

La fonction de complément de nom, entre grammaire et texte : un espace pour réinterroger la discipline *français* et sa didactique.

Véronique Marmy Cusin, Sandy Stoudmann,
et Virginie Degoumois

Version preprint. Pour citer ce chapitre :

Marmy Cusin, V., Stoudmann, S. & Degoumois, V. (2021). La fonction de complément de nom, entre grammaire et texte : un espace pour réinterroger la discipline *français* et sa didactique. In E. Bulea Bronckart et C. Garcia-Debanco (dir.) *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (pp. 223-246). Collection *Recherches en didactique du français*. Namur : Presses universitaires.

Résumé : La contribution proposée s'inscrit dans le volet « dispositif » de l'appel à communication. Ce texte permet d'interroger le niveau d'opérationnalisation didactique d'une articulation entre enseignement grammatical et objets textuels de la discipline *français*. Centrant notre réflexion sur la transposition didactique d'un objet syntaxique, la fonction de complément de nom, nous nous interrogerons sur les implications qu'a une perspective décloisonnante dans l'élaboration de séquences d'enseignement, tant sur les caractéristiques définitives de l'objet que sur la reconfiguration didactique de la discipline *français*.

Mots-clés : fonction de complément du nom, articulation entre grammaire et textualité, transposition didactique, reconfiguration didactique

Introduction

Notre propos s'inscrit dans un projet de recherche du groupe *GRAFE'maire*¹ en Suisse romande qui a notamment pour objectif l'expérimentation de séquences

¹ Projet de recherche mené par le groupe *GRAFE'maire*, financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (requête n°100019_179226), et s'intitulant « Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux ». Pour

d'enseignement de deux objets grammaticaux contrastés, la fonction de complément de nom (désormais CN) et les valeurs des temps du passé, aux degrés primaire et secondaire de l'enseignement obligatoire². En vue de concevoir des séquences d'enseignement qui articulent les deux finalités de l'enseignement grammatical, à savoir la construction de connaissances ayant trait au système de la langue et le développement de compétences utiles pour la production et la compréhension de textes, il nous semble important de distinguer deux niveaux : un niveau *de principe* de l'articulation, qui concerne la discipline *français* dans son ensemble, telle qu'elle est préconisée notamment dans les documents officiels de prescription (CIIP 2010, 2013); et un niveau *d'opérationnalisation didactique*, qui concerne la concrétisation de ce principe dans les activités pratiques en classe. C'est cette opérationnalisation qui a été notre préoccupation dans l'élaboration de séquences d'enseignement et qui est l'objet de cet écrit.

Dès lors nous commençons par décrire des dispositifs didactiques intégratifs afin d'en identifier les caractéristiques et de situer notre propre démarche. Dans un deuxième temps, l'un des deux objets grammaticaux choisi comme point d'entrée pour l'élaboration de nos séquences d'enseignement, le CN, est présenté dans son fonctionnement syntaxique, mais aussi textuel. En effet, la construction de séquences didactiques articulant grammaire et texte nous oblige à élargir le champ d'observation de cette fonction syntaxique et à identifier sa place dans les textes et son rôle dans la textualisation. Un des aspects innovants de notre recherche est qu'elle est centrée sur l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation des effets de deux types de séquences d'enseignement, pensées selon deux logiques d'articulation que nous illustrerons par quelques activités issues des séquences d'enseignement construites par le groupe *GRAFE'maire* dans le projet susmentionné, avant une conclusion plus large sur la discipline *français* et l'articulation de ses objets d'enseignement.

Les dispositifs actuels portant sur l'articulation grammaire et texte

La question de l'articulation³ touchant ces deux domaines majeurs de l'enseignement des langues, la didactique de la langue et la didactique du texte (Bronckart, 2008), constitue un vrai défi tant pour les didacticiens et les formateurs que pour les enseignants sur le terrain. En Suisse romande, les

plus d'informations sur ce projet, voir: <https://www.unige.ch/fapse/grafe/equipes2/equipe-de-recherche-grafemaire/projet/>.

² Séquences prévues pour deux niveaux de la scolarité obligatoire, en 7-8^e (10-12 ans) et en 10^e (13-14 ans)

³ Nommée désormais *articulation entre grammaire et texte*.

prescriptions actuelles préconisent un enseignement intégré de ces dimensions grammaticales et textuelles de la langue (Bulea Bronckart, 2005) sans pour autant proposer des moyens opérationnalisant cette articulation. Même si de nombreuses recherches autour des possibilités d'articulation entre productions textuelles et travail grammatical sont apparues ces dernières années (voir notamment Allal, Rouiller, Saada-Robert, & Wegmuller, 1999 ; Boivin & Pinsonneault, 2016 ; Bucheton, 1994 ; Chartrand & Boivin, 2006 ; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001 ; Marmy Cusin, 2012) et plaident en faveur de cette dernière, les propositions didactiques opérationnalisant cette articulation sont actuellement peu nombreuses.

