaille » (91).

<sup>25</sup> Un adjectif « peut aider à comprendre » (55).

<sup>26</sup> *Un bruit* (49), *couleur, nom, objet* (69), *personne, objet, animal, pièce* (97).

le sens<sup>27</sup>. Il y a quand même une réflexion derrière cet exemple, ils ajoutent, remplacent, etc., mais le sens n'est pas présent.

Quant à la morphologie et les procédures d'accord, plusieurs élèves interpellent sur l'accord de l'adjectif dans leur définition (59 : « mais attention aux accords », p.76) mais les exemples donnés ne suivent pas cette définition. En effet, les élèves commettent plusieurs erreurs d'accord en genre et en nombre. Pour les accords en genre, ils utilisent des adjectifs épiciènes (*la voiture rouge*) où toute réflexion morphologique ne peut pas être appliquée puisque ces adjectifs n'ont aucune marque de genre. Ils utilisent également des marques d'accords qui ne s'entendent pas à l'oral, conduisant à une erreur aussi bien à l'écrit qu'une erreur de compréhension (exemple de *la jolie fleur* (59)). Pour les accords en nombre, ils ajoutent un « s ». Les élèves ont des difficultés à remplacer le nom tout en gardant l'adjectif pour faire apparaître les marques d'accord. L'accord peut même être fait d'un point de vue sémantique et non grammatical, tel que « Cette personne est très joli ou jolie » (37). Ici le référent est féminin puisqu'on dit « une personne », mais l'élève a voulu dire qu'en fonction de la « personne », à savoir s'il s'agit d'un référent masculin ou féminin, il y a ou non un e à la fin de *joli*. En soi, les élèves connaissent à l'oral les deux formes du genre, mais ils n'ont pas le réflexe de les insérer dans leurs listes d'adjectifs, fournissant majoritairement des adjectifs masculins par habitude. Mais le problème est qu'il est implicite que ces formes soient les formes masculines car ces adjectifs ne sont pas enseignés comme formes masculines, mais « comme formes prototypiques dans les listes d'adjectifs » (p. 76). Donc cette forme est implicite pour les élèves, et les élèves ne comprennent pas forcément le fonctionnement de l'accord du genre (au féminin) de ces adjectifs « prototypiques ».

## **1.4 Des solutions envisageables pour améliorer l'enseignement-apprentissage de la grammaire**

### **1.4.1 Améliorer le geste professionnel**

Solveig Lepoivre-Duc, et Jean-Pierre Sautot (2009) pensent que la solution est de remanier le geste professionnel, qui, comme le disent nos deux auteurs sont « relativement

---

<sup>27</sup> « la voisine a un chat cela donne la belle voisine rousse a un gros chat noir » (4).

simples à faire évoluer ». Quatre gestes sont en cause : les habitudes de classe ; la construction du milieu (le milieu grammatical) qui se construit dans la durée ; l'usage du tableau ; et assumer un mode d'activité cognitive qu'on attend des élèves. Ces gestes-là sont à améliorer, à reconstruire chez les enseignants. « Faire de la grammaire « autrement » se joue dans les activités proposées mais aussi et peut-être surtout dans les changements d'habitudes intellectuelles qu'on attend des élèves. C'est ce second point qui est apparu le plus difficile » (p.140-141). L'effet maître est donc à améliorer.

### **1.4.2 Harmoniser le métalangage**

Les critères que sont l'univocité, la non-redondance et la cohérence pour la terminologie grammaticale ne sont pas respectés à travers les huit manuels de CM2 étudiés dans l'article de Cécile Avezard-Roger et Céline Corteel, ce qui pose problème quant à la construction de savoirs et savoir-faire des élèves sur le long terme. Pour résoudre ce problème, il faudrait : une terminologie « stable, rigoureuse et non équivoque » (donc un métaterme pour une notion) ; une utilisation des expressions hybrides prudente tout en restant explicite sur la différence entre classe grammaticale et fonction ; identifier et expliciter « l'objet d'apprentissage » et ne plus avoir de leçons « fourretout » ; et amener les élèves à avoir un travail réflexif sur la langue et ne plus être dans un principe d'étiquetage.

### **1.4.3 Susciter l'intérêt des élèves par différentes entrées**

#### **1.4.3.1 Une entrée par la syntaxe**

Différentes pistes pour « susciter l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue » et assurer « une compréhension simple et claire de ses principaux constituants » (programmes de cycle 3) sont suggérées par Morgane Beaumanoir-Secq et Claire Renvoisé (2020). Tout d'abord, il faudrait sortir des représentations enkystées et fossilisées de la langue. Cette tâche ne sera pas évidente car les élèves ont des représentations de la langue qui sont automatisées et incrustées et il va être difficile de les en faire sortir sans une bonne didactique et pédagogie. Les élèves doivent donc pratiquer et réfléchir sur la langue à travers différentes productions. Ce qui pourrait aider serait la construction de « recueils d'adjectifs grâce à la procédure de commutation » (p. 53). Les élèves entreraient par la syntaxe plutôt que par la sémantique, par

le contexte au lieu de la reconnaissance morphologique aléatoire. Leur faire manipuler l'adjectif en procédant par leur ajout dans le discours permettrait aux élèves d'enrichir leurs textes, d'analyser, d'automatiser, et de normaliser l'utilisation des adjectifs. Le maître-mot est la régularité, qui est définie par nos autrices Morgane Beaumanoir-Secq et Claire Renvoisé (2020) de la manière suivante :

*La régularité constitue un gage de rentabilité dans le transfert en production d'énoncés oraux ou écrits. C'est dans ce cadre que les concepts décrivant le fonctionnement de la langue doivent être évalués, puis constitués en notions enseignées selon une progression réfléchie, conscientisée par les enseignants (p. 54).*

#### **1.4.3.2 Une entrée par les constructions attributives**

Selon Solveig Lepoire-Duc et Eleni Valma (2021), les élèves entrent majoritairement par le sémantisme de l'adjectif pour le définir. Mais cela est problématique car ils ne font pas attention à la différence entre fonction attribut et épithète (« la table est carrée » ou « la table carrée »). Une solution que proposent les autrices pour cette problématique serait une « entrée par les formes attributives sur des transformations de constructions épithètes-attributs » qui « présenterait un intérêt morphologique et morphosyntaxique » (p.77). « Cet usage des formes attributives correspond aux premiers emplois de l'adjectif chez les jeunes enfants » (Fisher 1996 ; Fox 2012). Les élèves utilisent inconsciemment les formes attributives, comme nous l'avons vu dans le test 3, aussi bien dans les procédures de reconnaissance que les listes d'adjectifs. Il faudrait donc conjuguer cela à une réflexion guidée sur des phrases complètes avec l'apprentissage de la cohérence grammaticale dans une phrase suite à la procédure de suppression. Il faudrait que les élèves puissent également comprendre le lien entre le nom et l'adjectif, et observer « les variations du verbe pour percevoir les accords en nombre » (p.78).

#### **1.4.4 Construire une progression grammaticale spiralaire**

L'ouvrage de Suzanne-G. Chartrand (1996) propose comme piste didactique la progression spiralaire. Il nous est proposé une définition de la progression spiralaire très intéressante : « Une progression spiralaire permet l'enseignement planifié d'un objet repris à différents moments de la scolarité, mais pas nécessairement de la même façon ». La progression spiralaire permet l'apprentissage et la mémorisation d'une notion sur le long terme, pour que

l'élève intègre ces objets dans ses codes. Mais pour cela, ces différents objets doivent être abordés sous divers angles d'approche, diverses analyses pour en faciliter l'imprégnation. Elles peuvent être sémantique, puis morphologique et syntaxique, puis énonciative, textuelle, discursive, etc.

Ces démarches que mettent en œuvre les enseignants doivent être adaptées aux élèves, en fonction de leur âge, du moment de la scolarité, de l'objet d'enseignement et surtout de son enjeu pour la compréhension du système de la langue ou le développement de ses habiletés communicationnelles.

Pour que cette progression soit réaliste et pertinente, selon Suzanne-G. Chartrand, Danièle Cogis, et Marie-Laure Elalouf (1996), il faut tenir compte de quatre critères : le système de la langue ; la fréquence d'emploi des unités de la langue (mots, groupes, structures syntaxiques, signes de ponctuation, etc.) et l'enjeu de leur maîtrise dans divers genres oraux et écrits ; le développement cognitif et langagier des élèves ; et la culture de la discipline scolaire français.

## **1.5 Problématisation**

Les élèves ont la capacité de comprendre le fonctionnement de la langue, si et seulement si on leur permet de réfléchir sur la langue. La question est de savoir quels sont les moyens efficaces quant à l'enseignement de la grammaire. Nous avons pu observer que diverses solutions étaient envisageables. Premièrement, il faudrait améliorer le geste professionnel, notamment au niveau de l'effet maître. Le métalangage serait également à harmoniser, et serait visible à travers une entrée orthographique où la notion serait présentée de manière stable et rigoureuse, sans mauvaises appellations. Une distinction bien définie entre nature et fonction est donc à établir. Aussi, effectuer une entrée par la syntaxe serait intéressante, ou encore par les formes attributives qui restent un mystère pour les élèves. Et enfin, une progression spiralaire pourrait être pertinente afin que l'élève puisse manipuler la notion sous divers angles d'approches sur le moyen à long terme.

Ma problématique est la suivante : quelles solutions seraient efficaces afin d'améliorer l'apprentissage de l'adjectif chez les élèves du second degré ?

Pour répondre à cette problématique, nous explorerons donc une hypothèse construite à l'aide des références théoriques. Cette hypothèse se divise en trois entrées. En premier lieu nous commencerons par une entrée orthographique qui permettra de voir la notion dans le contexte

de groupe nominal, compétence à acquérir pour une classe de seconde. Cette entrée aura donc pour objectif d'établir une définition et une appellation stable et rigoureuse de la notion, ainsi que d'apprendre les fonctions de l'adjectif, à savoir épithète et attribut, et leurs différences. Puis, nous poursuivrons par une entrée syntaxique, qui permettra d'explorer l'adjectif dans son rôle d'expansion du nom. Et enfin, une entrée sémantico-stylistique, où l'élève, suite à l'apprentissage de l'adjectif, devra employer celui-ci dans son rôle sémantique et stylistique à travers une production écrite. Les élèves pourront donc être confrontés à divers angles d'approche de la notion, bien distincts.



## 2. Recueil de données autour de la notion d'adjectif

Étant donné la richesse de l'objet grammatical que nous avons choisi d'étudier au fil de notre travail réflexif, notre recueil de données se divise en trois entrées différentes : une entrée orthographique, une entrée syntaxique, et une entrée sémantico-stylistique. L'objet grammatical retenu correspond à la notion : « L'accord dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe » inscrite au programme de la classe de seconde du BO<sup>28</sup> en vigueur. Nous nous focaliserons uniquement sur l'accord dans le groupe nominal, en particulier la reconnaissance et l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal.

### 2.1 L'entrée orthographique du recueil de données

L'entrée orthographique concerne l'orthographe de l'adjectif à travers son accord dans le groupe nominal (GN). Les fonctions de l'adjectif y sont également revues.

Cette première entrée se situe dans ma troisième séquence intitulée : « Des nouvelles 'Diaboliques' », à la quatrième séance « Séance 4 : Les accords dans le groupe nominal »<sup>29</sup>. En ce qui concerne son organisation, la première phase sera une phase de remobilisation. En effet, je commencerai par une dictée individuelle, un extrait de la nouvelle « Le Bonheur dans le crime ». Par la suite, je ramasserai les dictées afin de les corriger individuellement et d'établir un premier recueil, un état des lieux de la perception des élèves concernant l'accord dans le groupe nominal. Cela serait utile pour établir leur progression future sur l'orthographe de l'adjectif. Puis, nous nous centrerons sur les groupes nominaux du texte dicté. Plusieurs élèves devront noter au tableau comment ils ont écrit tel groupe nominal de la dictée, et il y aurait correction entre pairs. Et enfin, on remobilisera les notions concernant les constituants du groupe nominal, leurs fonctions, et les règles d'accord. Une leçon et des exercices viendront consolider leurs connaissances, six exercices qui seront récoltés pour le recueil de données.

---

<sup>28</sup> Le BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019 qui énonce le programme de la classe de seconde a été ajusté par le Journal officiel du 8 octobre 2020.

<sup>29</sup> Le déroulé de la séance 5, séquence 3, est proposé en annexe 1.

### 2.1.1 La dictée diagnostique

Nous avons choisi un texte de dictée sensiblement calibré comme celui de la dictée du brevet des collèges<sup>30</sup>, à savoir 563 signes (espaces non compris). Le texte est extrait de la nouvelle étudiée, « Le bonheur dans le crime »<sup>31</sup>, de Barbey d'Aurevilly, parue en 1874 dans le recueil *Les Diaboliques* :

*« [...] Il faisait, ce jour-là, un de ces temps d'automne, gais et clairs, à arrêter les hirondelles qui vont partir. Midi sonnait à Notre-Dame, et son grave bourdon semblait verser, par-dessus la rivière verte et moirée, et jusque par-dessus nos têtes, tant l'air ébranlé était pur, de longs frémissements lumineux. Le feuillage roux des arbres du jardin s'était essuyé du brouillard bleu qui les noie en ces vaporeuses matinées d'octobre, et un joli soleil d'arrière-saison nous chauffait agréablement le dos, dans sa ouate d'or, au docteur et à moi, pendant que nous étions arrêtés, à regarder la fameuse panthère noire, qui est morte, l'hiver d'après, comme une jeune fille [...]. »*

Le choix de ce texte présente plusieurs avantages. Tout d'abord, il s'agit d'un extrait du récit-cadre de la nouvelle « Le bonheur dans le crime ». Les élèves connaissent cette nouvelle puisque nous l'avons étudiée lors d'une séance précédente, la deuxième séance. En termes de sens, les élèves ne devraient pas avoir de difficultés avec cet extrait, il constitue même un rappel sur la différence entre un récit-cadre et un récit encadré. De plus, dans ce court texte, plusieurs groupes nominaux variés sont présents. C'est le cas de « un de ces temps d'automne, gais et clairs » qui présente deux adjectifs épithètes détachées ; « la fameuse panthère noire » avec deux adjectifs épithètes liées (l'un placé avant le nom, et l'autre après) ; ou bien encore « l'air ébranlé était pur », présentant un adjectif en fonction attribut du sujet. Ce texte regorge d'adjectifs sous différents positionnements et différentes fonctions.

La grande difficulté serait donc dans l'accord, puisqu'il faut reconnaître le groupe nominal minimal, et trouver le nom auquel appartient l'adjectif. Les adjectifs épithètes détachées peuvent être difficile à accorder, en raison de leur détachement par une virgule ou autre signe de ponctuation. L'accord au pluriel pourrait être difficile. Une autre difficulté pourrait être dans la différenciation entre un adjectif épithète et un attribut du sujet, à savoir une confusion de fonctions. Et enfin, le mot « ouate », probablement inconnu aux élèves, serait difficile à écrire.

---

<sup>30</sup> Le BO n°1 du 4 janvier 2018 précise les modalités du diplôme national du brevet à compter de la session de juin 2018. Le texte de la dictée pour la série générale comporte environ 600 signes.

<sup>31</sup> Les élèves de seconde ont étudié la nouvelle « Le bonheur dans le crime » de Barbey d'Aurevilly dans l'édition de Folio classique (Gallimard), 2003, page 120.

### **2.1.2 La leçon proposée aux élèves**

Avant de donner la leçon au format papier, les élèves auront une phase de remobilisation de ces différents éléments à l'oral, une suite à la dictée. Il s'agit de formuler les différents constituants d'un groupe nominal, les fonctions syntaxiques dans le groupe nominal, un rappel sur les classes et fonctions (effectué à chaque séance de langue) et les règles d'accord. Les élèves devront donc verbaliser les éléments de la leçon. Cette phase aide particulièrement les élèves qui assimilent mieux l'information auditive que visuelle. S'ensuit donc la distribution et la lecture de la leçon, car d'autres élèves assimilent mieux l'écrit que l'oral ; et une reformulation des différents points de la leçon par l'enseignant, résumé oral pour chaque grande partie. La leçon est donc co-construite à l'oral pendant la phase orale de recherche et de remobilisation.

La leçon que nous avons prévu de donner aux élèves (cf. annexe n°2) comporte quatre points de connaissances portant sur la présentation définitoire des éléments du groupe nominal : le nom, le déterminant, le groupe nominal, l'adjectif et ses fonctions dans la phrase<sup>32</sup>. Ces différentes présentations comportent des définitions et des exemples. En ce qui concerne l'adjectif, en plus du détail de ses fonctions, un espace « Attention ! » est également ajouté afin de prévenir sur certains accords difficiles, certaines particularités. Une prévention sur les exceptions. Ces difficultés concernent notamment le fait qu'un adjectif peut se rapporter à plusieurs noms, que plusieurs adjectifs peuvent se rapporter à un même nom, ou bien encore la particularité des adjectifs de couleur composés de deux mots ou dérivé d'un nom commun. Ces derniers ne s'accordent pas.

### **2.1.3 Présentation pédagogique des six exercices proposés**

Les exercices vont du simple au complexe.

L'exercice 1 est une première entrée dans la consolidation de la notion. Il s'agit d'un exercice de reconnaissance, à trois niveaux. En premier lieu, les élèves doivent trouver les groupes nominaux présents dans chaque phrase (entre un et trois groupes nominaux par phrase).

---

<sup>32</sup> La terminologie de 2020 n'utilise pas le terme "épithète détachée" mais "apposition". Mais j'ai fait le choix du terme « épithète » afin de le mettre en liaison avec la fonction épithète liée, et faciliter la compréhension des élèves. De plus, cela pousserait les élèves à trouver le nom auquel il se rattache, tandis que « apposition » les pousserait à ne reconnaître que les virgules et mots détachés, qui ne seraient pas forcément des noms.

Les différents groupes nominaux présents dans ce corpus de six phrases sont variés : des groupes nominaux minimaux (composés uniquement d'un nom propre, ou encore d'un nom commun et de son déterminant) ; ou encore des groupes nominaux étendus (avec expansions, dont les adjectifs). Dans un second temps, les élèves doivent souligner le nom présent dans ces groupes nominaux relevés (qu'il soit un nom propre ou un nom commun). Et enfin, dans un troisième temps, les élèves doivent trouver le genre et le nombre de ce nom.

***Exercice 1 : Trouvez les groupes nominaux. Soulignez le nom et indiquez son genre et son nombre.***

1. *Claire porte une belle robe vert clair.*
2. *La terre tourne autour du soleil.*
3. *Claude possède une immense maison.*
4. *Le système solaire est composé d'une étoile et de huit planètes.*
5. *Les pinsons de Galapagos sont souvent appelés les pinsons de Darwin.*
6. *Les Hommes sont carnivores.*

Le corpus est assez varié en ce qui concerne le genre et le nombre. Par rapport au genre, nous avons « Claire » (phrase 1), « robe » (phrase 1), « terre » (phrase 2), « maison » (phrase 3), « étoile » (phrase 4), « planètes » (phrase 4) au féminin ; et « soleil » (phrase 2), « Claude » (phrase 3), « système » (phrase 4), « pinsons » (phrase 5), « Hommes » (phrase 6) au masculin. En ce qui concerne le nombre, nous avons « Claire » (phrase 1), « robe » (phrase 1), « terre » (phrase 2), « maison » (phrase 3), « étoile » (phrase 4), « soleil » (phrase 2), « Claude » (phrase 3), « système » (phrase 4) au singulier ; et « planètes » (phrase 4) « pinsons » (phrase 5), « Hommes » (phrase 6) au pluriel. Peut-être qu'il aurait fallu ajouter une plus importante quantité de noms au pluriel. Ici, il s'agit d'exercer les élèves à la reconnaissance du nom et de son rôle de noyau dans le groupe nominal, noyau guidant l'accord. Il est également important que les élèves comprennent que le nom propre n'a pas souvent de déterminant, et constitue à lui seul un groupe nominal minimal. Certains noms comme « Claire » (phrase 1), « soleil » (phrase 2), « Claude » (phrase 3), « planètes » (phrase 4), n'ont pas de déterminants et/ou d'adjectifs qui informeraient sur le genre du nom. Les élèves devront faire appel au sémantisme de la phrase, et à leurs connaissances internes concernant ces noms. « Claude » est un nom propre, mais un prénom masculin. « Claire » est un prénom féminin. Ce sont des choses que les élèves ont intégrées, mais qu'ils doivent pouvoir expliquer. Le nom « soleil » est masculin, mais dans ce contexte il faut savoir expliquer que son déterminant « du » peut être applicable aussi bien au masculin qu'au féminin.

L'exercice 2 complète l'exercice précédent. Doté également de six phrases, nous avons une focalisation sur le déterminant. Il s'agit là d'un exercice à trous, où l'élève doit trouver le/les déterminant(s) adapté(s) à leur nom.

**Exercice 2 : Complétez ces phrases avec le bon déterminant (plusieurs déterminants sont possibles). Expliquez votre choix (on attend ici la reconnaissance du nom, son genre et son nombre, afin de justifier le choix du déterminant).**

1. ... vent était violent.
2. J'ai reçu ... ordinateur neuf pour ... anniversaire.
3. Aujourd'hui, .... nouvelle élève est arrivée dans ... classe.
4. Pendant ... vacances, je suis allée en Egypte. J'ai pu y prendre ... belles photos.
5. Tous les matins, .... beau papillon bleu se pose à ... fenêtre.
6. ... chats mangent ... souris.

Implicitement, l'élève travaille à nouveau la reconnaissance du nom, celle de son genre et de son nombre, afin de lui fournir le bon déterminant. De plus, ils doivent formuler leur réflexion, leurs stratagèmes à l'écrit. Bien évidemment, les différents noms sont des noms communs. Il est important de montrer aux élèves que plusieurs déterminants sont possibles, tant qu'ils restent cohérents avec le sémantisme de la phrase. Un point de difficulté pourrait se présenter à la phrase 4 : « J'ai pu y prendre .... belles photos ». Les élèves seraient probablement tentés de mettre « des » au lieu de « de ». Et enfin, ils consolident leurs connaissances sur le déterminant et sa variation en genre et en nombre.

L'exercice 3 est une centration sur l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal, à travers un corpus de sept phrases. À l'image de l'exercice 2, il s'agit d'un exercice à trous où, cette fois-ci, l'élève doit se concentrer sur l'accord de l'adjectif en fonction du nom qu'il complète. La reconnaissance du nom reste l'élément clé régissant l'accord.

**Exercice 3 : Accordez si nécessaire les adjectifs entre parenthèses. Expliquez votre choix (on attend ici la reconnaissance du nom, son genre et son nombre, afin de justifier le choix du déterminant).**

1. Elle porte une robe (violet) et des chaussures (gris clair).
2. Deux enveloppes (bleu) contenaient des lettres aux petits caractères (ronds), à l'encre (bleu pâle).
3. Dans les mangas, les personnages peuvent avoir des cheveux (vert).
4. Cette soupe est (délicieux) !
5. Ces cahiers (rouge) sont à moi !
6. Mon cousin est (maladroit), il tombe tout le temps.
7. Les tortues sont (lent).

Certains éléments pourraient être des points de difficulté, notamment des adjectifs de couleur composés de deux mots, comme « gris clair » à la phrase 1, ou « bleu pâle » à la phrase 2, qui

justement ne prennent pas de marques de pluriel. De plus, un point de difficulté serait présent via la fonction attribut du sujet, où l'adjectif est séparé du nom par un verbe d'état. Il faudrait donc voir qu'un verbe d'état est présent, et trouver le nom auquel se réfère l'adjectif. Cependant, notons que seul le verbe « être » est présent dans le corpus comme verbe d'état (phrases 4, 6, 7). Il s'agit d'un élément facilitateur pour les élèves.

L'exercice 4 reprend la notion d'adjectif vue précédemment. Il s'agit d'un exercice en deux temps : trouver l'adjectif, puis donner sa fonction parmi ses quatre fonctions possibles : épithète liée, épithète détachée, attribut du sujet, attribut du COD.

***Exercice 4 : Trouvez l'adjectif. Sa fonction est : épithète liée, épithète détachée, attribut du sujet, ou attribut du COD ?***

1. *Cette robe est blanche.*
2. *Je trouve cette robe élégante.*
3. *Le paysan, furieux, leva la main.*
4. *Silencieux, ils regardaient la pluie tomber.*
5. *Paul a les yeux bleus.*
6. *Mes élèves sont intelligents.*

Dans ce corpus de six phrases, nous avons deux épithètes détachées, deux attributs du sujet, et deux attributs du COD. Néanmoins, les adjectifs épithètes liées sont absents. Il aurait peut-être été plus judicieux d'ajouter une phrase contenant un adjectif épithète liée, ou alors d'en mettre un ou plusieurs dans les différentes phrases du corpus. L'exercice de recherche des adjectifs aurait été plus complexe.

L'exercice 5 est un premier exercice de réécriture court à contraintes, avec un corpus de sept phrases. Les élèves doivent réécrire ces différentes phrases en effectuant un changement de nom au niveau du nombre, à savoir son passage du singulier au pluriel.

***Exercice 5 : Réécrivez ces phrases en transformant tous les noms (et pronoms) au pluriel.***

1. *Elle voyait au loin un chapeau et une robe orange.*
2. *C'est un bouquet de roses rouges.*
3. *Le docteur frappa sa cuisse avec son gant en daim.*
4. *Cette porte est coulissante.*
5. *C'était un bel homme.*
6. *Cette vieille lettre jaunie avait été écrite par une jeune femme allemande, savante et délicate.*
7. *Le pays était en état de guerre.*

Cet exercice est en plusieurs temps et convoque différentes compétences chez l'élève. En premier lieu il doit repérer les noms, et se rendre compte qu'il peut y en avoir plusieurs dans

une même phrase. Transposer ces noms au pluriel signifie également transposer au pluriel ce qui l'environne, à savoir son déterminant (et son/ses adjectif(s) s'il en possède). L'élève travaille en réalité le repérage du nom, celui de son déterminant et de son adjectif (éventuellement le verbe qui se rattache à lui, comme pour la phrase 3), et l'accord du groupe entier. Un point de difficulté est visible à la phrase 1, notamment avec l'adjectif « orange », qui ne change pas au pluriel. Notons qu'en parallèle l'accord du verbe est travaillé indirectement. Et enfin, la présence d'adjectifs dans ce corpus est variée. Nous avons des adjectifs épithètes liées avec « orange » (phrase 1) ; « rouges » (phrase 2) ; « bel » (phrase 5) ; « vieille », « jaunie », « jeune », « allemande » (phrase 6). Des adjectifs, épithètes détachées, sont également présents avec « savante » et « délicate » (phrase 6) ; ainsi que l'attribut du sujet « coulissante » (phrase 4). Avec du recul, il aurait été peut-être plus judicieux d'ajouter plusieurs adjectifs en fonction attribut du sujet dans le corpus, et d'insérer également des adjectifs en fonction attribut du COD, car il n'y en a pas. Mais puisque'il s'agit d'une première réécriture, un premier réinvestissement de la notion, peut-être que le fait de commencer avec des adjectifs épithètes serait plus simple pour les élèves.

L'exercice 6 est un exercice de réécriture également, à partir d'un court extrait de texte. Il s'agit de la même nouvelle utilisée lors de la dictée, lors de la séquence, pour que le contenu soit compréhensible pour les élèves et qu'ils n'aient qu'à se concentrer sur la réécriture.

***Exercice 6 : Réécrivez ce texte au pluriel***

*La panthère devant laquelle nous étions arrivés vient de l'île de Java. À Java, la fleur a plus d'éclat et plus de parfum, le fruit a plus de goût, l'animal a plus de beauté et plus de force que dans un autre pays de la terre. Étalée nonchalamment sur ses élégantes pattes allongées devant elle, la tête droite, ses yeux d'émeraude immobiles, la panthère était un magnifique échantillon des redoutables productions de son pays.*

Cet exercice vient conclure et réinvestir ce qu'ils ont consolidés lors des exercices précédents, à savoir : reconnaissance du nom, de son déterminant, de son ou ses adjectif(s) lorsqu'il en possède, et surtout la manipulation du nombre (initiée pendant l'exercice 5). Pour pouvoir réussir l'exercice 6, les élèves doivent faire appel à ces différentes compétences de reconnaissance, et être capable de réinvestir ce savoir pour manipuler la langue, tout en respectant le sens global du texte. Cet exercice pousse également à avoir assimilé le pluriel de chaque déterminant. De plus, les élèves doivent également opérer un changement de conjugaison de certains verbes. Les élèves peuvent avoir une difficulté concernant les déterminants « leur » et « leurs », ils peuvent confondre et avoir la mauvaise orthographe. Les élèves doivent se rendre compte que « leur » vient remplacer « son » dans le cas de « son

pays » ; et « leurs » doit remplacer « ses » par rapport à « ses élégantes pattes allongées ». Et surtout, le passage au pluriel n'est pas forcément possible pour tous les mots, car notons que « la terre » doit rester au singulier dans ce contexte. Il s'agit de la planète terre, il n'y en a qu'une. De même pour « l'île de Java », car il n'y a qu'une seule île qui porte ce nom.

Les exercices sont liés entre eux. Progressant en difficulté, l'exercice suivant reprend un élément vu à l'exercice précédent, tout en le complexifiant, jusqu'à arriver à une manipulation de la langue concrète, dans un texte. Notons que la notion d'adjectif est travaillée implicitement et explicitement à travers différents exercices, aussi bien au niveau de sa reconnaissance que de son utilisation/manipulation. L'exercice 3 se concentre sur l'accord de l'adjectif en fonction de son nom. L'exercice 4 se focalise sur la reconnaissance de la fonction de l'adjectif. Les exercices 5 et 6 travaillent la manipulation de l'adjectif au niveau de son accord lorsqu'il y a un changement du nombre de la phrase/texte à effectuer. La prochaine étape est donc d'observer le rôle de l'adjectif d'un point de vue syntaxique.

## **2.2 L'entrée syntaxique du recueil de données<sup>33</sup>**

Par la suite, l'entrée syntaxique se focalise sur les expansions du nom (dont l'adjectif qualificatif en fonction épithète liée ou détachée). Cette entrée sera abordée lors de la séquence 4 : « La lutte contre l'esclavage », une séquence sur la littérature d'idées et la presse du XIXe siècle au XXIe siècle. Un corpus de phrases introduira la première phase, une phase de recherche. En effet, les élèves devront déterminer la nature et la fonction de chaque expansion présente dans chaque phrase. S'ensuit la distribution de la leçon et des exercices, et une consolidation à travers des exercices progressifs, où la notion d'accord sera forcément présente. Ces exercices faits par les élèves seront également collectés.

### **2.2.1 Le corpus de phrases pour la remobilisation des connaissances**

La séance débute par une phase de recherche sur les expansions du nom. Notons que les élèves possèdent déjà certaines connaissances, notamment celles sur les adjectifs à fonction épithète (liée et détachée), notion vue pendant la séance sur le groupe nominal (Entrée 1). De

---

<sup>33</sup> Le déroulé de la séance 3, séquence 4, est proposé en annexe 4.



même que les propositions subordonnées relatives en fonction complément de l'antécédent qui sont déjà connues des élèves, puisque nous avons étudié la phrase complexe et les propositions subordonnées aux séquences 1 et 2. Seul le groupe prépositionnel en fonction complément du nom n'est pas connu des élèves.

Comme à chaque séance de langue, on commence par un rappel sur les classes grammaticales. La construction de la notion s'effectue à travers un corpus de sept phrases : trois phrases contenant un adjectif qualificatif à fonction épithète (phrase 1, 2, et 3) ; deux phrases avec un groupe prépositionnel en fonction complément du nom (phrase 4 et 5) ; et deux phrases contenant une proposition subordonnée relative à fonction complément de l'antécédent (phrase 6 et 7).

*Phrase 1 : Cette femme surprenante aime les tournesols.*

*Phrase 2 : Cette belle femme aime les tournesols.*

*Phrase 3 : Opprimés et maltraités, les esclaves étaient déshumanisés.*

*Phrase 4 : J'aime le café sans sucre.*

*Phrase 5 : Ma voisine préfère le café de Colombie.*

*Phrase 6 : J'adore les chaussures que tu portes.*

*Phrase 7 : Les images qui peuplent son discours raisonnent terriblement chez le lecteur.*

Les phrases 1 et 2 ont pour objectif de rappeler les adjectifs épithètes liées vus à la séance de l'entrée 1, notamment leur positionnement (avant ou après le nom), mais surtout de voir cette notion comme une expansion et réussir à définir et donner l'intérêt d'une expansion du nom. Pour cela, est utilisé la même phrase, à savoir « Cette femme aime les tournesols », à laquelle on va ajouter un adjectif dans chaque phrase : « surprenante » et « belle ». À travers les deux adjectifs « surprenante » et « belle », l'objectif est de faire comprendre le sens même d'une expansion, à savoir préciser le nom qu'il qualifie. « Cette femme » peut être « belle », elle peut être « surprenante », on peut la qualifier par différents adjectifs. Et à travers ces deux phrases, l'objectif est également de rappeler que l'adjectif à fonction épithète liée peut se placer avant ou après le nom. Il s'agit de phrases plutôt simples à la compréhension, afin de favoriser l'entrée dans cette séance, dans cette notion.

À chaque phrase du corpus, comme consigne l'élève doit repérer le placement de l'expansion (avant ou après le nom), et par la suite son rôle. Cette consigne permet de comprendre que l'expansion du nom se situe proche du nom, juste avant ou juste après. Son rôle permet donc de mieux surgir (à savoir préciser le nom qu'il qualifie, apporter des informations supplémentaires sur le nom). Cependant, une exception subsiste, elle concerne l'adjectif qualificatif à fonction épithète détachée car celui-ci, de par sa place détachée, n'est

pas forcément situé à côté du nom. C'est l'expansion du groupe nominal, et non pas du nom, et cette différence doit être vue avec les élèves. Elle est vue notamment à la phrase 3 avec les adjectifs « Opprimés » et « maltraités », séparés par une virgule du groupe nominal « les esclaves ». Cette troisième phrase conclut donc la phase de recherche concernant l'adjectif qualificatif à fonction épithète (liée et détachée). De plus, cette phrase constitue un lien avec la séquence qui porte sur l'esclavage, où les élèves ont vu plusieurs textes révélant la violence des conditions de vie des esclaves, étant justement déshumanisés par le colonisateur.

Les phrases 4 et 5 concernent le groupe prépositionnel en fonction complément du nom. Elles tournent autour du nom « café », afin que les élèves puissent voir les différentes attaches possibles pour ce nom avec deux groupes prépositionnels différents, « sans sucre » et « de Colombie ». Nous pouvons déjà imaginer la difficulté de cet exercice, car les élèves ont toujours des difficultés concernant la reconnaissance d'une préposition (particularité vue lors du rappel quotidien des classes grammaticales).

Et enfin, les phrases 6 et 7 concernent la proposition subordonnée relative en fonction complément de l'antécédent, que les élèves connaissent puisqu'ils ont été confrontés à cette notion lors d'une séance antérieure sur les propositions subordonnées. La phrase 6 se veut plus simple pour les élèves, car la proposition est située en fin de phrase, et toujours juste après le nom (aspect sur lequel il faut insister avec les élèves). Il s'agit de « que tu portes », juste après « chaussures ». Les élèves ne devraient pas avoir de difficultés dans sa reconnaissance. La phrase 7, quant à elle, serait probablement plus difficile puisque la proposition « qui peuplent son discours » est certes située juste après son nom, mais à l'intérieur de la proposition principale, encadrée par « image » et son verbe « raisonnent ».

### **2.2.2 La leçon proposée aux élèves**

La leçon que nous avons prévue de donner aux élèves comporte trois points de connaissances portant sur la présentation définitoire des différentes expansions du nom : l'adjectif qualificatif en fonction épithète (liée ou détachée), le groupe prépositionnel en fonction complément du nom, et la proposition subordonnée en fonction complément de l'antécédent<sup>34</sup>. Cette leçon débute par un rappel sur le groupe nominal minimal et étendu, suivi d'une définition sur ce que sont les expansions du nom, à savoir : « des mots ou des groupes de

---

<sup>34</sup> Cette leçon se situe en annexe 5.

mots qui enrichissent un nom en apportant des précisions ». Des précisions sont apportées sur son aspect facultatif et son appartenance dans le groupe nominal étendu : « GN étendu = Dét + N [+EXP] ». Par la suite, chaque point est suivi d'une définition de la notion et ses particularités au niveau de la construction, sa fonction et des exemples. L'adjectif est présenté avec ses différentes fonctions, leurs positionnements, et des exemples. Pour le groupe prépositionnel, une liste de prépositions est présente car ce groupe se construit avec celle-ci, et il s'agit d'une aide pour les élèves qui ne sont pas forcément à l'aise avec la reconnaissance de prépositions. Et enfin, pour le troisième point, pour les mêmes raisons que le deuxième point, une liste de pronoms relatifs (forme simple et composée) est présente. Cette leçon ne fait qu'une page, elle se veut synthétique.

Au verso de cette leçon, se trouve un tableau synthétique concernant les expansions du nom, qui se répartit en trois colonnes (Nature/Fonction/Exemple) afin que les éléments importants de la leçon soient mis en avant. Ensuite, en dessous de ce tableau se trouve un petit rappel de différentes définitions qui me semblent intéressantes à mettre pour éclairer les élèves (notamment les définitions d'une préposition ou encore un rappel sur ce qu'est une proposition principale).

### 2.2.3 Description des exercices de consolidation

Les exercices suivants sont volontairement courts au niveau du corpus (trois à quatre phrases par exercice) car il n'est pas forcément nécessaire d'en avoir plus au vu de l'ampleur de la leçon. Ces exercices vont du plus simple au plus complexe.

L'exercice 1 est une première entrée dans la consolidation de cette notion. Il s'agit d'un exercice de reconnaissance à travers un corpus de quatre phrases.

***Exercice 1 : Soulignez les expansions des mots en gras. Indiquez leur classe grammaticale et leur fonction.***

1. Le **sommet** de la montagne apparaît.
2. De vieux **objets** ornent le **dessus** de la cheminée.
3. Bruno nous fait part de son **projet** audacieux : monter un cirque.
4. La **source** qui jaillit au creux de la roche va devenir un énorme **torrent**.

La consigne est en plusieurs temps : il faut « Soulignez les expansions des mots en gras », puis « Indiquez leur classe grammaticale », et enfin indiquez « leur fonction ». Notons que les mots en gras sont les noms auxquels appartiennent ces expansions. La reconnaissance du nom n'est

pas une priorité ici car cet élément a déjà été travaillé avec les élèves précédemment (Entrée 1), l'enjeu est de pouvoir reconnaître une expansion du nom dans le contexte d'une phrase, et pouvoir identifier sa fonction. Le nom est donc en gras, il est donné, afin que les élèves puissent se concentrer sur la tâche principale. Le corpus se veut varier concernant le groupe prépositionnel car il s'agit du point faible des élèves. Il y a donc trois groupes prépositionnels : « de la montagne » (phrase 1) ; « de la cheminée » (phrase 2) ; et « de la roche » (phrase 4). Il y a également des adjectifs qualificatifs, uniquement en fonction épithète liée, placé avant ou après le nom : « vieux » (phrase 2) ; « audacieux » (phrase 3) ; et « énorme » (phrase 4). Et enfin, une proposition subordonnée relative à la phrase 4 : « qui jaillit au creux de la roche ». Celle-ci pourrait constituer une difficulté car elle est placée à l'intérieur de la proposition principale, tout en englobant un groupe prépositionnel, ce qui pourrait déstabiliser les élèves et les pousser à ne prendre que « qui jaillit ».

Les exercices 2, 3 et 4, similaires, se répartissent en fonction de chaque expansion de la leçon, et permettent une centration sur l'expansion concernée.

L'exercice 2, contenant un corpus de trois phrases, se focalise sur la première expansion du nom de la leçon : l'adjectif en fonction épithète.

***Exercice 2 : Ajoutez un adjectif en fonction épithète à un nom dans chaque phrase. Soulignez le nom dont elle est l'expansion. Si vous trouvez plusieurs noms, faites-le pour chaque nom.***

- 1. Dans cette jardinerie on trouve beaucoup de plantes.*
- 2. Nos amis habitent une maison située en haut de la colline.*
- 3. Depuis l'enfance, Zoé collectionne les livres.*

À chaque phrase, l'élève doit ajouter un adjectif épithète (à fonction liée ou détachée), pour ensuite souligner le nom dont il est l'expansion. Les noms présents sont assez variés au niveau du genre et du nombre : « jardinerie » (phrase 1), « maison », « colline » (phrase 2), « enfance » (phrase 3) au féminin singulier ; « plantes » (phrase 1) au féminin pluriel ; et « amis » (phrase 2), « livres » (phrase 3) au masculin pluriel. Cet exercice a pour but de faire de la différenciation pédagogique car on n'attend qu'une seule expansion par phrase, mais puisqu'il y a plusieurs noms (deux au minimum) dans une même phrase les élèves peuvent en mettre une pour chaque nom. Cet exercice ne devrait pas être trop difficile pour les élèves car ils sont familiers avec les adjectifs qualificatifs en fonction épithète liée ou détachée depuis l'entrée 1. Mais ils pourraient se tourner vers la facilité en ne mettant que des adjectifs qualificatifs en fonction épithète liée, et délaisser la fonction épithète détachée. Néanmoins, cet exercice possède plusieurs défauts que nous verrons par la suite.

L'exercice 3, contenant un corpus de trois phrases également, est dans le même esprit que l'exercice 2 mais adapté au groupe prépositionnel en fonction complément du nom.

***Exercice 3 : Ajoutez un groupe nominal prépositionnel complément du nom. Soulignez le nom dont elle est l'expansion.***

- 1. J'adore les choux.*
- 2. Mon voisin a commandé un café.*
- 3. J'ai du travail.*

La manipulation est également effective puisque les élèves doivent ajouter un groupe prépositionnel et « Soulignez le nom dont elle est l'expansion ». La reconnaissance du nom est le maître mot dans ces différents exercices, il y a volonté de manipuler ce qui pourrait entourer le nom. Cela dit, les noms présents sont moins variés, car il y a prise en compte de leurs difficultés possibles quant à l'assimilation de cette notion. Les noms présents sont donc : « choux » (phrase 1) qui est au masculin pluriel ; et « voisin », « café » (terme présent lors de la phase de remobilisation) pour la phrase 2, « travail » (phrase 3) qui sont au masculin singulier. Trois noms sur quatre sont placés en fin de phrase volontairement pour consolider la notion sans aucun élément perturbant après le nom. Seul « voisin » est placé à l'intérieur de la phrase pour que les élèves puissent tout de même s'exercer à une situation plus complexe.

L'exercice 4, toujours dans le même esprit des deux exercices précédents, vient consolider la notion de proposition subordonnée relative en fonction complément de l'antécédent, en tant qu'expansion du nom. Un corpus de trois phrases est également présent, mêmes consignes, et noms placés en fin de phrase également.

***Exercice 4 : Ajoutez une proposition subordonnée relative complément de l'antécédent. Soulignez le nom dont elle est l'expansion.***

- 1. Il a lu un livre.*
- 2. J'adore les chaussures.*
- 3. Je retourne dans la maison*

Les noms sont variés : « livre » (phrase 1) qui est au masculin singulier ; « chaussures » (phrase 2) qui est au féminin pluriel ; et « maison » (phrase 3) qui est au féminin singulier. Cet exercice s'inscrit implicitement dans une progression spiralaire car les subordonnées (dont celle-ci) ont été vues lors de la séquence 2. Il s'agit donc d'un réinvestissement de cette nature de subordonnée, mais également d'une consolidation de cette subordonnée en tant qu'expansion du nom.

L'exercice 5 est un exercice de réécriture court à contraintes, à travers un corpus de

quatre phrases. L'objectif, dévoilé dans la consigne, est d'ajouter une à deux expansion(s) par nom, sachant qu'il peut y avoir plusieurs noms dans une même phrase (c'est le cas de la phrase 2).

***Exercice 5 : Enrichissez les noms en gras avec des expansions (deux au minimum).***

1. La **charpente** croule sous les rafales.
2. Des **arbres** entouraient la demeure.
3. Nina regarde les **photographies**.
4. Cette **fil**le est ma sœur.

Oralement, il sera précisé que ces expansions du nom doivent être différentes, variées, et qu'on retrouve les différentes expansions possibles tout au long du corpus. Il s'agit donc de réinvestir les connaissances acquises sur la notion, mais également les compétences et manipulations qui ont été travaillées à travers les exercices précédents. Cet exercice inclut une différenciation pédagogique puisque l'ajout du nombre d'expansions du nom sera au choix de l'élève et en fonction de ses capacités (un à deux expansions, voire plus si l'élève le souhaite).

Les exercices sont également liés entre eux. Progressant en difficulté, l'exercice suivant reprend un élément vu à l'exercice précédent, tout en le complexifiant, jusqu'à arriver à un emploi concret de la notion dans un corpus de phrases. Notons que l'entrée syntaxique est étroitement liée à l'entrée orthographique, notamment dans la reconnaissance du nom (noyau du groupe nominal) et l'accord avec celui-ci pour le cas de l'adjectif. D'ailleurs, trois exercices sur cinq sont directement liés à la notion d'adjectif, nous permettant d'avoir des données conséquentes pour le recueil. Il s'agit des exercices 1, 2, et 5, alliant reconnaissance de la classe grammaticale et fonction, ainsi que son utilisation dans un contexte de phrase défini. Ce qui nous mène directement vers notre dernière entrée : « l'entrée sémantico-stylistique » ayant pour objectif de finaliser cet enseignement-apprentissage de la notion d'adjectif à travers une production écrite où les élèves doivent employer l'adjectif sous les différentes formes apprises, avec un respect des règles orthographiques et syntaxiques, tout en exploitant le sens premier de l'adjectif : préciser et apporter des informations supplémentaires au nom. Il est donc attendu que l'élève puisse enrichir son énoncé grâce à l'aide d'adjectifs.

### **2.3 L'entrée sémantico-stylistique du recueil de données via une production écrite**

En dernier lieu, l'entrée sémantique et stylistique s'effectuera à travers une production écrite, où les élèves devront respecter les règles d'accord, ainsi qu'une présence variée

d'expansions du nom. Cela permettrait de voir leur avancée individuelle quant à la notion d'accord de l'adjectif dans le groupe nominal, mais également dans leur utilisation variée d'expansions du nom et l'intérêt qu'elles peuvent apporter au niveau sémantique et stylistique.

Dans cette production écrite, il est attendu que les élèves emploient une variété de nuances sémantiques apportées par l'adjectif au niveau de l'intensité, des appréciations (mélioratives ou dépréciatives) ; afin de pouvoir observer si les élèves ont bien compris la notion et s'ils sont également capables de l'exploiter à l'écrit afin que l'adjectif exerce pleinement son rôle d'enrichissement du groupe nominal, en fonction épithète liée ou épithète détachée. Les élèves doivent donc exploiter les adjectifs dans leur rôle de renforcement, de production d'effets de style d'un point de vue qualitatif. Les adjectifs doivent véhiculer des émotions puissantes, et créer un effet d'intensité. Puisque nous sommes dans la séquence 4 « La lutte contre l'esclavage », sur la littérature d'idées, les adjectifs attendus se doivent d'être axiologiques, c'est-à-dire ils expriment un jugement de valeur.

Voici la consigne de la production écrite attendue :

*Pensez-vous que l'esclavage a totalement disparu de nos jours, ou bien est-il toujours présent ? Sous d'autres formes ? Lesquelles ?*

*Pour cela, rédigez un texte argumentatif dévoilant votre point de vue et contenant votre thèse, des arguments, et des exemples. Il faudra respecter l'agencement appris en classe et effectué pendant l'exposé (introduction/paragraphes/conclusion). Il doit faire une page au minimum.*

*Attention : Dans votre production écrite, des points seront accordés au respect des accords dans le groupe nominal et à la présence variée d'expansions du nom.*

En termes de modalités, cette production est à faire à la maison, et les élèves doivent s'aider des documents de la séquence entière ainsi que des exposés de leurs camarades de classe afin de forger leur propre opinion, argumentée, sur le questionnement posé. Cette production doit faire une page au minimum. La séquence est guidée par la notion d'esclavage. Différents textes et auteurs ont été mis en avant afin de voir l'évolution de cette notion du XIXe au XXIe, de la première abolition de l'esclavage à l'esclavage moderne (présent au XXIe siècle), et surtout des différents auteurs qui ont participé à cette lutte (notamment Victor Schoelcher, Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor). Bien entendu, il y a un lien explicite avec la séance sur l'accord dans le groupe nominal (séquence 3) et la séance sur les expansions du nom (séquence

4), vues récemment, ainsi qu'un lien à travers le paragraphe « Attention », instaurant une contrainte dans l'écriture.

## 2.4 Les six élèves sélectionnés pour les observations

J'ai choisi six élèves pour ce recueil de données, six élèves aux profils différents.

L'élève 1 est un élève ayant diverses difficultés en français, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Il est assez en retard par rapport aux autres élèves de la classe (composés majoritairement d'élèves Bachibac<sup>35</sup>). La lecture est difficile également. Il prend tout de même la parole parfois pour signaler son incompréhension. Ces résultats sont insuffisants, aux alentours de sept de moyenne.

L'élève 2 est un élève très réservé. Il ne participe jamais en classe, il a peur de s'exprimer. Cet élève a un niveau moyen. Cependant, il a progressé, passant de dix à un peu moins de douze de moyenne.

L'élève 3 est un bon élève. Il participe en classe et comprend rapidement les enjeux de chaque séance. Néanmoins il s'agit d'un élève qui se heurte à d'énormes difficultés orthographiques. Les séances de langue peuvent être difficiles pour lui, notamment quand elles concernent l'orthographe.

L'élève 4 était un élève peu motivé au début de l'année. Ses notes étaient aux alentours de dix/douze. Les séances de langue sont problématiques pour cet élève, à l'image de l'élève 3. Néanmoins, au troisième trimestre il s'est mis à participer et à travailler davantage. Ses résultats sont en progression. De plus, il s'agit d'un élève réfléchi, qui assimile rapidement les notions.

L'élève 5 est un élève très réfléchi, attentif, qui assimile rapidement les éléments que l'on met à sa disposition. De même que l'élève 6, même s'ils n'ont pas la même réflexion. Il s'agit de bons élèves qui progressent rapidement. Leurs résultats sont plus que satisfaisants.

---

<sup>35</sup> Selon [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr), site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, le bachibac « permet la délivrance simultanée du baccalauréat français et du bachillerato espagnol ». Il s'agit d'un cursus débutant en classe de seconde.