Concernant le niveau d'*opérationnalisation didactique* de cette question de l'articulation, plusieurs didacticiens ont déjà réfléchi à des dispositifs articulant un apprentissage structuré avec une production textuelle ; leur objectif est de dépasser le modèle dichotomique (Chartrand & Boivin, 2006) datant des années de rénovation de l'enseignement grammatical, par exemple *Maitrise du français* (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979) en Suisse romande qui distinguait justement les activités structurantes des activités de communication.

Plusieurs initiatives didactiques portant sur des dispositifs articulatoires ont eu comme priorité un travail sur les textes, avec une visée avant tout praxéologique. Prenons l'exemple des séquences didactiques officielles en Suisse romande (Dolz *et al.*, 2001). Il s'agit d'un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte et qui visent à développer les capacités d'expression orales et écrites des élèves dans des situations de communication diverses tout au long du cursus de la scolarité obligatoire. Ces séquences se centrent en priorité sur les capacités nécessaires à la maîtrise d'un genre de texte et développent des savoirs liés à la structure textuelle et aux mécanismes de textualisation. Dès lors, même si elles prennent en compte des lieux d'articulation possibles entre activités d'expression et activités structurantes au sein de leurs modules, elles ne peuvent prendre en charge l'ensemble du travail nécessaire pour amener les élèves à une meilleure maîtrise du français ; ces séquences doivent s'appuyer sur certains savoirs construits à d'autres moments et il devient donc important de travailler la langue pour elle-même. Les apprentissages construits restent dans le domaine du texte et de la grammaire textuelle, par exemple un travail sur la manière de désigner un personnage au fil du texte ou la manière de structurer un conte. Par contre, les notions liées à une grammaire de la phrase, ne sont ni présentes dans les modules d'apprentissage proposés ni thématiques comme modules décrochés à entreprendre. Ce dispositif est un des premiers à opérationnaliser consciemment l'articulation entre grammaire et texte quant aux mécanismes textuels.

Des didacticiennes (Chartrand & Boivin, 2006 ; Marmy Cusin, 2012) ont tenté de prendre appui sur un genre textuel particulier et certaines de ses régularités

intrinsèques afin de proposer des activités structurantes, parfois appelées métalinguistiques (Chartrand & Boivin, 2006), à la fois centrées sur des phénomènes textuels et à la fois sur des phénomènes grammaticaux. Ici, le travail textuel n'est pas un prétexte pour faire de la grammaire, mais bien une proposition d'activités métalinguistiques articulées à des activités discursives (Chartrand & Boivin, 2006). Chartrand et Boivin (ibid.) proposent un modèle théorique illustré par une application concrète d'une articulation d'activités de lecture, d'écriture, et de réflexions métalinguistiques, dans une séquence didactique portant sur un genre textuel : la note critique d'ouvrages documentaires. Elles prônent un enseignement de la grammaire ayant des objectifs non hiérarchisés et solidaires : comprendre la langue en tant que système et développer des compétences textuelles/capacités langagières. Ce modèle, s'il demande une analyse fine des caractéristiques du genre, paraît particulièrement intéressant parce qu'il propose des activités métalinguistiques en articulation avec des activités de lecture et de production textuelle. Leur opérationnalisation de l'articulation entre grammaire et texte est pensée dans le but de donner du sens à l'apprentissage de l'élève et d'y montrer la pertinence des savoirs grammaticaux, soit saisir la langue en tant que système, pour mieux utiliser la langue comme outil de communication.

Marmy Cusin (2012), dans le cadre d'une recherche doctorale, a fait expérimenter une séquence didactique portant sur l'étude d'un genre et d'un phénomène de textualisation ; elle questionne l'articulation possible entre une production écrite et des apprentissages en grammaire, un élément de grammaire textuelle et des connaissances plus ciblées sur la langue. Une telle séquence didactique est pensée comme lieu privilégié pour planifier l'étude d'un genre textuel en y intégrant non seulement des objets textuels, mais aussi des objets syntaxiques et lexicaux (Marmy Cusin, 2021). Cherchant à faire construire des savoirs sur la langue en partant des productions des élèves, elle suggère le développement en formation de gestes didactiques efficaces, notamment les gestes de régulation interactive (Allal, 2007) et d'institutionnalisation (Brousseau, 1998). Ces gestes, nommés comme essentiels par les participant·e·s à la recherche, aident à prendre en compte les obstacles observés ou nommés par les élèves et faire que l'objet enseigné contribue au développement des apprentissages de ces derniers.