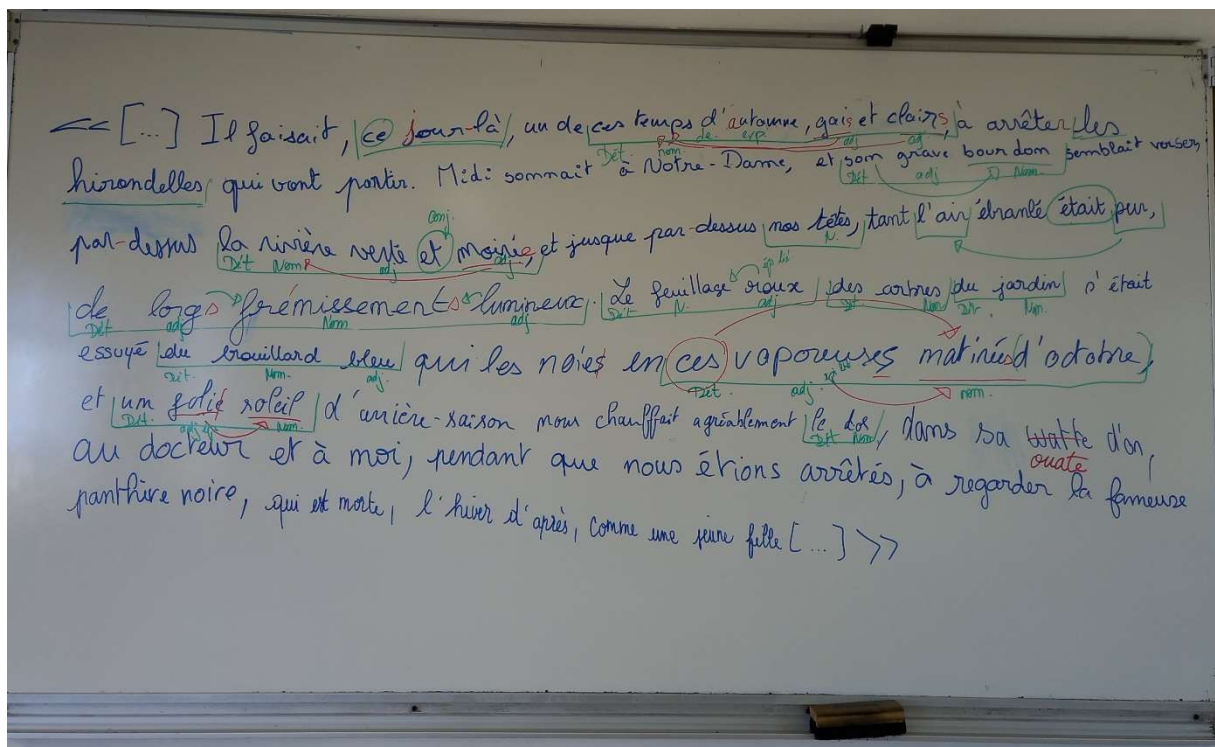


### 3. Analyses réflexives sur l'activité des élèves et de l'enseignante

#### 3.1 Retour sur l'entrée orthographique

##### 3.1.1 La dictée diagnostique

La séance a débuté par la dictée prévue. À la fin de cette dictée, toutes les copies ont été ramassées. S'ensuit donc une correction au tableau par les élèves, où différents élèves écrivent une phrase ou une proposition juxtaposée appartenant à la dictée, et les autres élèves doivent corriger. Voici la dictée corrigée par les élèves au tableau :

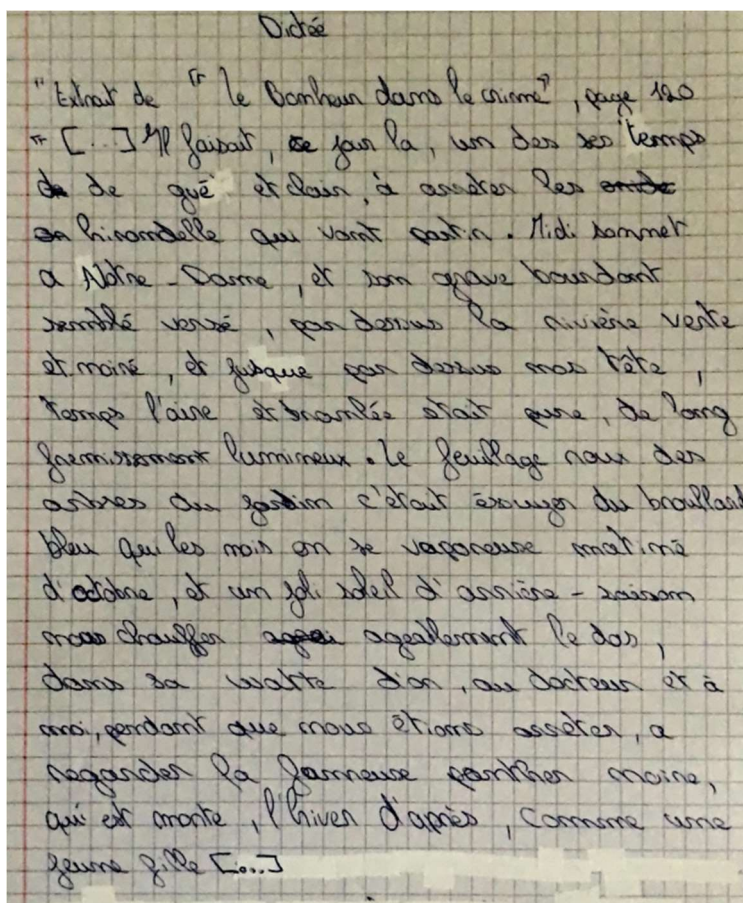


Comme nous pouvons l'observer sur cette photo, les erreurs les plus fréquentes concernent l'accord des adjectifs, aussi bien au niveau masculin/féminin que singulier/pluriel. Cela est visible à travers : « gai(s) et clair(s) » sans le s ; « moiré(e) » sans le e ; « long(s) » sans le s ; « joli(e) » avec un e alors que son nom « soleil » est au masculin.

À présent, observons les erreurs fréquentes sur la dictée des six élèves choisis, à travers

la grille typologique d'erreurs orthographiques proposée par Nina Catach (1980)<sup>36</sup>.

L'élève 1 commet un grand nombre de fautes dans sa dictée, en tout trente-sept erreurs.



Seize erreurs se situent au niveau des morphogrammes grammaticaux. Parmi ces erreurs, dix concernent l'accord dans le groupe nominal, aussi bien au niveau des adjectifs que des noms. \*vaporeuse [vaporeuses] et \*matiné [matinées] appartiennent au même groupe nominal. Cette erreur semble donc logique au niveau du nombre puisqu'il manque un « s », marque du pluriel, aux deux. Néanmoins, il est étrange que pour le genre \*vaporeuse [vaporeuses] soit correct, mais que son nom \*matiné [matinées] n'ait pas de « e ». Il est possible que cette non erreur vienne de l'oralité de la dictée, où dans la prononciation, le « e » apparaît pour « vaporeuses », et non « matinées ». Ensuite, un oubli du nombre, le pluriel, est visible à \*gué [gais] ; \*clair [clairs] ; \*hirondelle [hirondelles] ; \*tête [têtes] ; \*long [longs] ; \*frémissement [frémissements]. Pour \*gué [gais] ; \*clair [clairs], l'erreur est compréhensible car il s'agit d'adjectifs qualificatifs en fonction épithète détachée. Ils sont donc détachés de leur nom

<sup>36</sup> La grille de Nina Catach, en version simplifiée, appliquée sur les productions de chaque élève du panel, se trouve en annexe 3. Elle est extraite de l'ouvrage *L'orthographe française*, publié par Nina Catach, chez Nathan, 1<sup>re</sup> édition 1980.

« temps », qui est au pluriel ici puisqu'il est dit « ces temps ». Cet élève ne maîtrise donc pas ce type de fonction. De plus, concernant \*long [longs] et \*fremissement [frémissements], appartenant au même groupe nominal, il y a un accord logique dans cette faute. L'élève ayant mis le nom \*fremissement [frémissements] au singulier, son adjectif \*long [longs] est également au singulier. Pour \*moiré [moirée], il y a un oubli du « e », marque du féminin du nom « rivière ». Cet oubli pourrait s'expliquer à travers la non-prononciation du « e » (à l'inverse de « verte »), ainsi que de la non-connaissance de cet adjectif. \*pure [pur] possède le problème inverse. Il y a un ajout de « e » pour un adjectif au masculin singulier. Cette erreur peut s'expliquer en raison de la distance entre l'adjectif et son nom, séparés par un verbe d'état. Étant un attribut du sujet, forme que cet élève ne doit pas connaître également, l'élève n'effectue pas les règles d'accord.

L'élève 2 commet un nombre de fautes moindre par rapport à l'élève 1, à savoir seize erreurs. Tout comme celles du premier élève, ces erreurs sont majoritairement à dominante morphogrammique, spécifiquement au niveau des morphogrammes grammaticaux. Elles sont au nombre de neuf. Parmi elles, trois concernent des adjectifs : \*gai [gais] ; \*clair [clairs] ; et \*moiré [moirée]. Concernant les deux premiers, l'erreur est la même que l'élève 1 au niveau du nombre car il manque le « s » du pluriel de « ces temps ». La particularité de l'adjectif en fonction épithète détachée est donc problématique pour cet élève également. Concernant \*moiré [moirée], nous pouvons soupçonner que l'élève ne connaissait pas ce mot, ayant écrit « mouaré ». Ne sachant pas de quel mot il s'agissait, l'élève ne pouvait donc pas se douter qu'il était un adjectif, et donc l'accorder avec le nom « rivière ». Notons l'étrange erreur au nom \*fremissement [frémissements], sachant que l'adjectif de ce nom, « longs », a reçu la marque du pluriel. La première pensée venue était que l'élève ne comprenait pas les enjeux de l'accord dans le groupe nominal, en accordant l'un et non l'autre, ce qui montrerait une séparation de ce groupe aux yeux de l'élève. Mais cette hypothèse semble étrange puisque l'élève a réussi cet exercice pour plusieurs autres groupes nominaux, comme « panthère noire », ou encore « joli soleil ». Une explication possible serait que l'élève aurait pu prendre « frémissement » pour un adverbe, ayant la terminaison en *-ment* comme « extrêmement » ou « intensément ». Il resterait donc invariable.

L'élève 3, en grande difficulté au niveau orthographique, a commis vingt-neuf erreurs. Parmi ces erreurs, douze sont à dominante phonogrammique, et douze sont à dominante morphogrammique et particulièrement au niveau des morphogrammes grammaticaux. Huit d'entre elles concernent la confusion de genre et/ou de nombre. Au niveau de la confusion de nombre, à savoir le manque de la marque du pluriel, nous avons les adjectifs \*gai [gais] ; \*long

[longs] et \*vaporeuse [vaporeuses]. Concernant \*gai [gais], l'explication est la même que pour les élèves précédents. D'ailleurs, notons qu'au niveau de « clairs », la problématique d'accord ne s'est pas réellement posée puisque l'élève a eu un problème au niveau de la reconnaissance de ce mot, écrivant « éclair » au lieu de « et clairs », problématique homophonique. Concernant \*long [longs], ce manquement est lié à son nom \*fremissement [fremissements], à qui il manque le « s ». Cette erreur peut s'expliquer en fonction de « de », ayant probablement été pris comme une préposition. L'accord dans le groupe nominal n'a pas pu être effectué. Concernant \*vaporeuse [vaporeuses], son nom \*matinée [matinées] ne possède pas son « s » non plus. L'accord est donc impossible car il y a une erreur dans le nom, noyau du groupe nominal. Et enfin, le nom \*tête [têtes] ne possède pas sa marque du pluriel, pourtant apportée par son déterminant possessif « nos ». Les déterminants ne sont peut-être pas vus par l'élève, ou volontairement ignorés puisque leur enjeu n'est pas explicite pour l'élève. Puis, \*noir [noire] et \*moirré [moirée] n'appartiennent pas au bon genre. Leur nom respectif, à savoir « panthère » et « rivière » sont au féminin singulier. Au niveau de \*moirré [moirée], puisque cet adjectif se situe relativement loin du nom, l'accord n'est pas effectué. De plus, l'élève doit également ignorer le sens de ce mot, et donc sa nature grammaticale. \*noir [noire] témoigne de la non-reconnaissance explicite des règles d'accord dans le groupe nominal, car le féminin du groupe était mis en avant, avec « la fameuse panthère ». Peut-être que l'élève n'a pas conscience que les couleurs peuvent être des adjectifs, et qu'elles sont donc variables.

L'élève 4 commet un grand nombre de fautes, dont plusieurs sur le même mot. Il en a quarante. Parmi ces erreurs, quatorze se trouvent au niveau des morphogrammes grammaticaux, dont sept ayant une confusion au niveau du genre ou du nombre. Concernant la confusion de genre, nous avons \*jolie [joli] et \*noiré [moirée], deux adjectifs. Pour le premier, l'élève n'a pas pris en compte le groupe dans lequel se trouvait cet adjectif et a tout simplement rédigé ce mot en fonction de la fréquence, d'une habitude de cette forme chez les élèves. Il est rare d'employer le mot « joli » sans le « e », souvent remplacé par le mot « beau ». « joli » est un mot féminisé dans l'imaginaire de plusieurs élèves. Pour le deuxième, il y a déjà une problématique au niveau extragraphique. En effet, ici il y a confusion de consonnes. Ce mot est donc incompris, et devenu inconnu pour l'élève, ce qui empêche l'accord. Par la suite, la confusion de nombre, notamment au niveau de l'oubli du « s », se présente sur les quatre mots suivants : \*gai [gais] ; \*clair [clairs] ; \*long [longs] ; \*fremissement [fremissements]. Le cas des adjectifs \*gai [gais] et \*clair [clairs] est le même que pour les autres élèves, l'éloignement avec le nom. Au niveau de \*long [longs], ce manquement s'explique à travers son nom \*fremissement [fremissements], également erroné aussi bien au niveau morphogrammique que

phonogrammique. \*jardins [jardin] était intéressant à relever, car il forme avec « du » un groupe prépositionnel en fonction complément du nom « arbres ». Celui-ci étant au masculin pluriel, l'élève a probablement cru qu'il fallait ajouter un « s » à jardin, en lien avec son nom « arbres ».

L'élève 5 a commis quatorze erreurs en tout, dont neuf au niveau des morphogrammes grammaticaux. Huit concernent la confusion de genre et/ou de nombre. Au niveau de la confusion du genre, nous avons \*jolie [joli] et \*pure [pur]. L'explication serait la même que pour l'élève 4, et également applicable à \*pure [pur]. Au niveau de la confusion du genre et du nombre, nous avons \*gaie [gais] et \*claire [clairs], adjectifs erronés également chez cet élève. Ici, la marque du pluriel n'est pas présente pour les mêmes raisons que les autres élèves. Concernant le genre, il est difficile de l'expliquer. Peut-être que l'élève aurait rattaché ces adjectifs à « hirondelles », un autre nom proche de ces adjectifs. Mais dans ce cas il y aurait également le « s » du pluriel de ce nom. Au niveau de la confusion du nombre, nous avons \*tête [têtes] ; \*long [longs] ; \*frémissement [frémissements] ; et \*bleux [bleu]. Le nom \*tête [têtes] ne possède pas sa marque du pluriel, pourtant apportée par son déterminant possessif « nos ». En se rapportant au profil de l'élève, et au vu du peu de nombre d'erreurs, il s'agirait là peut-être d'un oubli, d'une erreur d'inattention. \*long [longs] est erroné par rapport à son nom \*frémissement [frémissements] qui lui aussi est erroné. L'accord dans le groupe nominal est donc présent, avec une problématique de confusion de nombre, pouvant probablement venir de « de ». Et enfin, \*bleux [bleu] peut être envisagé ici comme la confusion du nombre, erroné dans l'écriture également car la marque du pluriel serait le « s » et non pas le « x » pour cet adjectif. Mais le pluriel semble compris.

L'élève 6 commet le nombre d'erreurs le moins élevé, avec sept erreurs. Quatre sont à dominante idéogrammique, au niveau des majuscules et de traits d'union manquants. Trois sont à dominante morphogrammique, dont deux au niveau des morphogrammes grammaticaux. Concernant cette dernière catégorie, ces deux erreurs concernent les adjectifs à fonction épithète détachée \*gai [gais] et \*clair [clairs], au niveau de la confusion du nombre. Cette erreur est donc systématique dans ce panel d'élèves. Néanmoins, cet élève a une bonne maîtrise orthographique.

L'erreur la plus fréquente se situe donc au niveau de « gais » et « clairs », adjectifs qualificatifs en fonction épithète détachée. Cela témoigne de la non-reconnaissance de ce type de fonction, voire d'une faiblesse générale au niveau des fonctions. Plusieurs élèves se trompent également dans la reconnaissance du genre et/ou du nombre du nom guidant le groupe nominal, et cette problématique a souvent influé sur les adjectifs reliés à ce groupe. C'est le cas notamment avec \*long [longs] et \*frémissement [frémissements] ; ou encore \*vaporeuse

[vaporeuses] et \*matiné [matinées] pour certains élèves. Certains automatismes sont également à briser pour rendre explicite la nature du mot et l'accord à respecter dans le groupe, notamment concernant le cas de \*jolie [joli] ou \*pure [pur].

### 3.1.2 Phase de remobilisation

Cette phase avait pour objectif de partir du texte afin de construire la notion d'accord dans le groupe nominal, et donc l'accord de l'adjectif. Pour cela, les élèves avaient comme première consigne de trouver les différents groupes nominaux dans le texte (éléments écrits en vert sur le tableau, photo au § 3.1.1). Globalement, les élèves ont réussi à rapidement trouver les noms et leur déterminant, voire les adjectifs quand ils étaient en fonction épithète liée. Mais lorsqu'il s'agissait d'adjectifs en fonction épithète détachée comme pour « gais et clairs » à la ligne 1, ainsi que l'adjectif en fonction attribut du sujet « pur » à la ligne 3, les élèves n'ont pas su les reconnaître. Notons que la plupart des élèves n'avaient pas remarqué que « moirée » (ligne 3) était un adjectif également, car ils ne connaissaient pas ce mot. Concernant « l'air ébranlé était pur », certains élèves croyaient qu'il s'agissait d'un adjectif qualificatif en fonction épithète liée. Il y a donc bel et bien un manque de différenciation entre l'adjectif épithète liée et l'adjectif en fonction attribut du sujet. À partir de ce constat et de cet adjectif en fonction attribut du sujet, je leur ai rappelé les différents constituants dans un groupe nominal et les règles d'accord, oralement. Il y a donc une première évocation du terme « expansion », que les élèves ne connaissaient pas ou ne se rappelaient plus car c'est une notion qui est vue au cycle 4. Il y a eu également une émergence des termes « groupe nominal minimal » et « groupe nominal étendu ». Ils n'avaient pas conscience de ces termes mais les élèves se rappelaient de la constitution d'un groupe nominal minimal ou étendu avec l'adjectif. Suite à l'évocation de ces natures par les élèves vient la révision des différentes fonctions de l'adjectif par moi-même, et surtout comment les différencier.

Par la suite, les élèves devaient me donner la fonction de différents adjectifs du texte. Ils ont globalement réussi. Puisque j'avais dépassé le temps que je m'étais imposé, cette activité de reconnaissance de l'adjectif a dû prendre fin à la ligne 6. L'objectif était atteint concernant l'apprentissage de la fonction épithète liée, épithète détachée, et attribut du sujet. Mais l'adjectif en fonction attribut du COD a été brièvement évoqué à l'oral, sans avoir d'exemples concrets à travers la dictée. Avec du recul, j'aurais dû modifier le texte afin d'y ajouter des adjectifs avec des fonctions plus variées de manière égale, tout en me focalisant sur les fonctions attribut du

sujet et COD, étant plus difficiles pour les élèves.

### 3.1.3 La leçon

Par la suite, il y a eu une distribution de la leçon, puis sa lecture par les élèves. À la fin de chaque grande partie lue, j'ai fait un résumé oral en insistant sur les points importants. Même chose concernant le cadre « Attention » qui concerne les particularités de l'accord de l'adjectif par rapport à différentes situations, dans les cas où :

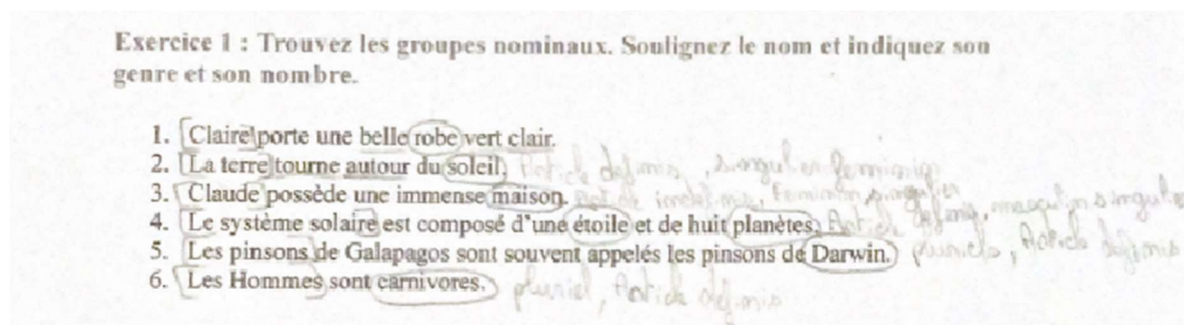
- un adjectif se rapporte à plusieurs noms ;
- plusieurs adjectifs se rapportent à un même nom ;
- les particularités d'accord concernant les adjectifs de couleur composés de deux mots ou dérivés d'un nom commun.

Il s'agit donc d'un espace consacré aux exceptions de l'accord de l'adjectif, exceptions à connaître. Avec du recul, j'aurais plutôt pu demander à un élève différent de m'expliquer avec ses propres mots une grande partie, afin de consolider moi-même ensuite.

### 3.1.4 Les six exercices proposés

Les exercices ont été faits en classe par les élèves le jour même (l'après-midi en demi-groupe). Ils avaient pour consigne de faire les exercices, et étaient prévenus que je ramasserais les copies à la fin de l'heure. À présent, observons leurs productions.

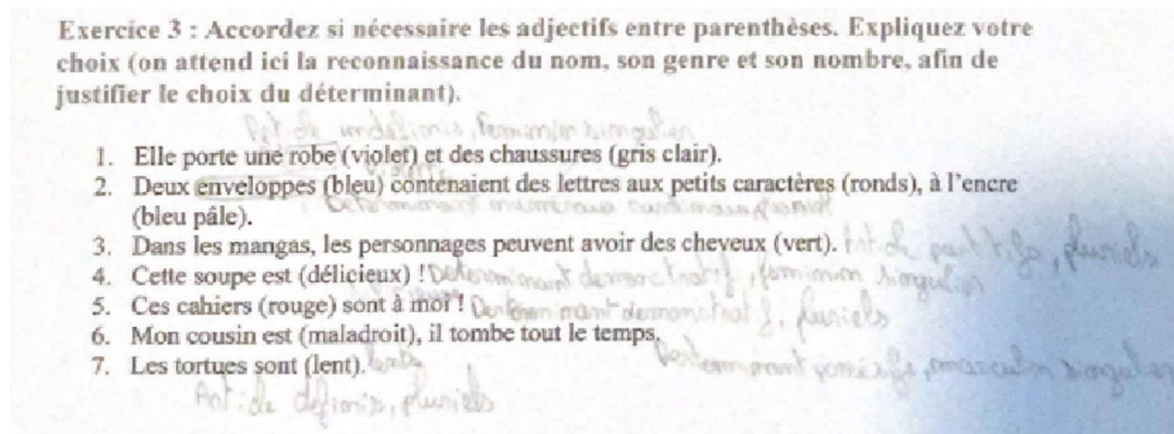
L'élève 1 n'a pu faire que les trois premiers exercices en une heure. Commençons donc par l'exercice 1.



Le premier exercice est déjà problématique. En effet, l'élève a encadré des groupes nominaux, mais seulement ceux situés en début de phrase, comme sujet. Ce premier niveau de reconnaissance est donc correct, mais l'élève ne perçoit donc pas les autres groupes nominaux, qui ne sont pas forcément en début de phrase. Puis, il a entouré les autres noms (sauf à la phrase

6 où il a entouré l'adjectif « carnivores »). Et enfin, il a souligné les deux adjectifs de la phrase 1, et la préposition « autour » à la phrase 2, une erreur. Il n'a pas suivi la consigne, qu'il n'a probablement pas comprise puisqu'il y avait plusieurs étapes, et donc plusieurs niveaux de compréhension. Toutefois, il a visiblement mis en avant les éléments attendus du groupe nominal. De plus, au niveau de l'indication du genre et du nombre, l'élève a tenté de donner le genre et le nombre du nom, mais nous ne savons pas explicitement pour quel nom dans la phrase. Puisqu'il fournissait le genre et le nombre d'un déterminant également, nous pouvons supposer que cela concerne les éléments encadrés. Ainsi « La terre » (phrase 2) possède bien un « article défini », et un nom au « singulier féminin » ; « Le système solaire » (phrase 4) possède un « article défini » et un nom au « masculin singulier » ; « Les pinsons » (phrase 5) a bien un « article défini » et un « pluriel » comme nom, de même que « Les Hommes » (phrase 6). Il y aurait donc une absence de réponse pour la phrase 1 contenant un nom propre, et une erreur au niveau de la phrase 3, où « Claude » n'est pas au féminin singulier. Une autre difficulté serait également au niveau des noms propres pour cet élève.

L'exercice 2 (choix du bon déterminant) a été rapidement compris par l'élève. Il a su sélectionner le bon genre et le bon nombre du déterminant afin de l'associer à son nom. Malheureusement, il ne l'a pas justifié, ce qui nous pousserait à penser qu'il s'agit d'une reconnaissance plutôt instinctive, sans réellement comprendre le fonctionnement de la langue. Pour terminer, analysons l'exercice 3.



Concernant les phrases 1 et 4, le changement sur « violet » et « délicieux », au féminin singulier, a été effectué. « gris clair » (phrase 1) ; « ronds » et « bleu pâle » (phrase 2) ; « maladroit » (phrase 6) n'ont pas changé, ce qui est correct. Les erreurs sont visibles au niveau de « bleu » (phrase 2) qui devient « bleues » ; « vert » (phrase 3) qui devient « verts » ; « rouge » (phrase 4) qui devient « rouges » ; et « lent » (phrase 7) qui ne devient pas « lents » mais « lentes ». Pour ce dernier, l'élève a pu discerner le pluriel, mais pas le féminin de « tortues ». Pourtant,



l'élève reconnaît la présence du pluriel au niveau des phrases 3 et 5 concernant le déterminant et le nom, mais ne le met pas au niveau de l'adjectif.

L'élève 2 a pu faire tous les exercices. L'exercice 1 a été globalement compris. L'élève a su trouver les groupes nominaux, les noms et indiquer leur genre et leur nombre. Néanmoins trois oublis sont visibles : « Claire » (phrase 1) ; « terre » (phrase 2) ; et « Claude » (phrase 3). Il y a deux noms propres, ce qui prouve que cet élève éjecte volontairement le nom propre de la notion de groupe nominal, car celui-ci a une absence de déterminant et ne ressemble donc pas aux fréquents groupes nominaux.

L'exercice 2 est réussi, les déterminants utilisés sont tout à fait corrects, et la justification est sérieuse et précise. De même que l'exercice 3, où l'accord est maîtrisé, ainsi que sa compréhension, et donc la capacité à justifier cet accord.

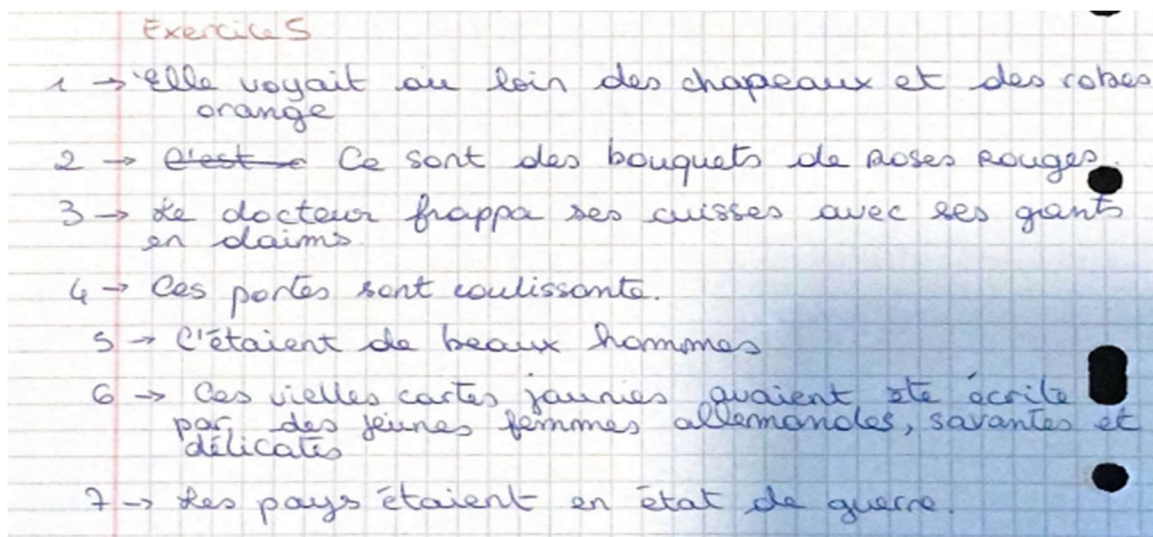
L'exercice 4 est moins réussi. En effet, l'élève ne maîtrise pas (comme plusieurs élèves dans la classe) la reconnaissance de fonction.

**Exercice 4 : Trouvez l'adjectif. Sa fonction est : Epithète liée, épithète détachée, attribut du sujet, ou attribut du COD ?**

1. Cette robe est blanche. → épithète détachée
2. Je trouve cette robe élégante. → épithète liée
3. Le paysan, furieux, leva la main. → épithète détachée
4. Silencieux, ils regardaient la pluie tomber. → fonction attribut du COD
5. Paul a les yeux bleus. → épithète liée
6. Mes élèves sont intelligents. → fonction attribut du sujet

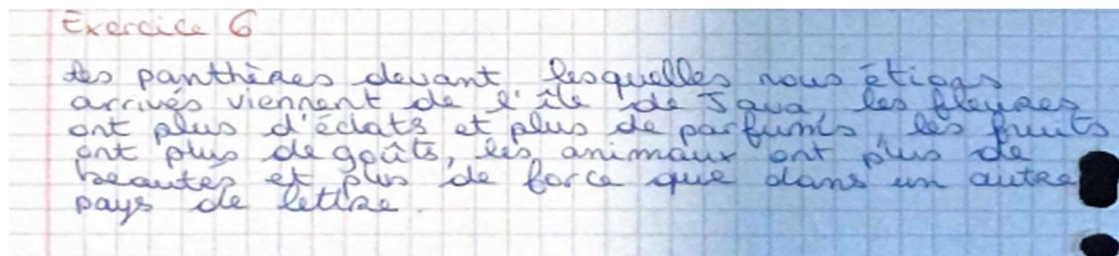
Ici, il y a confusion entre toutes les fonctions de l'adjectif. Pour les phrases 3 et 6, l'élève a la bonne réponse, probablement car l'adjectif « furieux » est bien délimité par deux virgules (phrase 3) ; et « intelligents » (phrase 6) se situe juste après le verbe d'état « sont » et est seul. Pourtant, ce dernier cas est similaire à la phrase 1, et l'élève n'a pas trouvé la bonne réponse, en mettant « épithète détachée » au lieu de « attribut du sujet ». Pour la phrase 2, l'élève n'a pas analysé la phrase dans son ensemble, et a probablement mis « épithète liée » pour « élégante » car cet adjectif se situe juste après le nom « robe ». Cette réflexion peut s'appliquer à la phrase 5 également, car l'adjectif « bleus » est également situé juste après le nom « yeux », la même erreur est visible. Pour la phrase 4, l'élève a mis « attribut du COD ». Il n'a probablement pas trouvé l'adjectif, et s'est dit que, puisqu'il y a la présence d'un COD dans cette phrase, la fonction est donc forcément « attribut du COD ».

Au niveau de l'exercice 5, les groupes nominaux « types » qui ont été vus ont été transformés, comme demandé.



C'est le cas au niveau de toutes les phrases : avec « des chapeaux et des robes orange » (phrase 1) ; les phrases 2, 5, 6 et 7. Les erreurs se trouvent au niveau du pronom de la phrase 1 ; du groupe nominal « Le docteur » (phrase 3) qui guidait donc l'accord de toute la phrase ; « coulissantes » (phrase 4) où l'élève n'a probablement pas vu qu'il s'agissait d'un adjectif ; et le verbe « écrite » qui doit devenir « écrites » (phrase 6).

Et enfin, l'exercice 6 (exercice ayant pour but de réinvestir la notion dans un court exercice de réécriture) n'est pas totalement réussi, en plus de ne pas avoir été terminé.



L'élève a réussi le changement au pluriel concernant les noms « panthères », « fruits », « les animaux » ; ainsi qu'au niveau de certains verbes (« viennent » et « ont »). Mais il y a plusieurs oublis ou erreurs. C'est le cas au niveau de l'ajout systématique du « s » ou du « e » alors qu'il n'a pas lieu d'être (« fleurs » ; « d'éclats » ; « parfums » ; « goûts » ; « beautés »). Il faut donc faire attention au sens de la phrase, comme l'élève a pu le faire en gardant « l'île de Java » au singulier, car il n'y en a qu'une seule. Le réinvestissement au niveau du sens de l'accord est donc à travailler chez cet élève.

L'élève 3 n'a fait que les trois premiers exercices, tout comme l'élève 1. L'exercice 1

est globalement compris, malgré le fait que les noms propres aient été également oubliés par cet élève, ainsi que « planètes » (phrase 4).

**Exercice 1 : Trouvez les groupes nominaux. Soulignez le nom et indiquez son genre et son nombre.**

1. Claire porte une belle robe vert clair. *feminin / singulier*
2. La terre tourne autour du soleil. *terre = fem / sing, soleil = masc / sing*
3. Claude possède une immense maison. *feminin / singulier*
4. Le système solaire est composé d'une étoile et de huit planètes. *étoile = fem / sing, système = masc / sing*
5. Les pinsons de Galapagos sont souvent appelés les pinsons de Darwin. *masc / sing*
6. Les Hommes sont carnivores. *masc / pluriel*

La reconnaissance du nom, de son genre et de son nombre est globalement acquise dans cet exercice. Quelques erreurs au niveau de la découpe du groupe nominal, notamment au niveau de la phrase 2 avec « autour du soleil » où il a intégré l’adverbe « autour » ; ainsi qu’à la phrase 4 avec « une étoile et de huit planètes », qu’il fallait séparer en deux, et ne pas inclure la conjonction de coordination « et ».

Tout comme l’élève 2, l’élève 3 a réussi le deuxième exercice. Les déterminants sélectionnés sont tout à fait pertinents, et la justification est bonne. Et enfin, voici l’exercice 3.

**Exercice 3 : Accordez si nécessaire les adjectifs entre parenthèses. Expliquez votre choix (on attend ici la reconnaissance du nom, son genre et son nombre, afin de justifier le choix du déterminant).**

1. Elle porte une robe (violet) et des chaussures (gris clair). *violette, gris clair*
2. Deux enveloppes (bleu) contenaient des lettres aux petits caractères (ronds), à l’encre (bleu pâle). *bleus*
3. Dans les mangas, les personnages peuvent avoir des cheveux (vert). *verts*
4. Cette soupe est (délicieux) ! *délicieuse*
5. Ces cahiers (rouge) sont à moi ! *rouges*
6. Mon cousin est (maladroit), il tombe tout le temps.
7. Les tortues sont (lent). *lentes*

Les phrases 4, 5, et 6 sont réussies. Concernant la phrase 1, « violette » est la bonne réponse mais l’élève est tombé dans le piège concernant « gris clair », qui ne reçoit pas d’accord car il s’agit d’un mot composé de deux adjectifs de couleur. Néanmoins, l’élève n’a pas fait la même erreur à la phrase avec « bleu pâle ». Puis, à la phrase 2, l’élève a eu raison d’ajouter un « s » à « bleu », mais il a oublié la reconnaissance du genre de son nom, à savoir « féminin ». À l’inverse, en phrase 7 il a reconnu le genre de « tortues » (féminin donc présence du « e »), mais pas le nombre. Il a donc oublié le « s » à « lente ». Pourtant, cet élève est capable de reconnaître le genre et le nombre d’un nom, il l’a prouvé dans les exercices 1 et 2, ce qui pousserait à croire qu’il s’agit d’une erreur d’inattention de la part de cet élève, ou d’une problème plus profond

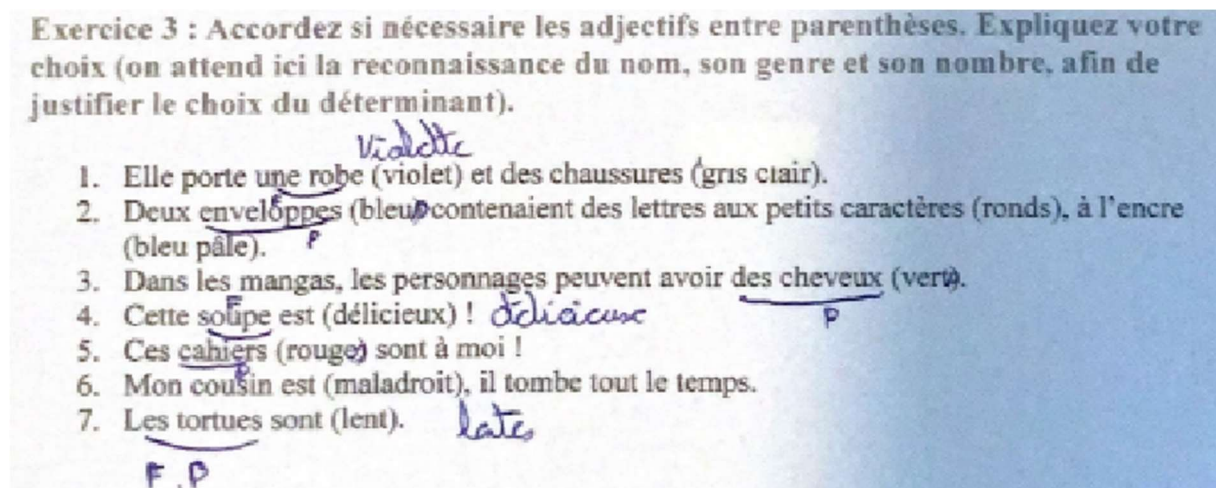
en ce qui concerne l'écriture en elle-même. L'élève a peut-être automatisé de mauvaises habitudes et schèmes de pensées.

L'élève 4 a presque fait tous les exercices. Il lui manque l'exercice 6, et les deux dernières phrases de l'exercice 5.

L'exercice 1 a été compris. L'élève a également su trouver les groupes nominaux, les noms et indiquer leur genre et leur nombre. Néanmoins deux oublis sont visibles : « Claire » (phrase 1) ; et « Claude » (phrase 3). La problématique de ces deux noms propres reste présente pour ces quatre élèves.

L'exercice 2 est également réussi par cet élève. La reconnaissance, l'emploi, et les justifications sont bonnes. La notion de déterminant reste maîtrisée pour ces élèves.

L'exercice 3 est également maîtrisé par cet élève.

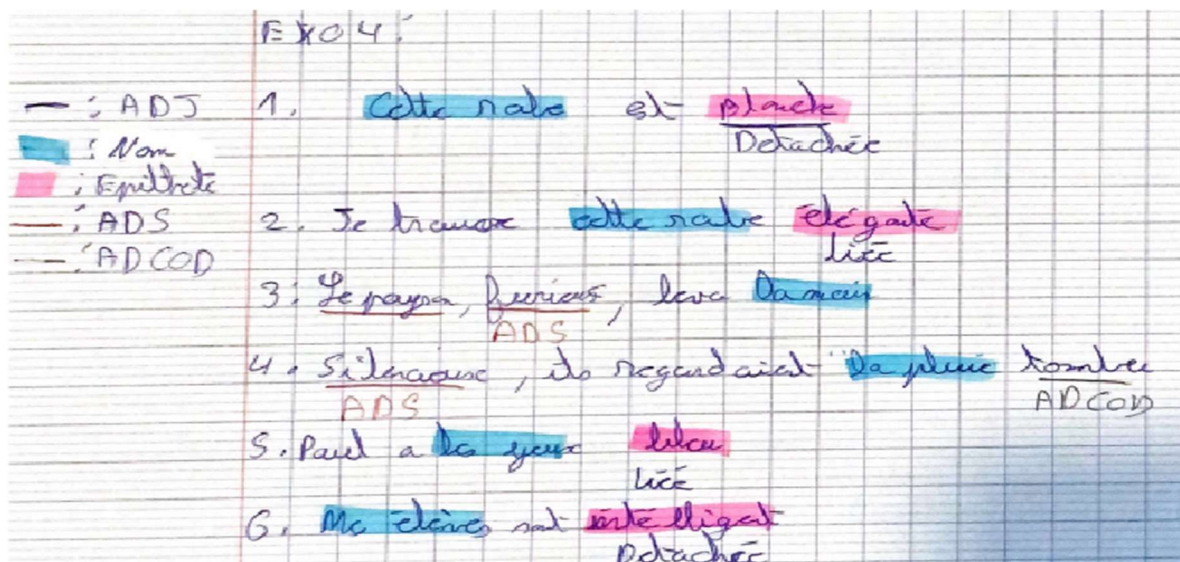


**Exercice 3 : Accordez si nécessaire les adjectifs entre parenthèses. Expliquez votre choix (on attend ici la reconnaissance du nom, son genre et son nombre, afin de justifier le choix du déterminant).**

1. Elle porte une robe (violette) et des chaussures (gris clair).
2. Deux enveloppes (bleu) contenaient des lettres aux petits caractères (ronds), à l'encre (bleu pâle). P
3. Dans les mangas, les personnages peuvent avoir des cheveux (vert).
4. Cette soupe est (délicieux) ! délicieuse P
5. Ces cahiers (rouge) sont à moi !
6. Mon cousin est (maladroit), il tombe tout le temps.
7. Les tortues sont (lent). lentes  
F.P

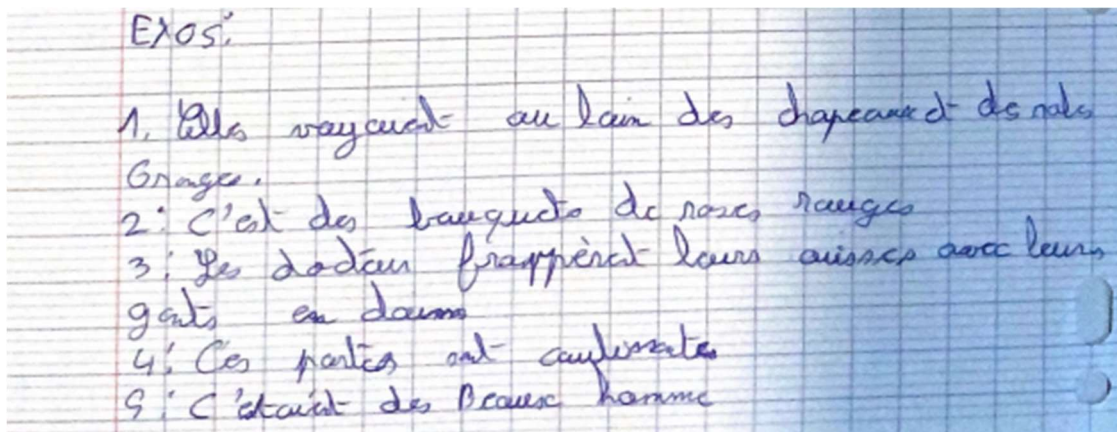
Une seule erreur subsiste : « bleus » où l'élève a oublié le « e », marque du féminin d'« enveloppes ». De plus, il manque la justification de genre ET de nombre pour chaque nom. L'élève a les bonnes réponses, mais nous ne pouvons pas être sûre qu'il comprenne le cheminement pour y arriver, car il ne précise pas le genre et le nombre. De plus, il n'a pas mis en avant les noms « caractères » et « encre » (phrase 2) ; « chaussures » (gris clair) ; et « cousin » (phrase 6). Ce manquement peut être lié au fait que l'adjectif concerné ne change pas.

L'exercice 4 est entièrement erroné.



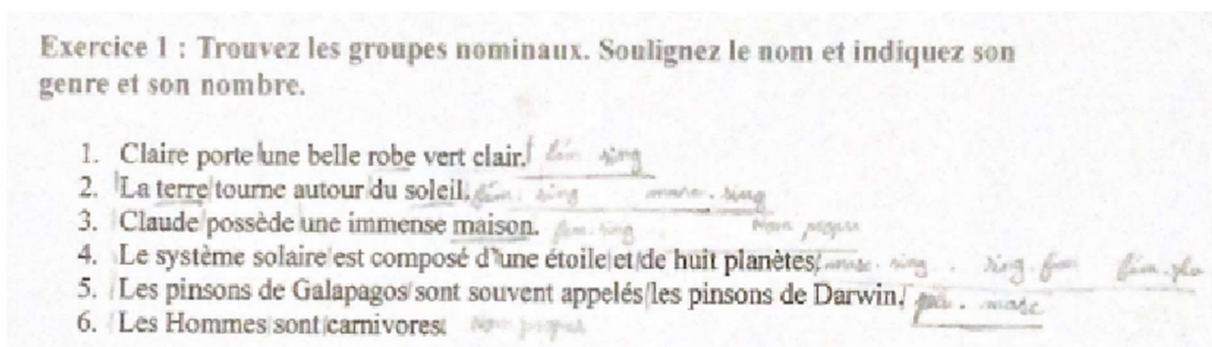
À l'instar de l'élève 2, l'élève ne maîtrise pas la reconnaissance de fonction. Il y a confusion entre toutes les fonctions de l'adjectif. Les phrases 1 et 6 possèdent des adjectifs en fonction épithète liée, et non pas détachée. L'élève a probablement cru que « détachée » signifiait uniquement « être séparé du nom » par quelque chose. Cela expliquerait l'erreur. Mais il n'a pas analysé le mot qui les séparait. De plus, il n'a pas compris la particularité de cette fonction. En effet l'adjectif, avec cette fonction, est détaché du nom par un signe de ponctuation (généralement par une virgule) et non pas un mot. Pour la phrase 2, l'élève n'a pas analysé la phrase dans son ensemble, et a probablement mis « épithète liée » pour « élégante » car cet adjectif se situe juste après le nom « robe ». Même chose concernant la phrase 5, car l'adjectif « bleus » est également situé juste après le nom « yeux », la même erreur est visible. Pour la phrase 4, l'élève a mis « attribut du COD » également, comme l'élève 2. Il n'a probablement pas trouvé l'adjectif, et s'est dit que puisqu'il y a la présence d'un COD dans cette phrase, il y a forcément un « attribut du COD » à l'intérieur. Confusion entre le verbe à l'infinitif « tomber » et un adjectif. Une problématique au niveau de la reconnaissance de natures grammaticales est donc visible également. Les erreurs sont similaires, ce qui nous dévoile que ces élèves, et probablement d'autres, ont une réflexion équivalente. Cela dit, pour cette même phrase l'élève a trouvé l'adjectif « Silencieux », sans reconnaître sa fonction.

À présent, observons les réussites et erreurs à propos de l'exercice 5.



Certains changements ont été effectués, et d'autres non. Certaines erreurs sont également visibles. C'est le cas notamment de l'adjectif « orange » (phrase 1), qui reste invariable car issu d'un nom commun. Toutes les phrases ont subi un changement, plus ou moins complet. La phrase 1, excepté le mot « oranges », est correcte. Dans la phrase 2, l'élève n'a pas changé « C'est », qui devenait « Ce sont » au pluriel, mais les éléments du groupe nominal ont été modifiés. Concernant la phrase 3, seul « docteur » est incorrect, il lui manque un « s ». Le même type d'erreur est visible à la phrase 5 concernant le nom « homme ». La phrase 4 est correcte, l'élève a réussi à accorder l'adjectif à fonction attribut du sujet, qui reste un problème pour plusieurs élèves.

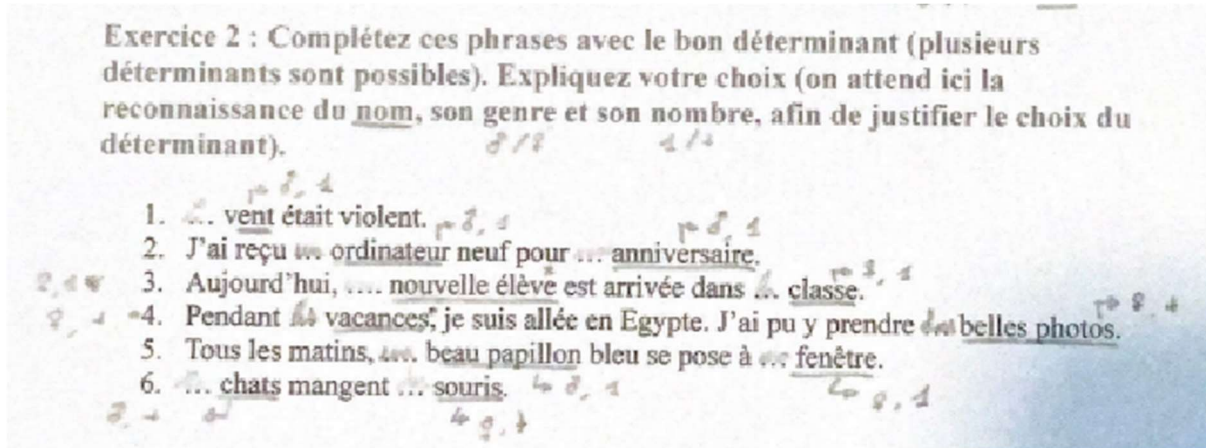
L'élève 5 a pu faire tous les exercices. Il témoigne d'une bonne compréhension globale de la notion. Toutefois, plusieurs erreurs subsistent.



Dans l'exercice 1, l'élève a eu le même oubli que les élèves précédents au niveau du nom propre « Claire ». Il est difficile pour eux de voir ces noms comme des groupes nominaux. De plus, l'attention aux consignes reste un problème, car nous pouvons supposer que l'élève a trouvé les noms puisqu'il a encadré les bons groupes nominaux et a fourni le genre et le nombre attendus, mais il ne les souligne pas tous. Seuls « robe » (phrase 1) ; « terre » et « soleil » (phrase 2) ; et « maison » (phrase 3) sont soulignés. Nous pouvons émettre des doutes sur la réelle reconnaissance du nom, car l'élève pourrait peut-être confondre le nom avec l'adjectif comme

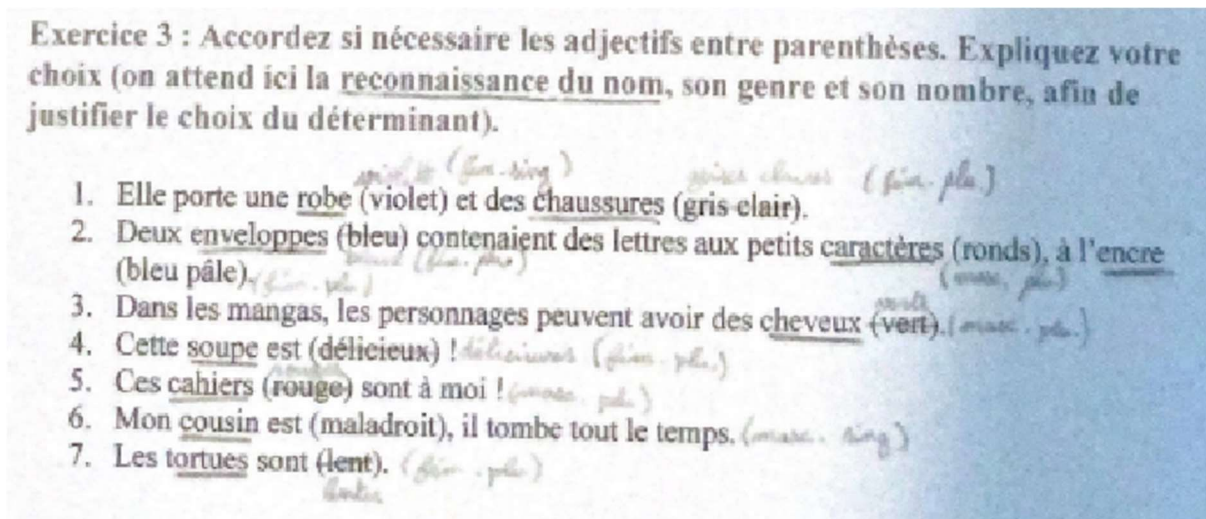
dans « Le système solaire » ou « huit planètes » (phrase 4), ayant le même genre et le même nombre forcément.

L'exercice 2 est également réussi au premier niveau de la consigne, à savoir donner le bon déterminant, celui qui s'adapte à son nom.



Néanmoins, au niveau de l'explication du choix, quelques problèmes se présentent. Au lieu de reconnaître uniquement le nom (éléments qu'il a soulignés), l'élève a parfois souligné un adjectif et son déterminant dans la reconnaissance du nom. C'est le cas avec « nouvelle élève » (phrase 3) ; « belles photos » (phrase 4) ; et « beau papillon » (phrase 5). Soit l'élève ne sait pas dissocier l'adjectif de son nom dans tous les cas, soit il s'agit d'une erreur d'inattention.

Au niveau de l'exercice 3, quelques erreurs sont présentes également.



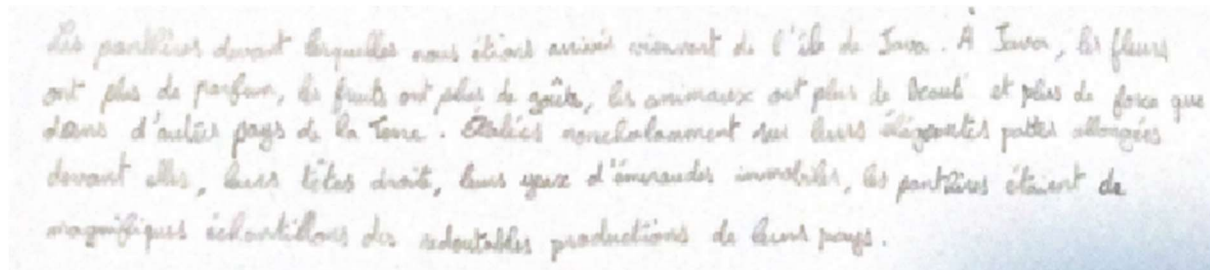
L'élève est tombé dans le piège du mot composé « gris clair » (phrase 1), qui restait invariable dans cette situation. Étrangement, pour l'adjectif « délicieux » (phrase 4), l'élève a vu la présence du féminin, mais il a ajouté un « s », marque du pluriel. Pourtant, aucune manifestation du pluriel n'est visible dans cette phrase. Cette problématique du pluriel est également présente dans la phrase 2, où « encre » est au « féminin pluriel » selon l'élève. Cette difficulté de pluriel

se place donc au niveau des adjectifs composés, et de l'adjectif en fonction attribut du sujet « délicieuse ». Ses difficultés se manifestent donc dans les formes particulières, peu communes pour lui.

L'exercice 4 est presque réussi. Seule la phrase 5 est erronée. L'élève a commis la même erreur que les élèves précédents, à savoir prendre « bleus » pour un adjectif en fonction épithète liée, au lieu d'un attribut du COD. La reconnaissance de deux fonctions, premièrement le COD puis la fonction de l'adjectif, reste une grande difficulté.