Boivin & Pinsonneault (2016), quant à elles, ne proposent pas une séquence didactique, mais un modèle théorique d'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture qui devrait servir à mieux opérationnaliser cette articulation entre grammaire et production textuelle dans l'élaboration de futurs dispositifs. Le plan didactique du modèle est pensé comme un lieu d'articulation réunissant grammaire et écriture. L'intérêt de ce modèle réside notamment dans

la partie grammaire où elles mettent en perspective précisément cette articulation entre grammaire de phrase et grammaire textuelle, prenant en compte trois composantes : la phrase, le texte et une zone de transition entre phrase et texte. Ces liens étroits, entre phrase et texte, et les différentes étapes de production d'un texte s'actualisent notamment dans le processus de révision où les connaissances explicites sur la langue et le texte entrent en jeu.

D'autres recherches didactiques ont également pour objectif de construire des savoirs dans une sous-discipline (par exemple l'approche intégrée de l'orthographe de Allal *et al.*, 1999 ; voir également Bucheton, 1994, au sujet d'un dispositif didactique avec consigne d'écriture à contrainte) afin de la mettre en lien étroit avec le développement de compétences textuelles. Dans une perspective ici d'ordre gnoséologique, à savoir le développement de savoirs et savoir-faire dans une discipline particulière, ces séquences visent une construction « en-acte » de l'orthographe en intégrant cet apprentissage à une production textuelle concrète. Nous retrouvons dans ces deux propositions une centration sur l'enseignement grammatical, dont le but est de développer précisément ces connaissances chez l'élève, pour en faire des ressources transversales en les intégrant à la production textuelle.

La plupart de ces propositions ont des caractéristiques communes : elles comportent un objectif grammatical mais prennent comme point de départ la production de texte, en lien avec un genre particulier, un phénomène de textualisation ou encore un processus d'écriture. Ces dispositifs articulent des activités métalinguistiques à des activités textuelles dans une logique d'intégration. Néanmoins, il s'agit dès lors de travailler des ressources grammaticales en production textuelle, la construction de connaissances sur la langue restant un moyen au service du texte. En effet, la plupart des dispositifs présentés précédemment ciblent un genre précis ou une opération de production textuelle (voir notamment l'outil de révision grammaticale, Allal *et al.*, 1999), mis à part Boivin & Pinsonneault (2016) qui proposent un modèle qui n'est pas uniquement au service du texte. Il est possible d'entrer dans ce modèle par le biais d'un problème d'écriture, un problème grammatical ou encore un problème liant à la fois écriture et grammaire.

À l'opposé, les séquences d'enseignement proposées dans notre groupe de recherche (et que nous présentons dans la dernière partie de notre chapitre) questionnent cette articulation de manière différente, notamment par la construction d'un outil de conceptualisation qui prend comme point de départ une notion syntaxique, ici le CN, pour appréhender ses dimensions à la fois syntaxiques et textuelles. Elles se distinguent aussi par le fait qu'elles ne se centrent pas sur un genre textuel particulier mais multiplient les genres de texte présents dans les activités.

Le complément de nom, ses caractéristiques syntaxiques et ses rôles textuels

Le complément de nom dans les phrases, définition, dénomination et mode d'organisation au sein du groupe nominal

Nous centrons ici notre propos sur un objet syntaxique, le CN, ce qui implique de s'appuyer sur ses caractéristiques connues avant de pouvoir identifier d'autres dimensions nécessaires à des activités articulant grammaire et textes. Le CN apparaît dans la plupart des programmes et manuels francophones sous diverses appellations qui expriment en réalité des conceptions différentes de cet objet grammatical. D'une part le CN est généralement défini par ses caractéristiques syntaxiques (structure grammaticale des expansions utilisées, substitution d'une structure par une autre, caractère généralement non obligatoire et non déplaçable notamment) et/ou d'autre part par des aspects sémantiques (fonction d'enrichissement ou de caractérisation du sens du nom noyau) (GRAFE'maire, 2018). Dans les documents officiels romands (CIIP, 2013, p.155), la notion de CN désigne la fonction syntaxique assurée par les expansions qui complètent le nom (désormais N), noyau du groupe nominal (désormais GN), c'est à dire par les constituants dits facultatifs de ce groupe, quelle que soit la structure réalisant cette expansion (groupe adjectival, groupe nominal, groupe prépositionnel, phrase subordonnée relative...). Dans une perspective didactique, cette acception large du CN nous semble à privilégier, car elle permet d'observer le fonctionnement systémique des structures qui le réalisent. En effet « tous ces modificateurs fonctionnent comme de véritables compléments du nom » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994/ 2014, p. 342).