L'exercice 5 est également réussi. La seule erreur concerne « oranges », faute récurrente, et particulièrement attendue chez cet élève qui n'a pas automatisé les cas particuliers de l'adjectif (case « Attention » dans la leçon).

Et enfin, l'exercice 6 comporte son lot de réussites et d'erreurs.



Les modifications au pluriel sont correctes, sauf au niveau des mots suivants : « goûts » qui ne doit pas changer ; « droite » qui prend un « s » ; « émeraudes » qui ne reçoit pas de « s » ; et « leurs pays » ou « leurs » ne reçoit pas de « s » non plus car il n'y qu'une seule île, un seul pays. Le nombre reste la grande difficulté de cet élève, notamment autour de la présence ou non du « s ».

Terminons par l'élève 6. Cet élève a globalement compris la notion, et l'a assimilée. Bien évidemment, plusieurs erreurs sont présentes également, notamment au niveau des fonctions ou de cas particuliers sur lesquels il faut s'attarder spécifiquement.

L'exercice 1 est tout à fait réussi, et il est plutôt clair. L'élève a su trouver les groupes nominaux (qu'il a encadrés). Les noms ne sont pas soulignés, mais nous pouvons supposer qu'il les a trouvés puisque le genre et nombre donné pour chaque encadré est correct. Néanmoins, à nouveau, « Claire » et « Claude » ne sont pas mis en avant.

Les exercices 2 et 3 sont entièrement réussis, aussi bien au niveau de l'accord que de la justification.

L'exercice 4 affirme notre théorie, une fois de plus, de la problématique des fonctions.

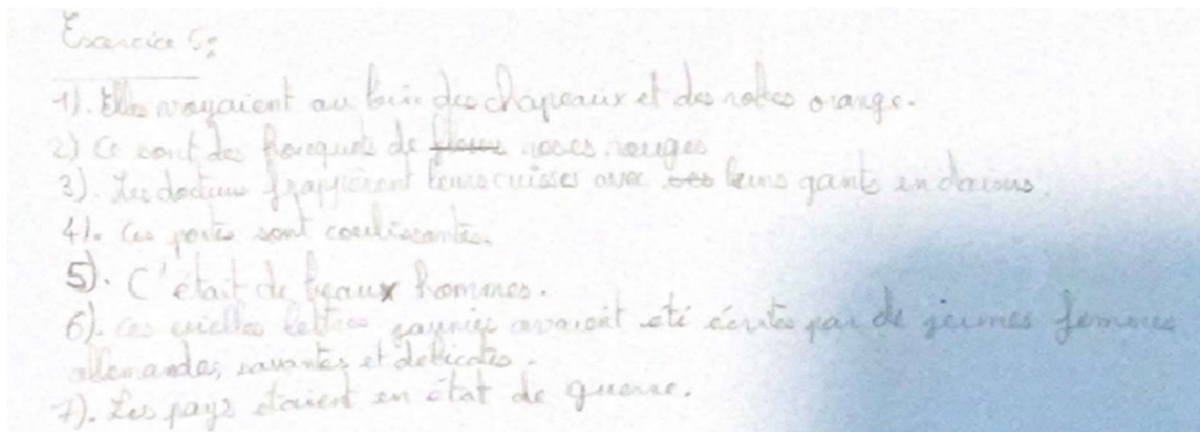


Exercice 4 : Trouvez l'adjectif. Sa fonction est : **Épithète liée**, **épithète détachée**, **attribut du sujet**, ou **attribut du COD** ?

1. Cette robe est **blanche**.
2. Je trouve cette robe **élégante**.
3. Le paysan, **furieux**, leva la main.

4. **Silencieux**, ils regardaient la pluie tomber.
5. Paul a les yeux **bleus**.
6. Mes élèves sont **intelligents**.

Les phrases 1 et 6, contenant des adjectifs en fonction attribut du sujet, sont correctes. Cette fonction est donc comprise par l'élève. La phrase 2, également, ce qui montre que l'attribut du COD est compris lorsqu'il y a un verbe d'opinion. La phrase 4, où l'adjectif est placé relativement loin de son nom, possède une bonne réponse de la part de l'élève. Néanmoins, des difficultés sont présentes au niveau des phrases 3 et 5 où, les adjectifs étant proches de leur nom, l'élève leur a donné la fonction épithète liée, sans prendre en compte le contexte entier de la phrase. Les fonctions épithète liée et attribut du COD sont souvent confondues car les deux peuvent se situer juste à côté d'un nom. Il s'agit d'un point de vigilance que les élèves doivent avoir.



L'exercice 5 est globalement maîtrisé. Cependant, trois erreurs sont présentes : « daims » (phrase 3) qui ne prend pas de « s » ; « C'était » et « beau » (phrase 5). Pourtant, l'élève avait mis la marque du pluriel de « beau », mais l'a effacée.

Et pour terminer, l'exercice 6 contient un groupe erroné. Il s'agit de « ses » dans « ses élégantes pattes ». Il s'agit probablement d'une erreur d'inattention car l'élève a effectué le bon changement, similaire, au niveau de « leurs yeux d'émeraude » (étant « ses yeux d'émeraude » dans l'énoncé).

Avec du recul, j'aurais dû lire les exercices à l'oral avec les élèves, avec reformulation

des consignes par les élèves afin de vérifier s'ils ont réellement compris ce qu'il fallait faire. De plus, certains exercices ne sont pas assez variés au niveau des fonctions de l'adjectif. C'est le cas notamment de l'exercice 5 qui ne contient pas d'adjectifs en fonction attribut du COD, et pas assez en fonction attribut du sujet. Et enfin, une erreur est visible dans ma consigne pour l'exercice 3. Au lieu de mettre « on attend ici la reconnaissance du nom, son genre et son nombre, afin de justifier le choix du déterminant », il aurait fallu mettre « de l'adjectif ». Il s'agit d'une erreur d'inattention de ma part. Les erreurs d'élèves fragiles au niveau de cet exercice peuvent également venir de ce manquement. Une autre erreur est également présente dans la phrase 2, où « ronds » possède déjà un « s ».

Et enfin, faire les six exercices en une heure sans correction intermédiaire était un mauvais choix puisque fastidieux, en particulier chez les élèves en difficulté. Il aurait fallu mettre en place des explications et corrections intermédiaires.

La phase de correction avec le groupe-classe, phase qui s'est déroulée après le rendu des exercices, avait pour but d'aider les élèves à voir et à comprendre leurs erreurs, pour mieux y remédier la prochaine fois, et assimiler de manière plus efficace la notion.

## **3.2 Retour sur l'entrée syntaxique**

### **3.2.1 Phase de remobilisation**

Cette phase constitue une première entrée dans la leçon, et surtout une première entrée syntaxique. Pour pouvoir la débiter, j'ai utilisé le vidéoprojecteur afin de projeter les questions que je voulais leur poser, et le corpus de phrases, réparti en groupement de phrases pour chaque expansion. Lors du rappel oral quotidien concernant les classes grammaticales, les élèves ont encore eu des difficultés concernant le rappel des prépositions, conjonctions et interjections. Cette problématique se situe donc au niveau des mots courts, des mots-outils invariables. Le rappel sur la définition du groupe nominal et sur le rôle du nom a été rapide, les élèves se souvenaient. Puis nous avons évoqué le terme d'expansion du nom, notamment dans la rédaction du titre de la séance, et le fait que nous allons voir les trois expansions du nom dans cette leçon.

Au niveau des phrases 1, 2, et 3, projetées au tableau en même temps, l'assimilation de cette notion d'expansion était plus aisée.

*Phrase 1 : Cette femme surprenante aime les tournesols.*

*Phrase 2 : Cette belle femme aime les tournesols.*

*Phrase 3 : Opprimés et maltraités, les esclaves étaient déshumanisés.*

Ils maîtrisaient déjà la reconnaissance de l'adjectif et de sa fonction dans le groupe nominal. Il fallait uniquement leur rappeler le rôle de l'adjectif qualificatif en fonction épithète (uniquement cette fonction) comme expansion du nom, à savoir préciser le nom. La première étape a donc été rapide.

La deuxième étape, concernant le groupe prépositionnel en fonction complément du nom, était plus complexe pour les élèves puisqu'ils n'arrivaient pas à reconnaître ce que pouvait être l'expansion du nom « café » dans les phrases 4 et 5.

*Phrase 4 : J'aime le café sans sucre.*

*Phrase 5 : Ma voisine préfère le café de Colombie.*

J'ai dû faire immerger les règles concernant le groupe prépositionnel, à savoir : le fait qu'il commence toujours par une préposition (liste de prépositions que j'ai donné aux élèves : *de, sans, avec, pour*, etc.) ; qu'il se situe juste après le nom, et qu'il vient apporter des informations spécifiques sur le nom. À partir de ces éléments, les élèves, à force de recherche, ont trouvé le groupe prépositionnel pour les phrases 4 et 5. Au niveau de la fonction, la recherche était difficile. En premier lieu, les élèves ne maîtrisent pas toutes les fonctions possibles. Seule la fonction sujet leur reste globalement acquise, ainsi que la fonction épithète. Par la suite, en expliquant que la proposition a pour objectif de « compléter le nom », sachant qu'il se situe juste après le nom, les élèves ont trouvé que la fonction était complément du nom.

Ensuite, la troisième étape se focalise sur la proposition subordonnée en fonction complément de l'antécédent.

*Phrase 6 : J'adore les chaussures que tu portes.*

*Phrase 7 : Les images qui peuplent son discours raisonnent terriblement chez le lecteur.*

Notons que cette notion a déjà été étudiée auparavant dans une leçon sur la phrase complexe, et une autre sur les différentes subordonnées. Le rappel de cette notion a pourtant été difficile. Il y avait une confusion du pronom relatif et de la conjonction de subordination « que ». Suite à un récapitulatif des règles de cette notion à partir des propositions des élèves, ils ont pu

rapidement trouver les deux propositions subordonnées relatives, et expliquer leur rôle en tant qu'expansion du nom. En ce qui concerne la fonction de cette proposition, plusieurs élèves ont dit : « complément du nom », ce qui n'est pas faux puisqu'il vient en effet compléter un nom ici, mais j'ai dû leur expliquer que l'appellation exacte était « complément de l'antécédent » car en général la proposition subordonnée relative peut venir compléter un nom mais également un pronom.

Avec du recul, j'aurais dû proposer un corpus de phrases totalement en lien avec la séquence en cours (sur l'esclavage), avec des phrases plus complexes car je ne les ai pas confrontés à une grande complexité dans le choix de ce corpus.

### **3.2.2 Leçon proposée aux élèves**

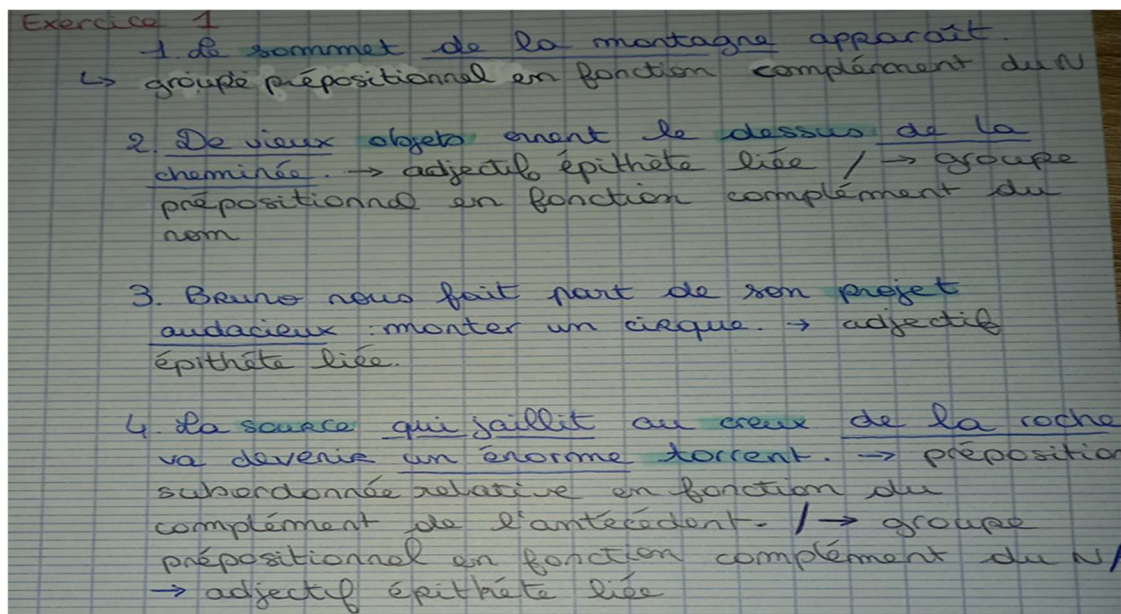
Suite à la phase de recherche, il y a eu une distribution de la leçon et sa lecture par les élèves. Un élève différent a lu une grande partie, correspondant aux informations sur chaque expansion du nom. À la fin de cette lecture, les élèves devaient me résumer ce que l'on venait d'apprendre, et poser d'éventuelles questions avant de passer aux exercices.

Avec du recul, j'aurais dû construire avec eux une carte-mentale en guise de leçon, où leur faire construire une carte-mentale à partir de la leçon, dans l'esprit d'un « mind mapping » où les élèves auraient à construire une carte mentale tout en l'égayant de couleurs, de dessins, en laissant parler leur créativité. Cet aspect aurait rendu l'apprentissage plus « ludique » et moins monotone pour les élèves, et aurait surtout favorisé leur consolidation individuelle de la leçon.

### **3.2.3 Les cinq exercices proposés**

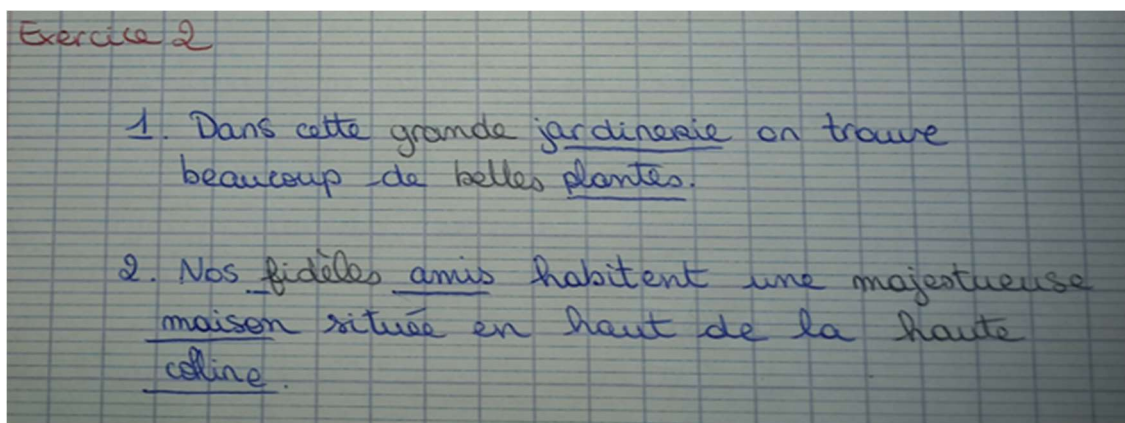
Les exercices ont été distribués à la suite de la lecture de la leçon. Ils avaient pour consigne de faire les exercices à la maison, et me les rendre lors de la séance suivante, séance où l'on effectuerait la correction de ces exercices.

L'élève 1 n'a pas rendu les exercices qui étaient à faire à la maison. L'élève 2 a pu faire tous les exercices. Au niveau de l'exercice 1, l'élève a trouvé les différentes expansions du nom, leur classe grammaticale et leur fonction. La notion est donc comprise. Néanmoins, quelques problèmes de découpe sont perceptibles.



L'élève a souligné à deux reprises l'adjectif et le déterminant du nom en gras : « De vieux » (phrase 2) et « un énorme » (phrase 4). Il faut faire attention à la délimitation des éléments demandés, grande problématique chez les élèves. De plus, l'élève a fait une erreur concernant la proposition subordonnée relative à la phrase 4. Il a trouvé son commencement, à savoir « qui jaillit » (pronom relatif et le verbe de la subordonnée), mais ne l'a pas découpé entièrement. La proposition entière est « qui jaillit au creux de la roche ». Cette difficulté était prévisible, et commune, car cet élève a dissocié automatiquement les deux expansions du nom, comme s'il était impossible que ces expansions appartiennent à un seul groupe.

L'exercice 2 est intéressant à analyser chez cet élève.

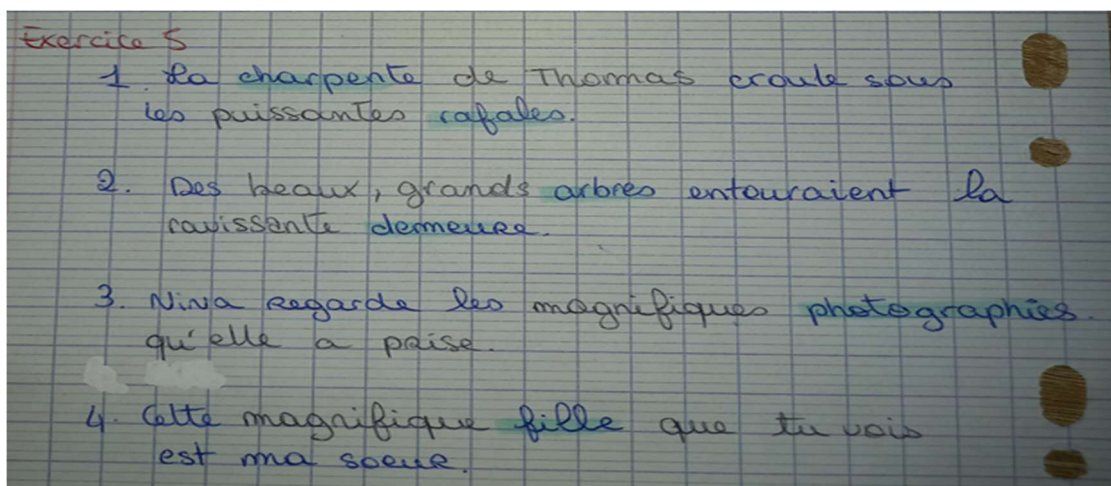


Premièrement, il n'a pas fait l'exercice sur la phrase 3, probablement car il n'a pas trouvé de noms, ou il a eu des hésitations. Au niveau des phrases 1 et 2, l'exercice est réussi. L'élève a cependant une particularité dans son corpus. En effet, il n'a mis que des adjectifs en fonction épithète liée, et surtout placés juste avant le nom. L'élève s'est probablement orienté vers ce qu'il connaissait le mieux, délaissant d'autres formes, qui ne sont peut-être pas acquises. Il

aurait fallu apporter des précisions à la consigne, des contraintes de fonction et de placement des adjectifs, une variation obligation. Notons également le délaissement, probablement volontaire, des adjectifs à fonction épithète détachée.

Au niveau de l'exercice 3, l'élève a utilisé différentes prépositions pour chaque phrase : « de » ; « sans » ; et « à ». Néanmoins, pour la phrase 3, l'élève a ajouté « à faire », qui est un groupe infinitif prépositionnel, et non pas un groupe nominal prépositionnel. Au niveau de la consigne, il aurait fallu préciser cette différence, et demander à l'élève de dire si son groupe choisi est nominal ou infinitif.

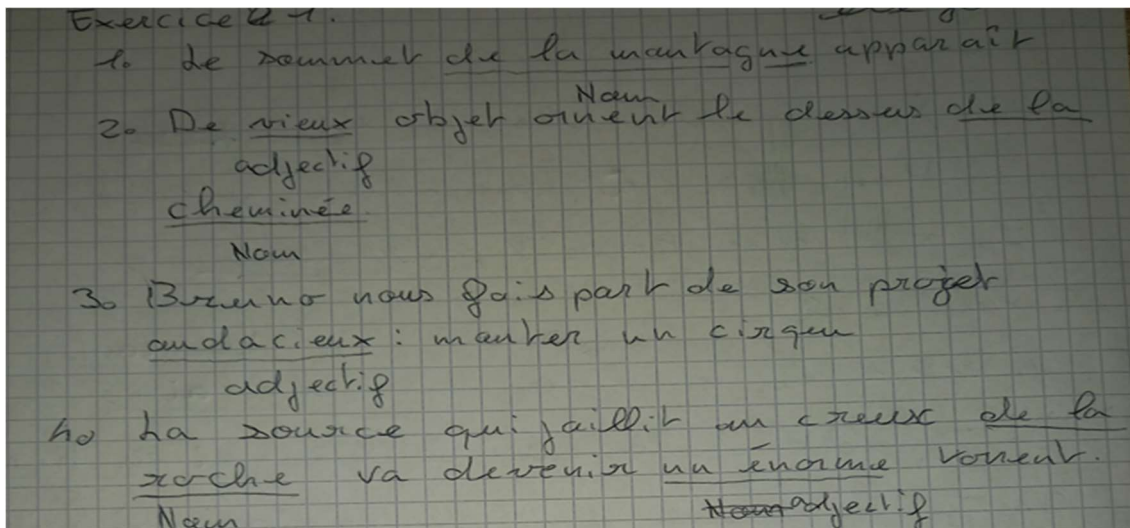
L'exercice 4 possède également une variété de pronom relatif : « dont » ; « que » ; et « qui », ce qui est une bonne chose et une marque de compréhension de cette nature de subordonnée. Un défaut se présente avec la proposition « que t'a mis hier », contenant une erreur orthographique au niveau de « a » ; et une formulation, « t'a » appartenant au registre familier. L'exercice 5, réinvestissement de la notion, est décisif afin de percevoir si la notion et son rapport sémantique et stylistique sont compris par l'élève.



La notion d'expansion du nom semble être comprise et acquise par cet élève. En effet, l'emploi de différentes expansions variées est visible. Forcément, il y a une dominance des adjectifs en fonction épithète liée, placés avant le nom, puisque l'élève a témoigné d'une certaine aisance avec cette fonction. Nous avons donc « puissantes » (phrase 1) ; « grands » (phrase 2) ; « magnifiques » (phrase 3) ; et « magnifique » (phrase 4). Ce type d'expansion est présent dans chacune des phrases. Un groupe prépositionnel est utilisé, « de Thomas » (phrase 1). Et enfin, deux propositions subordonnées relatives sont utilisées : « qu'elle a prise (phrase 3) ; et « que tu vois » (phrase 4).

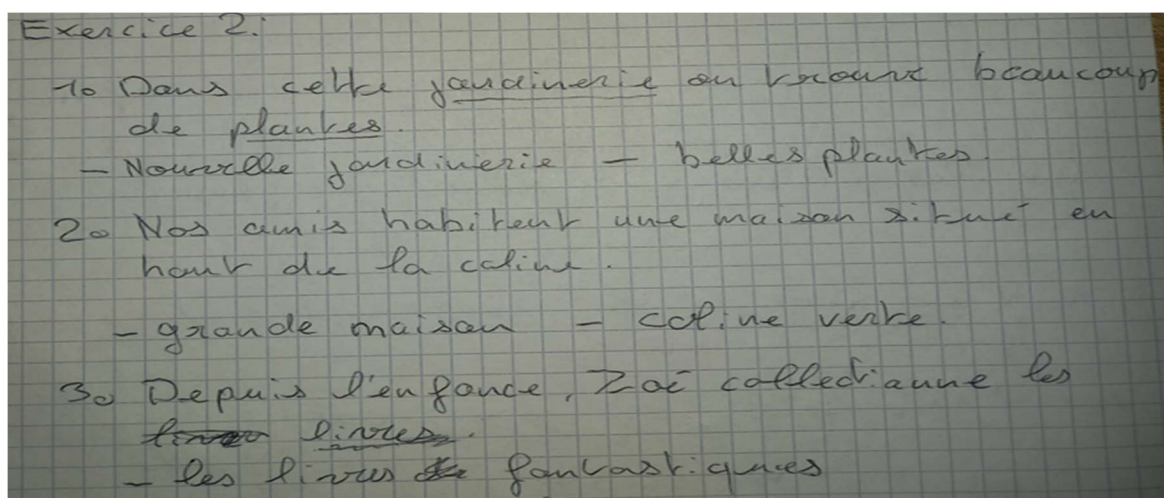
L'élève 3 a fait tous les exercices.

Au niveau de l'exercice 1, l'élève a trouvé différentes expansions du nom, excepté la proposition subordonnée relative située à la phrase 4.



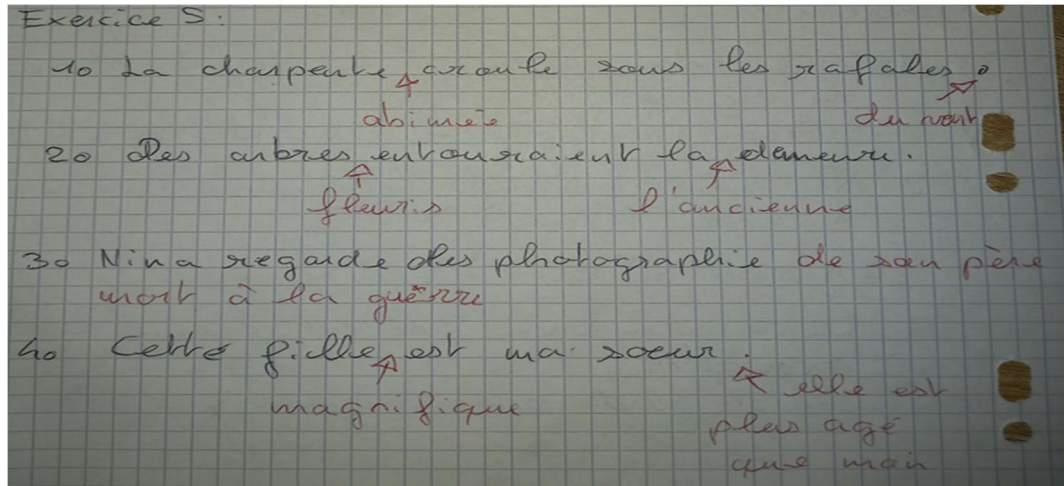
Au niveau de leur classe grammaticale, les adjectifs sont trouvés, mais il n'y a pas de précisions au niveau de la fonction. De même que les groupes prépositionnels, où l'élève n'écrit que « nom ». On pourrait se demander si l'élève a bien compris les différentes tâches de la consigne, à savoir trouver la nature et la fonction de chaque expansion du nom, ou même s'il sait reconnaître la fonction d'un adjectif en contexte. De plus, à la phrase 4, il a souligné « un énorme », en incluant le déterminant dans l'expansion, une problématique présente chez cet élève également. Pour les groupes prépositionnels, l'élève les a relevés, mais n'a indiqué ni leur nature ni leur fonction. Par la suite, nous pouvons observer via ce premier exercice que recopier le corpus est déjà une problématique chez l'élève au niveau de l'orthographe.

L'exercice 2 est réussi. Nous avons la présence de plusieurs adjectifs adaptés à plusieurs noms dans le corpus. De plus, les noms relevés sont pertinents même s'ils ne sont pas tous présents, mais c'est un défaut de consigne.



Cependant, nous n'avons que des adjectifs en fonction épithète liée. Certains sont placés avant le nom. C'est le cas de « nouvelle », « belles » (phrase 1) ; « grande » (phrase 2). Les autres

sont placés après le nom, comme « verte » (phrase 2) et « fantastiques » (phrase 3). Notons qu'il n'y a pas d'adjectifs en fonction épithète détachée, grande difficulté instinctive chez les élèves. Au niveau des exercices 3 et 4, les éléments semblent être compris et maîtrisés. Une variété de prépositions est présente avec « à » ; « au » ; et « pour » dans l'exercice 3. Néanmoins les difficultés orthographiques persistent.



Pour terminer, au niveau de l'exercice 5, l'élève a fourni une expansion par nom en gras mais également à ceux qui n'ont pas été mis en gras, notamment « charpente » (phrase 1) et « sœur » (phrase 4). Les expansions données sont majoritairement des adjectifs, encore une fois en fonction épithète liée : « abîmée » (phrase 1) ; « fleuris » et « ancienne » (phrase 2) ; et « magnifique » (phrase 4). Cet élève semble donc plus à l'aise avec la création d'adjectifs.

L'élève 4 a également fait tous les exercices.

Au niveau de l'exercice 1, l'élève a trouvé différentes expansions du nom, excepté l'entièreté de la proposition subordonnée relative située à la phrase 4.

Au niveau de leur classe grammaticale, les adjectifs sont trouvés, mais il n'y a pas de précisions au niveau de la fonction. De même que les groupes prépositionnels, où l'élève n'écrit que « nom », tout comme l'élève précédent. Nous pouvons nous poser les mêmes questions en termes de compréhension pour cet élève. Pour le groupe prépositionnel, l'élève les a relevés, mais n'a pas indiqué leur nature ni leur fonction. Cet « oubli » de fonction est visible depuis l'entrée 1 chez les élèves.

L'exercice 2 a été réussi au niveau compréhension et emploi de la consigne. L'élève a pu trouver tous les noms présents dans le corpus, et y a ajouté un adjectif épithète, fréquemment en fonction épithète liée (et non pas détachée, à nouveau). Notons que l'adjectif « grande » est également présent dans les copies des élèves 2 et 3. Les adjectifs superlatifs et adjectifs de couleur sont souvent employés par les élèves. Cependant quelques erreurs se manifestent.



**Exercice 2 : Ajoutez un adjectif en fonction épithète à un nom dans chaque phrase. Soulignez le nom dont elle est l'expansion. Si vous trouvez plusieurs noms, faites-le pour chaque nom.**

1. Dans cette jardinierie on trouve beaucoup de plantes.
2. Nos amis habitent une maison située en haut de la colline.
3. Depuis l'enfance, Zoé collectionne les livres.

À la phrase 2, l'élève a utilisé l'adjectif « bleue » pour le nom « colline ». De manière purement syntaxique et orthographique, cette association est correcte. Néanmoins, en termes de sémantique, cela pose problème car une colline bleue n'existe pas. À moins d'avoir un contexte particulier (conte, récit, etc.), cette phrase ne peut pas être correcte. De plus, il y a un problème d'accord au niveau de la phrase 3 avec « livres noir » où il manque un « s » à « noir ».

Au niveau des exercices 3 et 4, les éléments semblent être compris et maîtrisés. Les prépositions sont tout de même moins variées, avec la présence de « de » dans les phrases 1 et 2, et « en » pour la phrase 3. Le même constat s'applique pour l'exercice 4 au niveau du pronom relatif, où nous avons la présence de « que » pour les phrases 1 et 3, ainsi que « qui » pour la phrase 2. Néanmoins, l'utilisation de ces expansions est correcte, et probablement acquise. Ensuite, cette problématique d'orthographe persiste aussi pour cet élève, particulièrement au niveau des accents.

Et enfin, voici l'exercice 5.

**Exercice 5 : Enrichissez les noms en gras avec des expansions (deux au minimum).**

1. La charpente de bois petites de rat.
2. Des arbres entourent la demeure.
3. Nina regarde les photographies.
4. Cette fille est ma sœur.

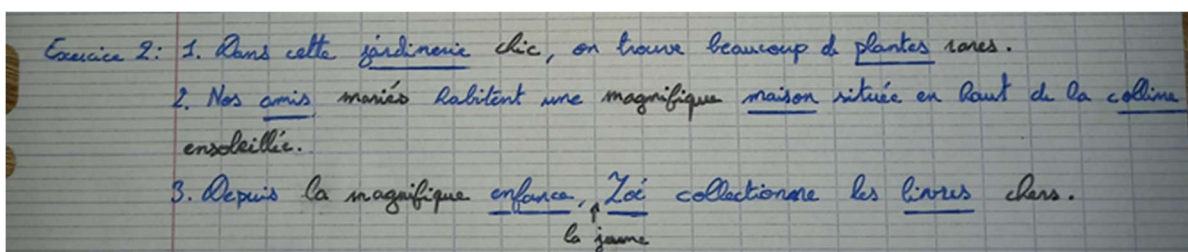
Au niveau de la variété d'expansions, une majorité d'adjectifs en fonction épithète liée reste toujours dominante avec « vieille », « petites » (phrase 1) ; « grand » (avec un oubli de « s »), « nouvelle », « familiale » (phrase 2) ; « anciennes » (phrase 3) ; « petite », « française » (phrase 4). Notons que les différents groupes prépositionnels commencent tous par « de », manque de variété, mais variation attendue qui malheureusement n'a été dite qu'à l'oral, et non pas dans la consigne. Ensuite, l'élève n'a absolument pas utilisé de propositions subordonnées relatives, ni d'adjectifs épithètes détachées. L'exercice est également réussi, et le sémantisme reste varié. Jusqu'ici, les élèves ont majoritairement employé des adjectifs pour cet exercice, qui plus est, en fonction épithète liée. Cette notion semble particulièrement acquise par ces

élèves, beaucoup plus que les deux autres expansions. Mais les épithètes détachées restent une difficulté pour eux.

L'élève 5 a également terminé tous les exercices.

L'exercice 1 est maîtrisé et développé. L'élève a cependant oublié de mettre la nature des expansions lorsqu'il s'agissait de groupes prépositionnels ou de la seule proposition subordonnée relative. Néanmoins, nous n'avons pas de doute quant à sa connaissance de la bonne nature de chaque expansion puisqu'il a donné la bonne fonction pour chacune. Cela dit, une erreur est présente, à savoir le découpage précis de la proposition subordonnée relative, où chaque élève, tout comme celui-ci, s'arrête au verbe « jaillit ». Mais les notions semblent être connues.

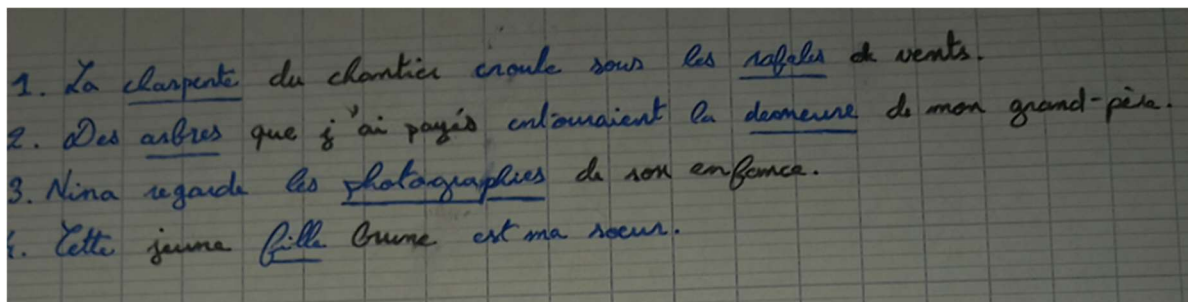
L'exercice 2, également réussi, met en avant le même constat que les autres élèves : le manque d'adjectifs en fonction épithète détachée.



L'adjectif « magnifique » revient également. Néanmoins, les adjectifs employés sont différents des autres élèves, et témoignent d'un vocabulaire un peu plus recherché, et font sens ensemble. C'est le cas notamment de « chic » et « rares » pour la phrase 1, où l'élève relit ces deux adjectifs dans un même univers. Ensuite, notons que l'élève a pu relever tous les noms présents dans le corpus, dont « Zoé », seul nom propre qui fait défaut sur chaque copie, ainsi que l'ajout d'un adjectif à « l'enfance », mot qui peut être problématique pour plusieurs élèves en raison de la forme de l'article défini qui l'accompagne. Seuls les élèves 4 et 5 ont ajouté un adjectif à « l'enfance ».

Les exercices 3 et 4 sont également réussis. Notons la double présence des prépositions « de » (phrase 1 et 2) et « dans » (phrase 2 et 3) pour l'exercice 3, prépositions peu variées. Même constat pour l'exercice 4, avec la double présence du pronom relatif « qui ». De plus, pour ces trois exercices, l'élève a su trouver tous les noms, prouvant que l'entrée 1 est maîtrisée par celui-ci.

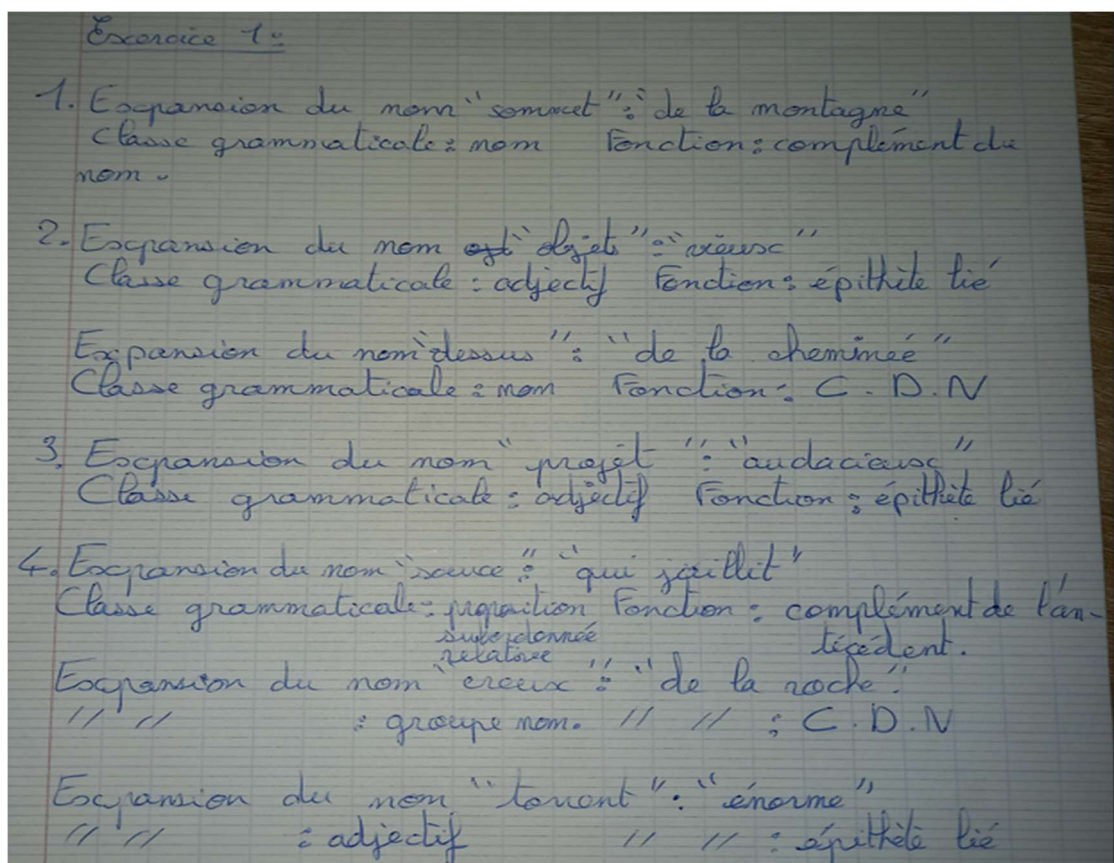
Observons à présent l'exercice 5.



Notons que l'élève est plus à l'aise avec le groupe prépositionnel, utilisé ici quatre fois sur sept. Une seule utilisation de la subordonnée relative se manifeste dans la phrase 2 avec « que j'ai payés » ; et deux utilisations d'adjectifs dans une même phrase, la phrase 4 avec « jeune » et « brune » qui se réfèrent tous deux au nom « fille ». Pour l'instant, il s'agit du seul élève ayant employé le moins d'adjectifs pour cet exercice.

L'élève 6 a également terminé tous les exercices.

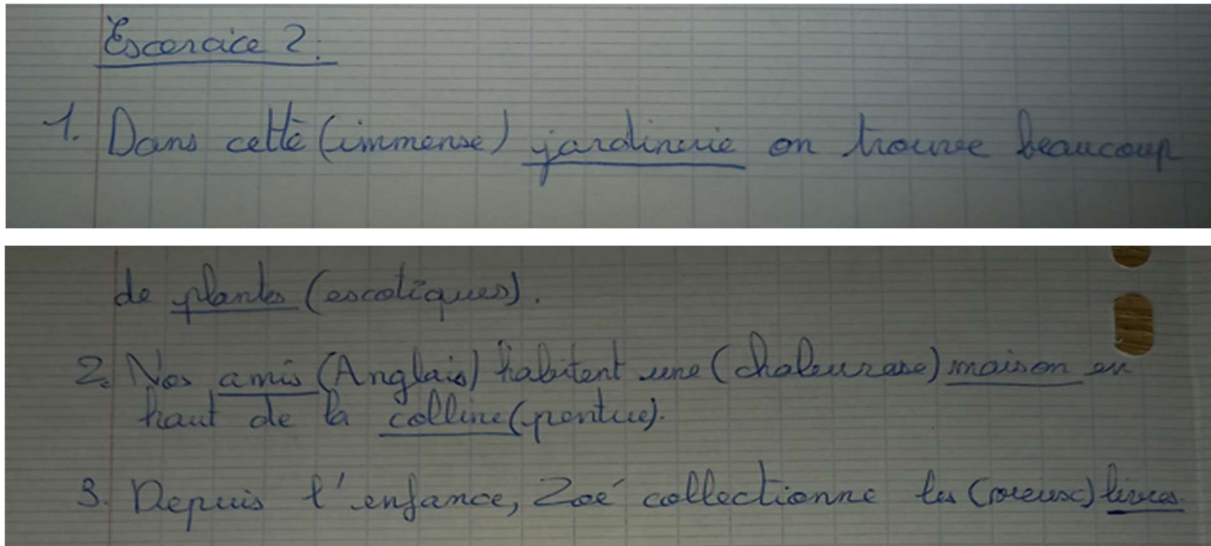
Concernant l'exercice 1, le constat est le même que chez l'élève 5.



L'exercice 1 est aussi globalement maîtrisé et développé, excepté la proposition subordonnée relative, à nouveau, au découpage imprécis. De plus, la nature des expansions est également oubliée. Les élèves n'ont probablement pas compris que « nature » s'appliquait également au nom de l'expansion, et qu'un groupe pouvait avoir une nature grammaticale. Ce qui expliquerait pourquoi ils n'ont donné que la nature « nom » pour chaque nom présent dans les groupes

prépositionnels. Mais cet élève doit également avoir acquis la notion d'expansions du nom, et ses composants.

Les exercices 2, 3, 4 et 5 sont réussis, ce qui démontre d'une bonne acquisition de la notion. La consolidation est donc réussie pour cet élève. Quelques remarques à propos de l'exercice 2.



Au niveau de l'exercice 2, comme les précédents élèves, il s'agit uniquement d'adjectifs qualificatifs à fonction épithète liée. Certains sont placés avant le nom, comme « immense » (phrase 1) ; « chaleureuse » (phrase 2) ; et « vieux » (phrase 3). D'autres sont placés après le nom, comme « exotiques » (phrase 1) ; « Anglais » et « pointue » (phrase 2). La reconnaissance des noms est bonne. Néanmoins, l'élève n'a pas su trouver les noms « enfance » et « Zoé » (phrase 3), les plus difficiles à reconnaître comme nous l'avons énoncé avec l'élève 5. Et enfin, malheureusement les élèves n'utilisent pas d'adjectifs à fonction épithète détachée. La notion d'adjectif comme expansion du nom semble être maîtrisée, mais toujours avec cette mise à l'écart de l'épithète détachée.

Les exercices 3 et 4, réussis, témoignent d'une non-variété dans l'utilisation de différentes prépositions ou pronom relatif. Concernant l'exercice 3, l'élève utilise les prépositions « du » et « de », prépositions fréquentes et accessibles pour les élèves. Cet élève emploie uniquement ce qu'il est certain de maîtriser. Même constat pour l'exercice 4, où l'élève n'emploie que le pronom relatif « qui », forme la plus évidente pour la proposition subordonnée relative, et la plus simple également. La consolidation est donc bonne, à travers l'utilisation d'éléments fréquents de la notion. Toutefois, peut-être qu'il aurait fallu ajouter une consigne, ou imposer des éléments un peu plus exotiques pour pousser l'élève à utiliser des pronoms relatifs/adjectifs/prépositions peu usités.

Terminons par l'exercice 5.

### Exercice 5 :

1. La charpente en bois qui n'était pas très solide  
croule sous les rafales de vent violentes.

2. Des arbres centenaires de mon époque entourent la

belle demeure qui m'est chère.

3. Nina regarde les photographies prises de cet été

4. Cette fille rousse qui nous regarde est ma sœur.

Cet élève a particulièrement su réinvestir intégralement la notion d'expansions du nom, en quantité équivalente. Plusieurs adjectifs qualificatifs en fonction épithète sont présents : « violentes » (phrase 1) ; « centenaires » (phrase 2) ; « belle » (phrase 2) ; « rousse » (phrase 4). Quatre groupes prépositionnels en fonction complément du nom : « en bois » (phrase 1) ; « de vent » (phrase 1) ; « de mon époque » (phrase 2) ; « de cet été » (phrase 3). Et trois propositions subordonnées relatives en fonction complément de l'antécédent sont présentes : « qui n'était pas très solide » (phrase 1) ; « qui m'est chère » (phrase 2) ; « qui nous regarde » (phrase 4). Il y a toujours une prédominance, certes légère, de l'emploi d'adjectifs. Il y a donc bel et bien une récurrence de l'emploi unique de l'adjectif en fonction épithète liée aux exercices 2 et 5. Les élèves semblent donc avoir automatisé la notion d'adjectif et son rôle, même s'il y a considérablement un manque au niveau de la variation des fonctions.

Pour conclure, l'adjectif est donc fréquemment employé de manière correcte par les élèves, ce qui démontre une certaine aisance et habitude avec cette nature grammaticale. De plus, son utilisation orthographique et syntaxique semble être globalement acquise, même si certains élèves commettent toujours des erreurs d'accords. Mais ces erreurs sont moindres si l'on devait comparer avec leur dictée. De plus, au niveau de la sémantique et de la stylistique, les élèves semblent avoir compris le rôle de l'adjectif. Excepté l'exercice 2 de l'élève 4, les productions d'élèves font sens, et ils ont pu apporter différentes informations sur un même nom.

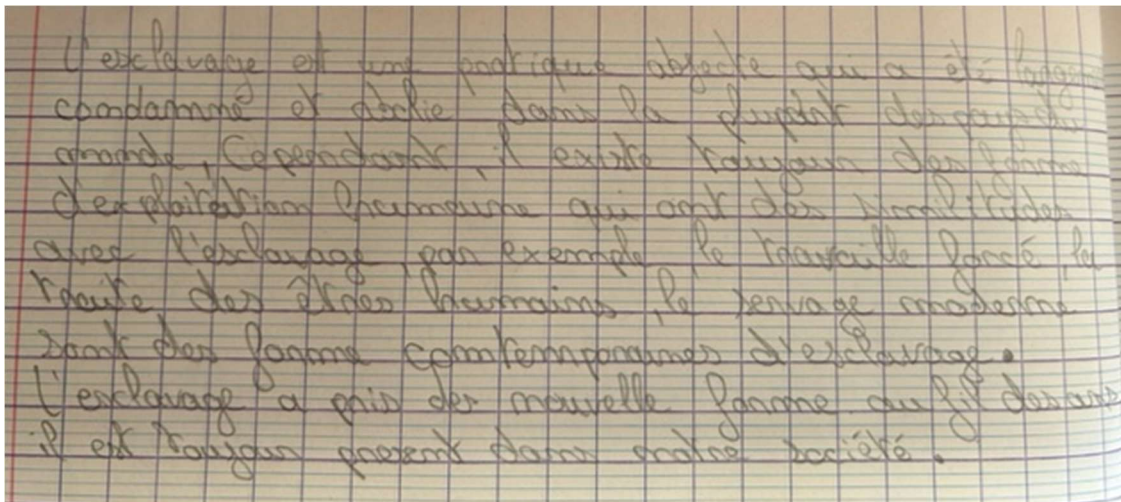
Au niveau du corpus même, plusieurs éléments sont à améliorer. Premièrement, dans l'exercice 1, il n'y a pas suffisamment de propositions subordonnées relatives, ni d'adjectifs en fonction épithète détachée. Ces éléments sont pourtant les points de difficultés les plus importants chez les élèves, sur lesquels il aurait fallu insister davantage. Ensuite, avoir plusieurs

expansions dans une même phrase aurait été plus pertinent, voire dans une même expansion. L'exercice 2 aurait dû être plus explicite au niveau des consignes et des attendus, à savoir l'utilisation variée des adjectifs en fonction épithète, aussi bien liée que détachée. De plus, les élèves auraient pu mettre le nombre d'adjectifs qu'ils voulaient pour chaque nom, tout en conservant le sens. Cela aurait permis d'effectuer une différenciation pédagogique plus aboutie. La variation aurait pu également s'effectuer au niveau du genre et du nombre, car dans le corpus il n'y avait pas de nom au masculin singulier.

L'exercice 3 souffre de défauts similaires. En effet, la consigne manque également de précisions. L'ajout devrait se faire sur chaque nom présent dans le corpus, dans une même phrase. La diversité qu'apportent les expansions du nom aurait été davantage mise en avant. Puis, il y a également un défaut au niveau du genre, il n'y a pas de féminin.

### 3.3 Retour sur l'entrée sémantico-stylistique

Voici la production écrite de l'élève 1.



Au niveau orthographique, à savoir l'accord dans le groupe nominal, nous pouvons observer que l'élève a évolué. En effet, malgré une quantité insuffisante d'adjectifs, il ne s'est trompé qu'une fois pour le nombre, au niveau de « nouvelle » qui ne possède pas la marque du pluriel. Mais cette absence est due au manquement de signalisation du pluriel de son nom « forme ». Il y a tout de même une évolution.

Au niveau syntaxique, les adjectifs sont majoritairement en fonction épithète liée. L'un est placé avant le nom (« nouvelle ») ; et les autres, après leur nom (« abjecte » ; « humaine » ; « forcé » ; « moderne » ; « contemporaines »). Malheureusement, il n'y a pas d'adjectifs qualificatifs en

fonction épithète détachée, ni suffisamment d'épithètes liées placées avant le nom.

Au niveau stylistique et sémantique, les adjectifs ne jouent qu'un rôle descriptif, informatif. En effet, seul l'adjectif « abjecte » dévoile la dimension immorale de l'esclavage. Il s'agit du seul élément axiologique de la production écrite. Néanmoins, cette production, en raison des difficultés de l'élève, est très courte. Cet élément peut également expliquer le manque d'adjectifs.

L'élève 2 n'a pas rendu sa production écrite car il était absent depuis deux semaines.

Voici la production écrite de l'élève 3.

Le 29 mars 1815, Napoléon Bonaparte a aboli la traite négrière, en outre l'esclavage. <sup>Évidemment</sup> même après cette « abolition », l'esclavagisme n'a pas disparu, <sup>à ce jour</sup> de nos jours, il est encore présent bien que la plupart des pays <sup>les aient</sup> abolis. L'esclavage moderne n'est pas facile à identifier, mais il est encore omniprésent.

Selon l'Organisation internationale du travail, encore 21 millions de personnes sont victimes d'esclavage moderne dans le monde. Les personnes <sup>est</sup> touchées sont souvent des travailleurs migrants, des femmes ou bien même des enfants.

L'esclavage moderne peut prendre différentes formes:

Travail forcé dans l'industrie : Dans certains pays, des travailleurs sont forcés (les Ouïghours) de travailler dans des usines avec des conditions de travail <sup>travaillent</sup> dangereuses et insalubres, sans protection adéquate, pour des salaires très bas ou même sans rémunération.

Traite des êtres humains : Des personnes sont recrutées ou parfois même vendues, souvent de force, pour être exploitées dans des industries <sup>telles que</sup> l'exploitation sexuelle atteignent de nombreuses femmes et enfants <sup>englobent</sup> la pédopornographie, la prostitution forcée <sup>ainsi que</sup> du viol. <sup>cela englobe</sup>

Le travail domestique avec la servitude pour dettes : des personnes sont forcées de travailler afin de rembourser leurs dettes, ils font toutes les tâches ménagères de la propriété, peuvent être mariés de force et recevoir des violences.

Il est important de noter qu'il peut exister d'autres formes d'esclavage et de travail exploité dans le monde.

Il existe encore des formes d'esclavage traditionnel <sup>ép</sup> dans certaines parties du monde, les personnes touchées sont considérées comme des propriétés. Ils sont vendus ou achetés comme des biens. Ces formes d'esclavage peuvent être liées à des pratiques malsaines <sup>s</sup> culturelles, religieuses ou économiques.

Afin <sup>s</sup> d'éliminer toutes formes d'esclavage et de travail forcé dans le monde il faudrait appliquer des lois plus strictes et sensibiliser le public à cette question.