L'analyse croisée des prescriptions en Suisse romande (CIIP, 2013), du *Plan d'études romand* (CIIP, 2010), des moyens d'enseignement utilisés en Suisse romande⁴, ainsi que des pratiques courantes observées au sujet de l'enseignement habituel de cet objet grammatical (8 classes), permet d'identifier un double objectif d'apprentissage récurrent, à savoir l'identification et la dénomination des différentes structures grammaticales qui réalisent le CN, avec une progression des différents types de structures à enseigner entre les degrés primaire et secondaire. L'étude comparative de Vincent (2014), au sujet des approches pédagogiques inductives et déductives de l'enseignement du CN, prévoyait un test de connaissances à faire passer aux élèves avant et après

⁴ À savoir, *L'île aux mots* (Bentolila (Dir.), 2011), *Mon manuel de français* (Bourdin, Couté, Durand, Pradeau & Rondelli, 2010), *Français livre unique* (Potelet (Dir.), 2009), *L'atelier du langage* (Beltrando (Dir.), 2009).

l'enseignement d'une séquence sur cet objet. Outre la dimension morphologique de l'accord du groupe adjectival, les autres dimensions prises en compte par Vincent pour mesurer les apprentissages des élèves sont les mêmes que celles observées dans les pratiques courantes et les prescriptions romandes. L'analyse de 12 moyens d'enseignement à propos du CN produite par Corteel (2016) confirme également cette double visée dans un corpus plus large de manuels scolaires. Elle souligne « le caractère composite de la grammaire scolaire » (*ibid.*, p. 6) ainsi que le traitement hétérogène qui est fait des expansions du N dans les différents manuels. Parallèlement, Corteel a soumis un questionnaire à 120 élèves de 6ème (11-12 ans) afin d'évaluer leurs représentations et leurs connaissances de cet objet et deux constats importants ressortent de son analyse des réponses données par les élèves. Le premier constat « tient au caractère manifestement problématique du métalangage, avec un recours à une terminologie le plus souvent inadaptée ou même inventée, aboutissant alors à un jargon grammatical vide de sens » (*ibid.*, p. 4). Et le second concerne la confusion fréquente entre les différents plans de l'analyse grammaticale, entre catégories (ou nature selon le cadre de référence) et fonctions grammaticales, avec une méconnaissance des différents rôles possibles des constituants de la phrase.

L'observation des difficultés des élèves confrontés à des tâches d'identification de CN dans des textes (élèves de 10-11 ans au primaire et de 13-14 ans au secondaire) nous a amenés à repenser les caractéristiques essentielles à enseigner pour en permettre la conceptualisation. C'est l'analyse des pratiques courantes de cet objet d'enseignement, issue de la première phase de notre projet, qui nous a permis de mieux identifier l'origine des difficultés des élèves. La caractéristique de la dépendance syntaxique du CN au N, noyau du GN, n'est que peu mobilisée par les enseignants qui pourtant y recourent fréquemment lors des régulations des difficultés des élèves en demandant « qu'est-ce que cela complète ? » (Darne-Xu, Marmy et Degoumois, 2021). L'usage de termes comme *complément* ou *compléter* semble provoquer des difficultés chez les élèves, peut-être en raison de leur double ancrage. En effet, s'agit-il, dans une perspective sémantique, de compléter, d'enrichir ou de préciser le sens d'un mot, ici un N, de donner des informations supplémentaires ? Ou alors, dans une perspective syntaxique, s'agit-il de compléter le N noyau en insistant sur la dépendance syntaxique du CN et sa place au sein du syntagme nominal ? D'autres éléments grammaticaux peuvent sembler compléter un N sur le plan sémantique ou alors peuvent se trouver à proximité immédiate d'un N, ce qui peut créer des confusions pour les élèves. L'attribut du sujet, le complément de verbe ou le complément de phrase sont des fonctions syntaxiques qui peuvent être confondues avec le CN. L'insertion du CN dans un GN et sa dépendance au N noyau semblent donc être des caractéristiques essentielles à conceptualiser

pour pouvoir identifier et différencier cette fonction d'autres types de relations syntaxiques. Ces deux caractéristiques, centrales à la compréhension du fonctionnement du CN, ne sont pourtant pas conceptualisées dans les moyens d'enseignement actuellement utilisés en Suisse romande.