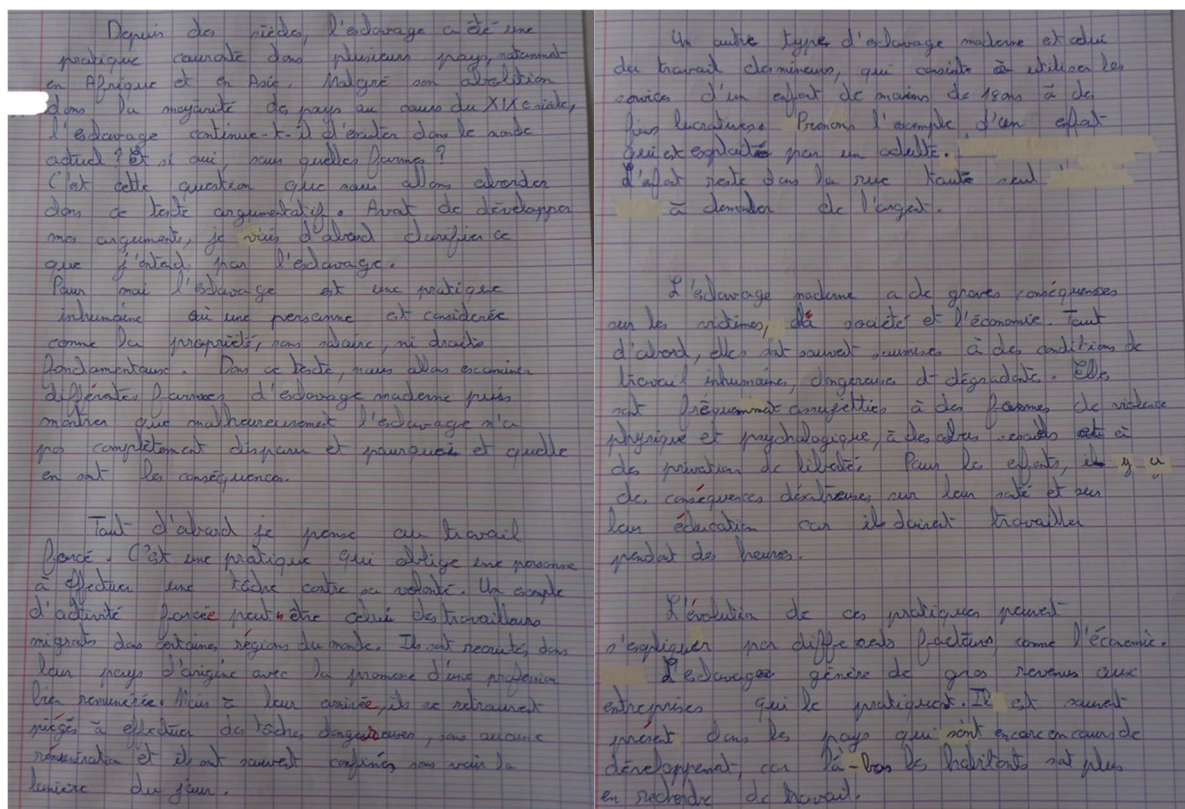
Au niveau orthographique, sur une vingtaine d'adjectifs employés, deux possèdent une erreur au niveau des morphogrammes grammaticaux. Pour « ménagère », il lui manque un « s ». Cette première erreur s'explique par rapport à son nom, où lui aussi n'a pas de « s » sachant que son article défini est volontairement mis au pluriel. L'élève est tout de même resté dans l'accord de l'adjectif avec son nom, à savoir féminin singulier. Concernant « malsaine », la marque du nombre est erronée, car son nom est « pratiques ». Celui-ci est au féminin pluriel. Les erreurs sont moindres si nous devons comparer avec la dictée de l'entrée 1. Néanmoins, il est difficile

de dire s'il s'agit d'une réelle progression au niveau orthographique, ou si la plupart des erreurs spontanées de cet élève ont pu être corrigées via le correcteur automatique de son ordinateur, car cette production a été rédigée sur Word.

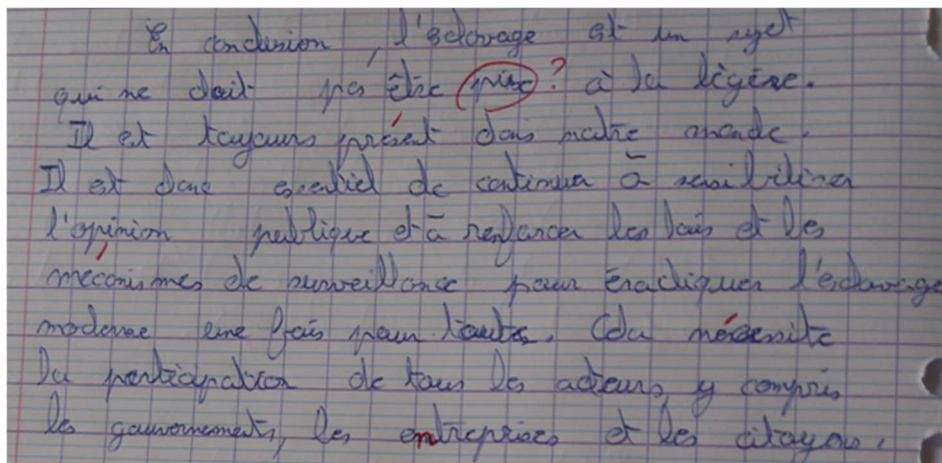
Au niveau syntaxique, toutes les formes d'adjectifs qualificatifs en fonction épithète sont présentes. L'élève a utilisé des épithètes liées placées avant le nom (« nombreuses ») et après le nom (« négrière »; « moderne »; « migrants »; « adéquate »; « bas »; « sexuelle »; « domestique »; « ménagères »; « forcé »; « strictes »). Notons qu'il y a également des adjectifs qualificatifs à fonction épithète détachée avec « dangereuses »; « insalubres »; « malsaines »; « culturelles »; « religieuses »; « économiques ». Bien évidemment qu'il y a une majorité d'épithètes liées, néanmoins nous pouvons constater que la notion est maîtrisée, avec un emploi qui reste varié.

Au niveau stylistique et sémantique, l'élève a su utiliser l'adjectif de manière axiologique. Cela est visible notamment à travers ceux en fonction épithète détachée puisqu'ils ont été juxtaposés à la suite, créant une énumération de pratiques pendant l'esclavage, qui sont toutes péjoratives. De plus, les adjectifs « dangereuses » et « insalubres », reliés par la conjonction de coordination « et », dévoilent l'aspect immoral des conditions de travail des victimes de l'esclavage moderne. Différents procédés stylistiques sont utilisés à des fins sémantiques, afin d'énoncer son point de vue et sa révolte quant à la notion d'esclavage moderne.

Voici la production écrite de l'élève 4.







Au niveau orthographique, cinq adjectifs sont erronés sur une trentaine. Néanmoins, trois relèvent du manque d'un accent aigu sur le « e », faute que cet élève commet souvent. L'adjectif « dangereuses » relèvent d'une confusion d'écriture au niveau du « r ». Et enfin, « forcé » n'a pas été accordé au niveau du genre avec son nom « activité », au féminin singulier. Ces fautes sont moindres que lors de la dictée, témoignant d'une évolution de l'élève en termes d'accord dans le groupe nominal.

Au niveau syntaxique, les différentes formes de l'adjectif qualificatif en fonction épithète sont présents. Nous avons une épithète liée placée avant le nom : « graves ». Plusieurs épithètes liées placées après le nom sont également présentes avec « courante » ; « actuel » ; « argumentatif » ; « inhumaine » ; « fondamentaux » ; « moderne » ; « forcé » ; « forcée » ; « migrants » ; « bien » ; « dangereuses » ; etc. Et enfin, des adjectifs en fonction épithète détachée également : « inhumaines » ; « dangereuses » ; etc. Ces différentes utilisations d'expansions viennent apporter des informations supplémentaires sur le nom, comme « L'esclavage moderne » qui est différent que l'esclavage précédent. Ces informations ne sont certes pas obligatoires car l'adjectif reste supprimable, néanmoins ces informations semblent nécessaires afin de mieux comprendre les enjeux du sujet.

Au niveau stylistique et sémantique, l'emploi axiologique est effectif. En effet, divers procédés comme l'énumération, la juxtaposition et la coordination sont utilisés pour mettre en avant l'aspect horrifique de l'esclavage moderne. C'est le cas notamment de « inhumaines, dangereuses et dégradantes ». Il s'agit de mots forts, de mots violents afin de mettre en évidence l'horreur et la dangerosité de l'esclavage moderne, qui certes est différent de l'esclavage précédent, mais qui n'en reste pas moins aussi lourd de conséquences selon cet élève. D'autres adjectifs restent marquants comme « graves » ; « sexuels » ; « physique et psychologique » qui sont juxtaposés. Il y a un jugement de valeur qui est mis en avant également. Mais les adjectifs axiologiques restent moindres que les adjectifs descriptifs ou indéfinis.

## Voici la production écrite de l'élève 5.

### L'esclavage Moderne : Un fléau encore bien présent de nos jours

L'esclavage, ce vestige du passé qui a pris fin dans les années 1790 en France pour reprendre en 1802 à cause de Napoléon pour enfin être abolie définitivement en 1848. Mais a-t-il vraiment disparu ? C'est ce que tout le monde pense après tout et à raison, mais est-ce vraiment le cas ? Tout d'abord qu'est-ce que vraiment l'esclavage ? L'esclavage est, d'après le dictionnaire Larousse, le fait pour un groupe social d'être soumis à un régime économique et politique qui le prive de toute liberté, le contraint à exercer les fonctions économiques les plus pénibles sans autre contrepartie que le logement et la nourriture. Dans cet écrit, je vais montrer que l'esclavage est toujours présent de nos jours et sous plusieurs formes en 2 parties.

Tout d'abord, je vais présenter les différentes preuves que l'esclavage est toujours présent en France et même à une échelle plus large. Je vais ici prendre les informations données par « Le comité contre l'esclavage moderne » qui a pour but d'éradiquer l'esclavage en générale et de prendre le plus soin des victimes de l'esclavage moderne. Mais avant cela il faut aussi préciser que la traite d'esclaves dans le monde et actuellement le 3<sup>e</sup> plus grand trafic mondial illicite et il rapporte plus de 150 milliards € par an aux vendeurs d'esclaves, ce qui permet de voir que la traite des esclaves dans le monde est loin d'être finie ; de plus certains pays tels que l'Inde, la Mauritanie et la Chine continuent d'accepter l'esclavage (sauf la Mauritanie mais qui est un cas assez particulier). Mais revenons-en à la France. En France **mais** les chiffres ne sont pas très précis et ne décomptent actuellement que quelques centaines de milliers de victimes. C'est un chiffre assez bas sachant que selon l'étude réalisée par l'OIT (Organisation internationale du travail), l'OIM (Organisation internationale pour les migrations de l'ONU) et l'ONG Walk Free en septembre 2022, la traite des êtres humains touche 50 millions de personnes dans le monde : 28 millions seraient victimes de travail forcé, soit une augmentation de plus de 10% depuis le dernier rapport datant de 2017. En conclusion l'esclavage n'est en aucun cas un vestige du passé car il est encore plus présent qu'il y a 100 ans et il y a même des pays dans lesquels il est cautionné et fait même partie du quotidien de plusieurs personnes. Mais il ne devrait en aucun faire partie du quotidien car c'est une violation des droits fondamentaux de l'Homme : les victimes ne vivent pas dans de bonnes conditions, sont payées avec un salaire de misère, voire même ne sont pas payées du tout.

Mais si vous êtes attentifs vous vous êtes peut-être demandé « Mais où sont passées les 22 millions d'autres victimes de l'esclavage moderne ? ». Car je n'ai parlé que de 28 millions de victimes de travail forcé. Ce qui m'amène à parler de différentes formes de l'esclavage. L'esclavage moderne se divise en deux grandes parties, elles-mêmes divisibles en plusieurs sous parties. La plus grosse partie est, comme dit précédemment, le travail forcé. Le travail forcé peut se diviser en plusieurs petites catégories, les plus grosses étant le travail domestiques (28% des 28 millions), la construction (18,2%), la production de biens (15,10% donc surtout des enfants) ou encore l'agriculture (11,3%). Ensuite, l'autre grande catégorie est « les relations forcées » qui se caractérise par la vente de personnes pour en faire des épouses (→ attention, ne pas mettre « + » comme cela) plus rarement des hommes) ou même au sein de familles, où l'on force les enfants à se marier avec d'autres à des fins plus

politiques cette fois, ou alors pour gagner de l'argent en se mariant avec des personnes de familles plus riches. De plus, il fait partie des plus violents car, comme le mariage est forcé la femme (principalement) appartient à l'homme et il peut en faire ce qu'il souhaite, sans répercussions avec la justice dans les pays où l'esclavage est autorisé. En conclusion, il ne faut surtout pas penser que l'esclavage n'est que comme dans l'imaginaire collectif, où l'esclavage n'adopte que la première forme. En plus, la deuxième forme correspond à presque 50%.

En conclusion, dans le monde l'esclavage est loin d'être fini, il est même en constante augmentation depuis son interdiction au XIX<sup>e</sup> siècle, de plus c'est même le troisième commerce illicite le plus prolifique en termes d'argent et de « marchandises » vendues. Et, contrairement à l'imaginaire collectif, l'esclavage ce n'est pas que des personnes qui se font exploiter, avec des conditions de vie déplorables, ce sont aussi les relations forcées. Il est aussi important de savoir que dans certains pays l'esclavage est encore autorisé et même toléré. Mais plutôt j'ai parlé du cas de la Mauritanie qui est assez particulier : la Mauritanie est un cas particulier car d'après la loi l'esclavage est interdit et même qu'il faut en parler aux autorités quand on en voit. « Mais alors où est le problème ? » vous vous dites. Le problème c'est que les cas où l'on peut prévenir les autorités sont tellement précis que c'est presque impossible de l'arrêter. Mais en ce moment, de plus de pays font en sorte de d'éradiquer l'esclavage est même de mettre la pression aux autres pays où il est autorisé. Les pays font aussi de plus en plus de prévention contre l'esclavage au près des jeunes et même des plus âgés.

Au niveau orthographique, l'élève n'a commis aucune faute, sachant qu'il en avait commis quelques-unes lors de la dictée au niveau des morphogrammes grammaticaux. Mais la même interrogation que l'élève 3 peut se poser puisqu'il s'agit d'un document Word, qui a pu bénéficier d'une correction automatique. Néanmoins, une utilisation variée d'adjectifs, maîtrisée, dans différentes fonctions, est présente dans cette production écrite. Une cinquantaine d'adjectifs apparaît.

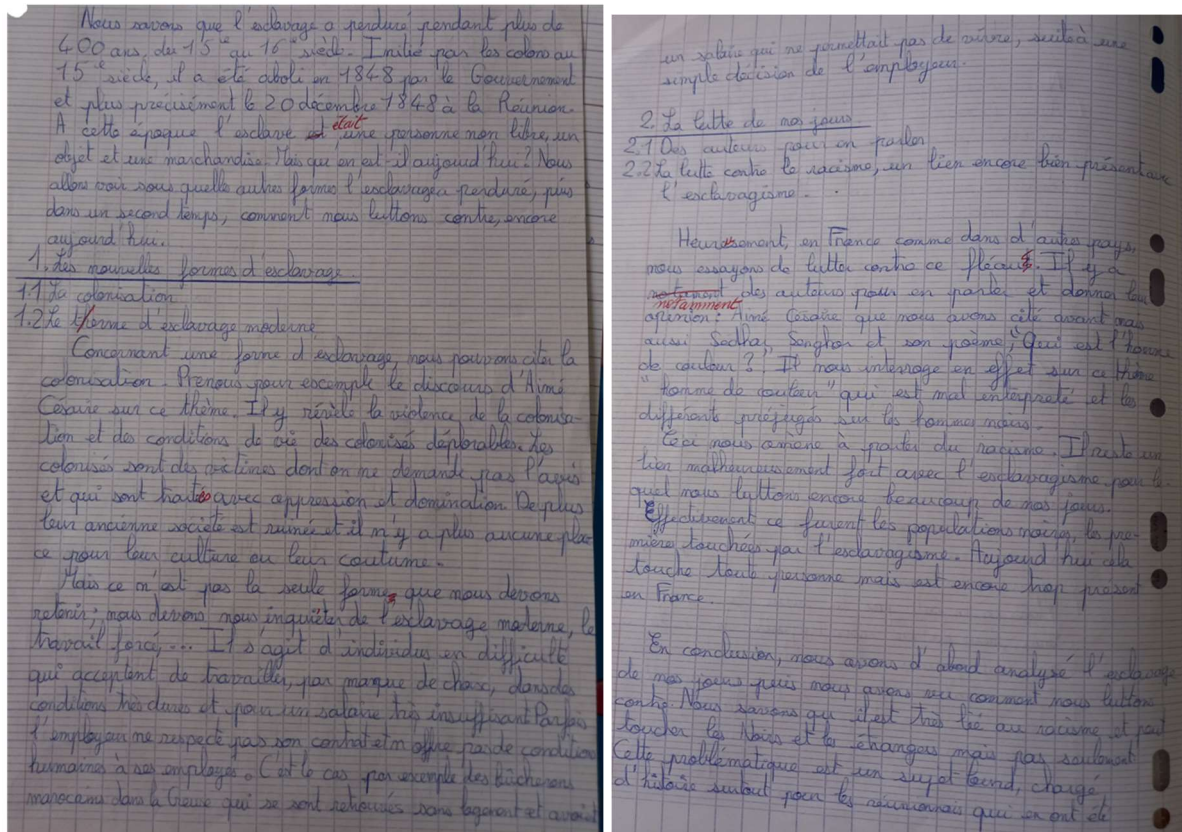
Au niveau syntaxique, une dominance d'adjectifs en fonction épithète liée est visible. L'apport d'informations supplémentaires sur le nom est donc bien établi.

Au niveau stylistique et sémantique, l'emploi axiologique est également effectif, même s'il reste peu élevé. Certains sont répétés afin de créer un effet d'écho, une répétition. C'est notamment le cas de « forcé/es » ; ou encore « autre » lié à des noms assez importants comme « contrepartie » ; « victimes » ; « catégorie » de l'esclavage moderne ; « pays » pour dévoiler l'étendue de cette problématique sur le monde. Des adjectifs antithétiques sont employés en effet de miroir dans « petites catégories, les plus grosses » notamment.

Quelques adjectifs sont virulents comme « déplorables », mais cet aspect moralisant, comme le

faisait Aimé Césaire dans son discours, est moins élevé que la description à travers les adjectifs. Sa production écrite reste très objective, ce qui est une bonne chose, mais les adjectifs prennent une valeur un peu plus descriptive, un étayage des faits, comme une argumentation très scientifique et factuelle.

Pour terminer, voici la production écrite de l'élève 6.



Au niveau orthographique, une vingtaine d'adjectifs est utilisée. Néanmoins, l'élève n'a commis aucune faute au niveau de l'accord de l'adjectif. Cet élève reste donc fidèle à son orthographe tout à fait correcte.

Au niveau syntaxique, les adjectifs sont en fonction épithète liée. Il n'y a donc pas, à nouveau, d'épithètes détachées. Les adjectifs à fonction épithète liée placés avant le nom sont : « ancienne » ; « seule » ; « simple » ; « premières ». Les adjectifs à fonction épithète liée placés après le nom sont : « moderne » ; « déplorables » ; « forcé » ; « dures » ; « insuffisant » ; « humaines » ; « marocains » ; « noirs » ; « fort » ; « lourd » ; « noires ». Cette dernière liste est donc plus fournie. Ces différentes utilisations d'expansions viennent apporter des informations supplémentaires sur le nom, comme « insuffisant » au niveau du salaire, une problématique du

salaires de ces esclaves modernes. Ces informations ne sont certes pas obligatoires car l'adjectif reste supprimable, néanmoins elles semblent nécessaires afin de mieux comprendre les enjeux du sujet.

Au niveau stylistique et sémantique, un certain emploi axiologique est présent à travers plusieurs adjectifs. C'est notamment le cas avec « déplorables » où l'élève apporte un jugement de valeurs en reliant les conditions de vie des colonisés d'avant, et l'impact de l'esclavage moderne de nos jours, similaires en termes de maltraitance, de « conditions de vie déplorables ». L'adjectif « forcé » concerne le travail qui prend un aspect violent, une obligation et en même temps une forme de maltraitance. Il fait écho avec les adjectifs « dures » ; « insuffisant » ; « humaines » où la négation « n' » apparaît juste avant. Il y a donc bel est bien un jugement de valeurs à travers les adjectifs, mais qui reste moins élevé si l'on devait mettre en perspective avec la présence d'adjectifs plus descriptifs, logiques.

Plusieurs adjectifs épithètes liées reviennent dans les productions, notamment « forcé » ; « moderne » ; « économique ». Notons que les déterminants indéfinis reviennent souvent dans les productions écrites, autour du mot « esclavage » ou de ses dérivés. Ils mettent donc en avant la dimension imperceptible, invisible mais néanmoins gigantesque de l'esclavage moderne, puisqu'il n'est pas quantifiable.

Avec du recul, il aurait fallu faire une séance qui insistait davantage sur cette entrée sémantique et stylistique de l'adjectif. L'intérêt, à travers cette entrée, était d'affiner sa propre pensée, et d'employer les termes justes, tout comme le fait Aimé Césaire dans son discours. Il aurait été intéressant d'utiliser un texte où il y avait des descriptions de paysages ou de personnages, pour mettre en évidence la subjectivité d'un regard, comme celui du regard amoureux par exemple. L'apport sémantique des adjectifs aurait plus aisément émergé pour les élèves, et cet entraînement leur aurait permis d'employer de manière plus explicite, et plus compréhensible pour eux les adjectifs à travers cette production écrite. Il en résulte que ma troisième entrée agit plus comme évaluation de l'entrée orthographique et stylistique au niveau de la consigne, c'est-à-dire une forme de réinvestissement sur une écriture longue à contraintes. L'aspect stylistique et sémantique n'a pas suffisamment été mis en avant.

## Conclusion

Pour conclure sur notre quête de solutions afin d'améliorer l'apprentissage de l'adjectif chez les élèves du second degré, différentes entrées ont été mises en œuvre : une entrée orthographique, une entrée stylistique, et une entrée sémantico-stylistique. L'entrée orthographique a permis de faire émerger les erreurs fréquentes chez les élèves au niveau de la reconnaissance du genre et/ou du nombre du nom-noyau du groupe nominal, et donc l'accord ; de leur non-reconnaissance des adjectifs et de ses fonctions (particulièrement la fonction épithète détachée) ; ou encore certains automatismes, concernant notamment le cas de \*jolie [joli] ou \*pure [pur]. Ces éléments ont été vus, corrigés, et explicités par le biais de la correction de la dictée diagnostique, de la leçon, et des exercices. Plusieurs élèves ont cependant commis des erreurs lors des exercices, mais une certaine évolution au niveau des connaissances est visible. Par la suite, l'entrée syntaxique a permis aux élèves de réinvestir l'entrée orthographique. Ces deux entrées ont donc été globalement acquises, malgré la présence de quelques erreurs qui subsistent. Notons qu'à la fin de cette phase d'apprentissage, les erreurs sont moindres si l'on devait comparer à leur dictée diagnostique. De plus, le rôle de l'adjectif semble être compris, même s'ils ne maîtrisent pas totalement les fonctions attributives ainsi que la reconnaissance de l'adjectif en fonction épithète détachée. Il aurait donc fallu insister davantage sur les fonctions et leur reconnaissance. Et enfin, concernant l'entrée sémantico-stylistique, celle-ci n'est pas aboutie et n'a pas été assez explicite. Même si certains élèves ont pu employer quelques adjectifs de manière axiologique, pour un jugement de valeurs, cet emploi aurait pu être plus optimal s'ils avaient bénéficié d'une séance précédente sur les emplois des adjectifs. De ce fait, lors de cette production, il y a une prédominance dans l'utilisation d'adjectifs à fonction épithète, notamment liée. Cette entrée agit donc majoritairement comme évaluation de l'entrée orthographique et stylistique au niveau de la consigne, une forme de réinvestissement sur une écriture longue à contraintes, qui d'ailleurs est réussie car l'orthographe et la syntaxe sont améliorées.

## Bibliographie et sitographie

Avezard-Roger, C. & Corteel, C. (2020). Le métalangage dans les manuels scolaires. Regard(s) sur la fonction sujet. *Le français aujourd'hui*, 211, 27-41.

Beaumanoir-Secq, M. & Renvoisé, C. (2020). L'adjectif au CM2. Regards sur les représentations des élèves. *Le français aujourd'hui*, 211, 45-55.

Chartrand, S. (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : ERPI éducation.

Gourdet, P. (2020). Évolution des prescriptions sur la grammaire à l'école entre 1923 et 2020 : un long fleuve tranquille ? *Le français aujourd'hui*, 211, 13-25.

Lepoivre-Duc, S. & Sautot, J.-P. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères*, 39, 125-142.

Lepoivre-Duc, S. & Valma, E. (2021). L'adjectif au cycle 3 : analyse d'exemples fournis par des élèves pour définir l'adjectif. *Le français aujourd'hui*, 214, 69-78.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2020). Programmes de français en seconde générale et technologique et en première des voies générale et technologique. *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial* n° 1 du 22 janvier 2019, modifié par arrêté et publié au *Bulletin officiel* n° 18 du 30 avril 2020. <https://eduscol.education.fr/92/j-enseigne-au-lycee-generaltechnologique>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). Annexe 1. Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). *Bulletin officiel de l'éducation nationale* n° 31 du 30 juillet 2020. <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). Annexe 2. Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). *Bulletin officiel de l'éducation nationale* n° 31 du 30 juillet 2020. <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). Annexe 3. Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel de l'éducation nationale* n° 31 du 30 juillet 2020. [https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4?menu\\_id=75](https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4?menu_id=75)

Pellat, J.-C. & Fonvielle, S. (2<sup>e</sup> éd. 2017/2016). *Grevisse de l'enseignant. Grammaire de référence*. Magnard.

## **Annexes**

**Annexe 1.** Le déroulé de l'entrée orthographique, séquence 3, séance 5

**Annexe 2.** Extrait de la leçon de l'entrée orthographique, concernant uniquement l'adjectif

**Annexe 3.** Grille de Nina Catach en lien avec chacune des dictées des élèves

**Annexe 4.** Le déroulé de l'entrée syntaxique, séquence 4, séance 3

**Annexe 5.** Leçon de l'entrée syntaxique



## Annexe 1. Le déroulé de l'entrée orthographique, séquence 3, séance 5

### Séance 5 : Les accords dans le groupe nominal.

Fiche de préparation de séance		
Séquence n°3	Séance n°5 Titre : Les accords dans le groupe nominal	Niveau : Seconde Temps : 2h30-3h.
<b>Dominante :</b> Langue.		
<b>Objectif(s) :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Rappel des règles d'accord dans le groupe nominal, abordées depuis le cycle 2.</li> <li>❖ Connaissance des constituants et fonctions syntaxiques dans le groupe nominal minimal et étendu.</li> </ul>		
<b>Support(s) :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Texte de dictée.</li> <li>❖ Leçon papier.</li> <li>❖ Exercices.</li> </ul>		
<b>Modalités d'apprentissage :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Dictée : pratique de la langue et confrontation des points de vue.</li> <li>❖ Rappel des connaissances antérieures sur les natures et fonctions des constituants du groupe nominal.</li> <li>❖ Consolidation via des exercices progressifs.</li> <li>❖ Réinvestissement dans un exercice d'écriture courte et longue (l'évaluation pour l'écriture longue).</li> </ul>		
<b>Matériel nécessaire :</b>		

#### Déroulé de la séance :

5 min	Appel (attendre le silence des élèves). NB : Les élèves en retard doivent s'excuser + dire pourquoi ils sont en retard. Nouvelle feuille. Date dans la marge + écrire la nouvelle séance du jour.
15 min	<b>Étape 1 : Phase de remobilisation. Dictée individuelle.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Dictée aux élèves (extrait de la nouvelle « Le Bonheur dans le crime »).</li> <li>❖ Ramasser les dictées (leur dire que je corrigerai individuellement les élèves pour qu'ils voient les fautes qu'ils font).</li> </ul> (NB : grille Nina Catach sur la typologie d'erreurs pour mon recueil de données, en particulier sur les six élèves).
30 min	<b>Étape 2 : Phase de remobilisation. Correction.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Centrer la correction sur les groupes nominaux et les chaînes d'accord.</li> <li>❖ Plusieurs élèves devront noter au tableau, en même temps, comment ils ont écrit tel groupe nominal (un élève pour un groupe nominal). Puis, débat entre eux pour savoir quelle est la bonne orthographe.</li> <li>❖ Expliquer qu'on vient de voir les règles d'accord dans le groupe nominal.</li> </ul>
25 min	<b>Étape 3 : Phase de remobilisation.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Quels sont les constituants d'un groupe nominal ?</li> <li>❖ Quelles sont les fonctions syntaxiques dans le groupe nominal ?</li> <li>❖ Rappel sur les classes et fonctions grammaticales + les règles d'accord.</li> </ul>
15 min	<b>Étape 4 : Distribution et lecture de la leçon.</b>
20 min + 35 min (deuxième heure)	<b>Étape 5 : Phase de consolidation + réinvestissement.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Exercices allant du plus simple au plus complexe.</li> <li>❖ Réécriture d'un court extrait de la nouvelle un peu remanié à partir d'une ou de plusieurs contraintes (changement du genre, nombre, etc.). Je ramasserai.</li> </ul> NB : L'écriture longue sera évaluée à travers le devoir final, où quelques points seront accordés à l'accord dans le groupe nominal (points d'orthographe).
10-15 min	<b>Étape 6 : Phase de correction.</b> NB : Je ramasse les copies. La correction sera sur leur feuille, puisque j'aurai ramassé. On la lira au prochain cours.

## Annexe 2. Extrait de la leçon de l'entrée orthographique, concernant uniquement l'adjectif

### 4. L'adjectif.

Étymologiquement, l'adjectif est un mot *adjoin*t à un autre mot : il se rapporte à un nom (ou à un pronom) dont il précise le sens. Il exprime une qualité ou une propriété du nom auquel il se rapporte (couleur, forme, qualités morales, etc.), et **s'accorde en genre et en nombre avec celui-ci** (ou le pronom). L'adjectif possède différentes fonctions.

#### 4.1. L'adjectif qualificatif à fonction épithète

Il s'agit d'une expansion du nom facultative dans le Groupe Nominal (GN). Il est épithète quand il est placé directement à côté du nom qu'il qualifie. L'adjectif qualificatif à fonction épithète peut être lié ou détaché par rapport au nom :

- **Fonction épithète liée** : L'adjectif est juxtaposé au nom, il se place juste avant ou après lui. *Ex* : *Je reconnais mon sang à ce noble courroux.*
- **Fonction épithète détachée (ou apposé)** : L'adjectif est détaché du nom par une virgule à l'écrit, par une pause à l'oral. Il est apposé au nom. *Ex* : *Le vent s'était levé, brutal, de chaque côté des talus.*

#### 4.2. L'adjectif qualificatif à fonction attribut

L'adjectif est relié au nom (ou au pronom) par un verbe dit attributif. Il s'agit d'un constituant obligatoire du Groupe Verbal (GV), on ne peut pas le supprimer. Il peut être attribut du sujet ou attribut du COD :

- **Fonction attribut du sujet** : L'adjectif est directement relié au nom (qui est le sujet) par un verbe attributif, qui est souvent un verbe d'état ou de changement d'état (être, paraître, sembler, devenir, rester, avoir l'air, passer pour, demeurer, etc.). *Ex* : *Cet homme est maladroit.*
- **Fonction attribut du COD** : Certains verbes permettent d'attribuer une qualité non pas au sujet de la phrase mais au complément d'objet. Il s'agit souvent de verbe d'opinion, de perception, etc. (estimer, juger, croire, voir, entendre, sentir, trouver, etc.). *Ex* : *Ils trouvent leurs enfants turbulents.*

**Attention !**

#### Certains accords peuvent être difficiles :

- ❖ Un adjectif peut se rapporter à plusieurs noms : si le genre et le nombre de ces noms sont différents, il s'accorde au masculin et au pluriel (*Ex* : *les meubles et les chaises abîmés*).
- ❖ Plusieurs adjectifs peuvent se rapporter à un même nom : si ce nom est au pluriel, il faut réfléchir au sens pour accorder les adjectifs  
→ *Ses yeux, **foncés et louches**, me font peur.*  
→ *Les deux héritages, **français et russe**, de mon enfance m'ont rendu bilingue.*
- ❖ Les adjectifs de couleur s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils qualifient **SAUF** :
  - S'ils sont composés de deux mots : *des martiens **vert clair**, une robe **bleu ciel**.*
  - S'ils sont dérivés d'un nom commun (exceptions : mauve, rose, pourpre, écarlate, fauve) : *des chapeaux **orange** ; des gants **mauves**.*

### Annexe 3. Grille de Nina Catach en lien avec chacune des dictées des élèves

#### Élève 1

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
<b>Erreurs extragraphiques</b>		
A dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambage, oubli des barres sur les « t », des points sur les « i », etc	*mid (nid)
Reconnaissance et coupure de mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	jarrive lévier
A dominante phonétique	Mauvaise correspondance phono-graphique : l'élève entend ou prononce mal. D'où omission ou adjonction de phonèmes, confusion de consonnes, de voyelles.	*arbruste *suchoter *moner (mener)
<b>Erreurs graphiques</b>		
A dominante phonogrammique	Problèmes d'orthographe d'usage : l'élève connaît les sons sans connaître leur transcription. 2 possibilités : -erreur altérant la valeur phonique -erreur n'altérant pas la valeur phonique	*briler (briller) *guorille *maizon
A dominante morphogrammique	-confusion ds les formes du pluriel -erreurs d'accord (féminin et/ou pluriel) -erreurs sur les modes et tps verbaux  -erreurs sur les désinences verbales -relation mal établie entre les catégories grammaticales  -ignorance des affixes -non reconnaissance des mots -ignorance des lettres finales justifiables -ignorance de la famille lexicale -ignorance du maintien ou non du radical	*chevaus *verrous *les rue *elle est joli *je serai/je serais *je criai/je criais *il crit *je prent *les enfants chantres *des ombrent passes  *atterrement *un névier *crapau *fermié *inabité *nous vogons *il viva
-morphogrammes lexicaux		
A dominante logogrammique	Erreurs concernant les homophones -lexicaux -grammaticaux	chant/champ, voix/voie a/à, ce/se, vois/voie, on/ont
A dominante idéogrammique	Erreurs portant sur les signes diacritiques : majuscules, apostrophe, trait d'union, ponctuation, -omission ou adjonction -confusion	*Pierre/Pierre* <sup>l</sup> autre *tue mouches +ponctuation manquante ou défectueuse
A dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques ou historiques	*douçatre *sculter *abrit

**Altérant :**  
 \*arrêter [arrêter]  
 \*sonnet [sonnet]  
 \*semble [semble]  
 \*se [ce]  
 \*chauffer [chauffait]  
 \*arrêter [arrêts]  
  
 \*essayer [essuyé]  
 \*nois [noie]  
 \*vaporeuse [vaporeuses]  
 \*matiné [matinée]  
 \*chauffer [chauffait]  
 \*arrêter [arrêts]

\*et branlé [ébranlé]  
 \*agablement [agréablement]

**N'altérant pas :**  
 \*que [quis]  
 \*permissement [permissements]  
 \*braillard [braillards]  
 \*watt [ouate]

\*qui [quis]  
 \*clair [clairs]  
 \*hirondelle [hirondelles]  
 \*simple [semblait]  
 \*versé [verser]  
 \*moisé [moisés]  
 \*tête [têtes]  
 \*pure [pur]  
 \*long [longs]  
 \*permissement [permissements]  
  
 \*bourdon [bourdon]  
 \*l'air [l'ave]

**grammaticaux :**  
 \*ses [ces] \*a [à]  
 \*c'était [s'était]  
 \*se [ces]

\*jour la [jour-là]  
 \*par dessus [par-dessus]

Élève 2

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques		
A dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambage, oubli des barres sur les « t », des points sur les « i », etc	*mid (nid)
Reconnaissance et coupure de mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	jarrive lévier
A dominante phonétique	Mauvaise correspondance phono-graphique : l'élève entend ou prononce mal. D'où omission ou adjonction de phonèmes, confusion de consonnes, de voyelles.	*arbruste *suchoter *moner (mener)
Erreurs graphiques		
A dominante phonogrammique	Problèmes d'orthographe d'usage : l'élève connaît les sons sans connaître leur transcription. 2 possibilités : -erreur altérant la valeur phonique -erreur n'altérant pas la valeur phonique	*briler (brillier) *guorille *maizon
A dominante morphogrammique -morphogrammes grammaticaux	-confusion ds les formes du pluriel -erreurs d'accord (féminin et/ou pluriel) -erreurs sur les modes et tps verbaux  -erreurs sur les désinences verbales -relation mal établie entre les catégories grammaticales	*chevaus *verrous *les rue *elle est joli *je serai/je serais *je crial/je criais *il crit *je prent *les enfants charntes *des ombrent passes
-morphogrammes lexicaux	-ignorance des affixes -non reconnaissance des mots -ignorance des lettres finales justifiables -ignorance de la famille lexicale -ignorance du maintien ou non du radical	*arterrement *un névier *crapau *fermié *inabité *nous vogons *il viva
A dominante logogrammique	Erreurs concernant les homophones -lexicaux  -grammaticaux	chant/champ, voix/voie a/à, ce/se, vois/voie, on/ont
A dominante idéogrammique	Erreurs portant sur les signes diacritiques : majuscules, apostrophe, trait d'union, ponctuation, -omission ou adjonction -confusion	*pierre/Pierre*l autre *tue mouches +ponctuation manquante ou défectueuse
A dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques ou historiques	*douçatre *sauter *abrit

Altérant :  
\* chauffer [chauffait]  
\* arvelles [arvèles]

Lexicaux :  
\* temps [tant]

N'altérant pas :  
\* mouaré [marée]  
\* suattes [suates]

\* gai [gair]  
\* clair [clair]  
\* mouaré [marée]  
\* étaient [était]  
\* fémissement  
[fémissements]  
\* essayer [essuyé]  
\* maient [moiré]  
\* chauffer [chauffait]  
\* suattes [suates]

\* il [il]  
\* jour là [jour-là]

Élève 3

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples	
Erreurs extragraphiques			
A dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambage, oubli des barres sur les « t », des points sur les « i », etc	*mid (nid)	
Reconnaissance et coupure de mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	jarrive lévier	* zélai [et dans]
A dominante phonétique	Mauvaise correspondance phono-graphique : l'élève entend ou prononce mal. D'où omission ou adjonction de phonèmes, confusion de consonnes, de voyelles.	*arbruste *suchoter *moner (mener)	
Erreurs graphiques			
A dominante phonogrammique *arrêlé [arrêlés]	Problèmes d'orthographe d'usage : l'élève connaît les sons sans connaître leur transcription. 2 possibilités : -erreur altérant la valeur phonique -erreur n'altérant pas la valeur phonique	*agguablement [aguablement]  *briler (briller) *guorille *maizon	N'altérant pas : * moirré [moirée] * ten [tant] * autone [automne] * arêlé [arrêter] * watta [ouate] * brucillard [brucillard]
A dominante morphogrammique -morphogrammes grammaticaux  -morphogrammes lexicaux	-confusion des formes du pluriel -erreurs d'accord (féminin et/ou pluriel) -erreurs sur les modes et tps verbaux  -erreurs sur les désinences verbales -relation mal établie entre les catégories grammaticales  -ignorance des affixes -non reconnaissance des mots -ignorance des lettres finales justifiables -ignorance de la famille lexicale -ignorance du maintien ou non du radical	*chevaus *verrous *les rue *elle est joli *je serai/ je serais *je crier/je criais *il crit *je prent *les enfants chantes *des ombrent passes  *anferrement *un névier *crapau *fermié *inabité *nous vogons *il viva	*gai [gois] * moir [noir] * arêlé [arrêter] * sonné [sonnait] * semblé [semblait] * moirré [moirée] * tête [têtes]
A dominante logogrammique	Erreurs concernant les homophones -lexicaux  -grammaticaux	chant/champ, voix/voie a/à, ce/se, vois/voie, on/ont	Grammaticaux : * a [à] * c'était [s'était]
A dominante idéogrammique	Erreurs portant sur les signes diacritiques : majuscules, apostrophe, trait d'union, ponctuation, -omission ou adjonction -confusion	*pierre/Pierre*  autre *tue mouches +ponctuation manquante ou défectueuse	* jour là [jour-là] * par dessus [par-dessus]
A dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques ou historiques	*dauçatre *sculter *abrit	

Altérant :  
 \*agguablement [aguablement]  
 \*sonné [sonnait]  
 \*semblé [semblait]  
 \*fémissement [fémissements]  
 \*long [longs]  
 \*fémissement [fémissements]  
 \*vaporeuse [vaporeuses]  
 \*matinée [matinées]  
 \*arrêlé [arrêlés]

Élève 4

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques		
A dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambage, oubli des barres sur les « † », des points sur les « i », etc	*mid (nid)
* grâce [songrave] Reconnaissance et coupe de mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	jarrive lévier
* grâce [son grove] A dominante phonétique	Mauvaise correspondance phono-graphique : l'élève entend ou prononce mal. D'où omission ou adjonction de phonèmes, confusion de consonnes, de voyelles.	*arbruste *suchoter *moner (mener)
Erreurs graphiques		
A dominante phonogrammique * wot [ouète] * aruler [arrêlés]	Problèmes d'orthographe d'usage ; l'élève connaît les sons sans connaître leur transcription. 2 possibilités : -erreur altérant la valeur phonique -erreur n'altérant pas la valeur phonique	*briler (briller) *quorille *maizon
A dominante morphogrammique -morphogrammes grammaticaux  -morphogrammes lexicaux	-confusion ds les formes du pluriel -erreurs d'accord (féminin et/ou pluriel) -erreurs sur les modes et tps verbaux  -erreurs sur les désinences verbales -relation mal établie entre les catégories grammaticales  -ignorance des affixes -non reconnaissance des mots -ignorance des lettres finales justifiables -ignorance de la famille lexicale -ignorance du maintien ou non du radical	*chevaus *verrous *les rue *elle est joli *Je serai/je serais *je crial/je criaies *il crit *je prent *les enfants charmes *des ombrent passes  *anferrement *un névier *crapau *fermié *inabité *nous vogons *il viva
A dominante logogrammique	Erreurs concernant les homophones -lexicaux  -grammaticaux	chant/champ, voix/voie a/à, ce/se, vois/voie, on/ont
* Danso [dano] * Dor [dor] A dominante idéogrammique	Erreurs portant sur les signes diacritiques : majuscules, apostrophe, trait d'union, ponctuation, -omission ou adjonction -confusion	*pierre/Pierre *l autre *tue mouches +ponctuation manquante ou défectueuse
A dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques ou historiques	*douçatre *sculter *abrit

\* Alterant :  
\* aruler [arrêter]  
\* somé [sonnait]  
\* fermissement [fermissements]  
\* agreablement [agréablement]  
  
\* mois [mois]  
\* jardins [jardin]  
\* jolie [joli]  
\* aruler [arrêter]  
\* regardé [regarder]

\* Not - Dame [Notre - Dame]  
\* Not - Dame [Notre - Dame]  
\* noie [noir] [maire]  
\* Brauarel [brauillard]  
N'altérant pas :  
\* et branlé [ébranlé]  
\* verset [verser]  
\* chauffat [chauffait]  
\* pantère [panthère]  
  
\* fait [faitait]  
\* gai [gais]  
\* clair [clairs]  
\* aruler [arrêter]  
\* somé [sonnait]  
\* verset [verser]  
\* noie [noir]  
\* long [longs]  
\* fermissement [fermissements]  
  
grammaticaux :  
\* a [à]  
\* c'était [s'était]  
  
\* Jeu là [jeu-là]  
\* Baudon [baudon]  
\* par dessus [par-dessus]  
\* Brauarel [brauillard]  
\* Bleu [bleu]  
\* d'arrière [d'arrière]

Élève 5

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples	
Erreurs extragraphiques			
A dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambage, oubli des barres sur les « t », des points sur les « i », etc	*mid (nid)	
Reconnaissance et coupure de mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	jarrive lévier	
A dominante phonétique	Mauvaise correspondance phono-graphique : l'élève entend ou prononce mal. D'où omission ou adjonction de phonèmes, confusion de consonnes, de voyelles.	*arbruste *suchoter *moner (mener)	
Erreurs graphiques			
A dominante phonogrammique	Problèmes d'orthographe d'usage : l'élève connaît les sons sans connaître leur transcription. 2 possibilités : -erreur altérant la valeur phonique -erreur n'altérant pas la valeur phonique	*briler (briller) *guorille *maizon	N'altérant pas : *bleux [bleu]
A dominante morphogrammique -morphogrammes grammaticaux	-confusion ds les formes du pluriel -erreurs d'accord (féminin et/ou pluriel) -erreurs sur les modes et tps verbaux  -erreurs sur les désinences verbales -relation mal établie entre les catégories grammaticales	*chevaus *verrous *les rue *elle est joli *je serai/je serais *je criai/je criais *il crit *je prent *les enfants chantes *des ombrent passes	*gaie [gai] *clair [clair] *tête [tête] *pure [pur] *long [long] *frémissement [frémissements] *noient [noie] *jolie [joli]
-morphogrammes lexicaux	-ignorance des affixes -non reconnaissance des mots -ignorance des lettres finales justifiables -ignorance de la famille lexicale -ignorance du maintien ou non du radical	*atterrement *un névier *crapau *fermié *inabité *nous vogons *il viva	
A dominante logogrammique	Erreurs concernant les homophones -lexicaux  -grammaticaux	chant/champ, voix/voie a/à, ce/se, vois/voie, on/ont	grammaticaux : *sont [son] *c'était [s'était]
A dominante idéogrammique	Erreurs portant sur les signes diacritiques : majuscules, apostrophe, trait d'union, ponctuation, -omission ou adjonction -confusion	*pierre/Pierre *l autre *tue mauches +ponctuation manquante ou défectueuse	*jour là [jour-là] *par dessus [par-dessus]
A dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques ou historiques	*douçatre *sculter *abrit	

Élève 6

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques		
A dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambage, oubli des barres sur les « † », des points sur les « i », etc	*mid (nid)
Reconnaissance et coupure de mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	jarrive lévier
A dominante phonétique	Mauvaise correspondance phono-graphique : l'élève entend ou prononce mal. D'où omission ou adjonction de phonèmes, confusion de consonnes, de voyelles.	*arbruste *suchoter *moner (mener)
Erreurs graphiques		
A dominante phonogrammique	Problèmes d'orthographe d'usage : l'élève connaît les sons sans connaître leur transcription. 2 possibilités : -erreur altérant la valeur phonique -erreur n'altérant pas la valeur phonique	*briler (briller) *guorille *maizon
A dominante morphogrammique -morphogrammes grammaticaux  -morphogrammes lexicaux	-confusion des les formes du pluriel -erreurs d'accord (féminin et/ou pluriel) -erreurs sur les modes et tps verbaux  -erreurs sur les désinences verbales -relation mal établie entre les catégories grammaticales  -ignorance des affixes -non reconnaissance des mots -ignorance des lettres finales justifiables -ignorance de la famille lexicale -ignorance du maintien ou non du radical	*chevaus *verrous *les rue *elle est joli *je serai/je serais *je criai/je criais *il crit *je prent *les enfants chantes *des ombrent passes  *arterrément *un névier *crapau *fermié *inabité *nous vogons *il viva
A dominante logogrammique	Erreurs concernant les homophones -lexicaux  -grammaticaux	chant/champ, voix/voie a/à, ce/se, vois/voie, on/ont
A dominante idéogrammique	Erreurs portant sur les signes diacritiques : majuscules, apostrophe, trait d'union, ponctuation, -omission ou adjonction -confusion	*pierre/Pierre *l autre *tue mauches +ponctuation manquante ou défectueuse
A dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques ou historiques	*douçatre *sculter *abrit

\*gai [gais]  
\*clair [clairs]  
\*matines  
[matinées]

\*jou lié [jou-laï]  
\*par dessus  
[par-dessus]  
\*Octobre  
[actobre]  
\*Docteur  
[docteur]



## Annexe 4. Le déroulé de l'entrée syntaxique, séquence 4, séance 3.

### Séance 3 : Les expansions du nom

Fiche de préparation de séance		
Séquence n°4	Séance n°3 Titre : Les accords dans le groupe nominal : les expansions du nom.	Niveau : Seconde Temps : 2h.
<b>Dominante :</b> Langue.		
<b>Objectif(s) :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser la notion d'expansion du nom (suite de l'accord dans le groupe nominal).</li> <li>- Savoir reconnaître une expansion du nom dans le groupe nominal étendu.</li> </ul>		
<b>Support(s) :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leçon et exercices format papier.</li> <li>- Corpus de phrases.</li> </ul>		
<b>Modalités d'apprentissage :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Commencer par une phase de recherche sur un corpus de phrases afin de faire immerger (ou de remobiliser) les natures et fonctions des expansions du nom.</li> <li>- Consolider le tout à travers une leçon et des exercices.</li> </ul>		
<b>Matériel nécessaire :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tableau et feutres Velléda</li> <li>- Vidéoprojecteur.</li> <li>- Leçon et exercices au format papier.</li> </ul>		

### Déroulé de la séance :

5 min	Appel (attendre le silence des élèves). Nouvelle feuille. Date dans la marge + écrire la nouvelle séance du jour.
15 min	<b>Étape 1 : Phase de recherche. Corpus de phrases.</b> Corpus de trois phrases sur l'adjectif qualificatif en fonction épithète (liée et détachée). Trouver nature + fonction pour tous les mots.
15 min	<b>Étape 2 : Phase de recherche. Corpus de phrases.</b> Corpus de deux phrases sur le groupe nominal prépositionnel en fonction complément du nom. Trouver nature + fonction.
15 min	<b>Étape 3 : Phase de recherche. Corpus de phrases.</b> Corpus de deux phrases sur la proposition subordonnée relative en fonction complément de l'antécédent. Trouver nature + fonction.
5 min	<b>Étape 4 : Distribution et lecture de la leçon.</b> + éventuelles questions.
30 min	<b>Étape 5 : Exercices.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribution des exercices.</li> <li>- Commencer les exercices (à terminer à la maison). Je précise de faire sur une feuille car je ramasserai.</li> </ul>
30 min	<b>Étape 6 : Correction des exercices.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je ramasse les copies d'exercices.</li> <li>- Je donne la correction et on la lit tous ensemble.</li> </ul> Travail à effectuer à la maison : finir les exercices.

### Les expansions du nom (leçon)

Un nom est généralement accompagné d'un déterminant avec lequel il forme un groupe nominal (GN). C'est le groupe nominal minimal (GN minimal = Dét + N).

Les **expansions du nom** sont des mots ou des groupes de mots qui enrichissent un nom en apportant des précisions. Elles ne sont pas obligatoires et peuvent être souvent supprimées (facultatives) sans altérer le sens de l'énoncé. Elles forment, avec le GN minimal, un GN étendu (GN étendu = Dét + N [+EXP]).

Il existe plusieurs types d'expansions : l'adjectif en fonction épithète, le groupe prépositionnel en fonction complément du nom et la proposition subordonnée relative en fonction complément de l'antécédent.

#### 1. L'adjectif qualificatif en fonction épithète

L'adjectif qualificatif (nature), épithète (fonction), est placé à côté du nom. Il vient préciser le nom qu'il qualifie. Il peut être placé avant ou après ce nom.

Il existe deux fonctions épithètes :

- **L'épithète liée** : l'adjectif est placé à côté du nom, sans en être séparé par un verbe ou par un signe de ponctuation.

*Ex : C'est encore toi, ces grands fleuves et ces canaux tranquilles.* L'adjectif qualificatif *grands* est épithète du nom *fleuves*. L'adjectif qualificatif *tranquilles* est épithète du nom *canaux*.

- **L'épithète détachée** : l'adjectif est séparé du nom par un signe de ponctuation.

*Ex : Sur des panneaux luisants, [...], vivent discrètement des peintures béates, calmes [...].*

Remarque : l'adjectif en fonction épithète détachée est une expansion du groupe nominal (et pas du nom) ; cette expansion est à l'extérieur du groupe nominal, avant ou après, apposée ou éloignée.

#### 2. Le groupe prépositionnel en fonction complément du nom

Le complément du nom (fonction) permet de donner des informations supplémentaires sur le nom. Il se construit avec une préposition (*à, de, en, avec, sans, pour, après, avant, chez, contre, dans, depuis, derrière, entre, par, parmi, pendant, sous, sur, ...*) qui permet de former un groupe prépositionnel (nature). Il est placé juste après le nom qu'il complète.

*Ex : Un vrai pays de Cocagne [...].*

#### 3. La proposition subordonnée relative en fonction complément de l'antécédent

La proposition subordonnée relative (nature) précise le sens de son antécédent. On appelle antécédent, le nom ou le pronom complété par la proposition subordonnée relative, qui se trouve juste avant la proposition.

La proposition subordonnée relative est introduite par un pronom relatif de forme simple (*qui, que, quoi, dont, où*) ou de forme composée (*lequel, laquelle, lesquels, auquel, duquel, ...*), pronom qui représente le nom ou le pronom de la proposition principale.

*Ex : Il est une contrée qui te ressemble [...].*