Une centration sur la dénomination des structures qui réalisent le CN pourrait laisser penser aux élèves que c'est un bon moyen de l'identifier ; or une même structure peut réaliser diverses fonctions, selon le co-texte, à l'exception de la phrase relative qui complète toujours un N. Envisagée comme un moyen plutôt que comme une fin, la manipulation syntaxique de remplacement d'une structure grammaticale par une autre, particulièrement par la phrase relative (Chartrand, 2012), a pourtant un potentiel opératoire qu'il est pertinent d'exploiter pour délimiter des structures. La manipulation syntaxique d'ajout, ou son inverse la suppression, permet quant à elle de distinguer deux caractéristiques essentielles du CN, d'un côté la juxtaposition possible de plusieurs CN pour un même N noyau, c'est à dire le caractère cumulable du CN, par exemple: « Un **manteau** [rose] [en fourrure]... » ; et de l'autre, l'emboîtement d'un CN dans une structure CN qui contient elle-même un N, c'est-à-dire le caractère récursif du CN: « Un **manteau** [à rayures [blanches]]... ». Ces deux caractéristiques ne sont pas présentées aux élèves ni dans les moyens d'enseignement romands ni dans les pratiques habituelles d'enseignement, et pourtant les corpus d'énoncés utilisés, qu'ils soient phrastiques ou textuels, nécessitent de pouvoir les différencier et les délimiter. En effet les élèves sont fréquemment confrontés à des difficultés de délimitation, même dans des énoncés ne présentant pas une de ces deux caractéristiques.

Une analyse didactique de la fonction syntaxique CN a permis de repenser les caractéristiques de l'objet à enseigner pour en permettre la conceptualisation. Nous en avons identifié cinq (cf. figure 1) pour les élèves du secondaire, avec une centration sur trois premières caractéristiques pour les élèves du primaire dans un souci de progression curriculaire :

1. le CN est inséré dans le GN et il dépend syntaxiquement du N, noyau du GN;
2. le CN peut être ajouté au N par juxtaposition (par exemple : *la ville [endormie] [qui brillait de mille feux] était...*), ou par emboîtement (par exemple : *l'ami [de ma voisine [directe]] était...*);
3. la fonction de CN peut être réalisée par une pluralité de structures (Gprép, Gadj, PhRel...) et peut être remplacée par une autre structure (PhRel) pour la distinguer d'autres fonctions ;
4. le CN peut être emboîté dans une autre structure CN qui contient elle-même un N ;
5. le CN peut être détaché du N.

Figure 1. Les cinq caractéristiques essentielles du CN selon GRAFE'maire.

Le rôle du complément de nom dans les textes

Le but de cette partie est donc d'observer en quoi cette fonction syntaxique est mobilisée dans les textes et participe à la textualisation. Sans volonté de viser l'exhaustivité, nous avons analysé le rôle du CN dans la séquence descriptive, dans la condensation de l'information et dans la reprise de l'information.

Relation entre le CN et la séquence descriptive

Lorsqu'on pense au rôle du CN dans les textes, son lien avec la description apparaît assez naturellement. Sautot et Lepoivre-Duc (2010), dans un ouvrage didactique cherchant à faire des ponts entre textes et outils langagiers, nomment le GN comme un « outil efficace de la description » (p. 32) et mettent en relation cette notion avec des activités descriptives telles que l'écriture de devinettes, le jeu du « qui est-ce », en imposant aux élèves de décrire l'objet à trouver en commençant leurs phrases par « c'est un ... » ou encore l'écriture d'une petite annonce.

Adam (1992), dans un ouvrage de référence analysant des séquences textuelles, s'appuie sur des exemples ciblés d'extraits textuels pour appréhender ce qu'il appelle le prototype de la séquence descriptive et met à jour quatre macro-opérations descriptives. Cherchant à pointer le rôle joué par le CN dans ces opérations, nous avons analysé son rôle et sa place dans les exemples proposés par Adam. Nous sommes néanmoins bien conscientes que notre analyse ne s'appuie que sur ces quelques exemples et qu'une analyse linguistique approfondie d'un corpus étendu sera nécessaire pour confirmer nos hypothèses, Adam faisant peu de liens entre les opérations descriptives pointées et des éléments syntaxiques. Afin de rendre notre propos plus concret, nous illustrons nos observations par l'analyse d'un extrait textuel de *Notre-Dame de Paris*, de Victor Hugo, utilisé dans une pratique courante de 10^e autour du CN.

La première macro-opération descriptive présentée par Adam (1992) est la thématisation, sorte de résumé de l'objet de la description comme s'il s'agissait d'un titre ; elle peut apparaître en début (ancrage), en fin de texte (post-thématization), ou avoir la forme d'une re-thématization en cours de texte. La seconde macro-opération, l'aspectualisation, est constituée de deux composantes complémentaires, la fragmentation, c'est-à-dire la présentation de l'objet de la description par ses parties (dans l'extrait ci-dessous l'auteur décrit le nez, la bouche, l'œil, ... en lieu et place de celui qui a été désigné pape des fous), et la qualification, l'attribution de propriétés à l'objet de la description (le bienheureux pape des fous). La troisième macro-opération descriptive est la mise en relation de l'objet de la description à un autre objet par comparaison ou métaphore (dans le texte ci-après comparaison des dents aux créneaux d'une

forteresse). Enfin, la dernière macro-opération descriptive, l'opération d'expansion par sous-thématisation, s'opère quand une partie du tout, sélectionnée par aspectualisation, devient la base d'une nouvelle thématization et est envisagée dans ses parties et propriétés.

Extrait de <i>Notre-Dame de Paris</i> (Victor Hugo), utilisé dans une pratique courante de 10 ^e , avec la consigne d'identifier les CN de cet extrait.	Analyse des opérations descriptives selon Adam (1992)
<p>(...) Nous n'essaierons pas de donner au lecteur une idée de ce nez tétraèdre, de cette bouche en fer à cheval, de ce petit œil gauche obstrué d'un sourcil roux en broussailles tandis que l'œil droit disparaissait entièrement sous une énorme verrue, de ces dents désordonnées, ébréchées çà et là, comme les créneaux d'une forteresse, de cette lèvre calleuse sur laquelle une de ses dents empiétait comme la défense d'un éléphant, de ce menton fourchu, et surtout de la physionomie répandue sur tout cela, de ce mélange de malice, d'étonnement et de tristesse. (...) On fit sortir en triomphe le bienheureux pape des fous. (...)</p>	<p>Opération de fragmentation : présentation de l'objet par la description de ses parties Exemple : ce nez, cette bouche ...</p> <p>Opération d'expansion par sous-thématisation : une partie du tout devient l'objet de la description</p> <p>Opération de qualification : attribution de propriété à l'objet de la description Exemple : de ces dents désordonnées, ébréchées çà et là, comme les créneaux d'une forteresse</p> <p>Opération de mise en relation : comparaison de l'objet de la description à un autre objet Exemple : comme les créneaux d'une forteresse</p> <p>Opération de thématization (post) : résumé de l'objet de la description sous la forme d'un titre Exemple : le bienheureux pape des fous</p>

Tableau 1. Analyse du rôle du CN dans les macro-opérations descriptives (Adam, 1992) dans un extrait textuel de *Notre-Dame de Paris*.

Le pivot de la première opération descriptive, la thématization, est bien le N (Adam, 1992) mais nos premières analyses montrent que le CN joue un rôle important dans les trois autres macro-opérations descriptives. Par exemple, dans le texte ci-avant, l'auteur utilise des CN pour l'opération d'aspectualisation, à la fois pour qualifier l'objet de la description (le [bienheureux] pape [des fous]) mais aussi de ses parties (nez [tétraèdre], bouche [en fer à cheval]). Il propose de même des mises en relation métaphoriques de ces éléments et ces liens métaphoriques sont constitués d'un N complété par un CN (comme les créneaux [d'une forteresse], comme la défense [d'un éléphant]).

Cette première analyse de textes descriptifs montre que la fonction de CN joue un rôle essentiel dans la description, tant dans l'opération de qualification (sous-opération de la macro-opération d'aspectualisation), de mise en relation que dans l'opération de sous-thématisation, lorsque l'auteur utilise la qualification des parties en lieu et place de la qualification du thème principal de la description. Si dans l'exemple ci-avant il n'y a aucune phrase attributive, les attributs ont eux aussi leur rôle à jouer dans les descriptions, notamment dans l'opération de qualification.

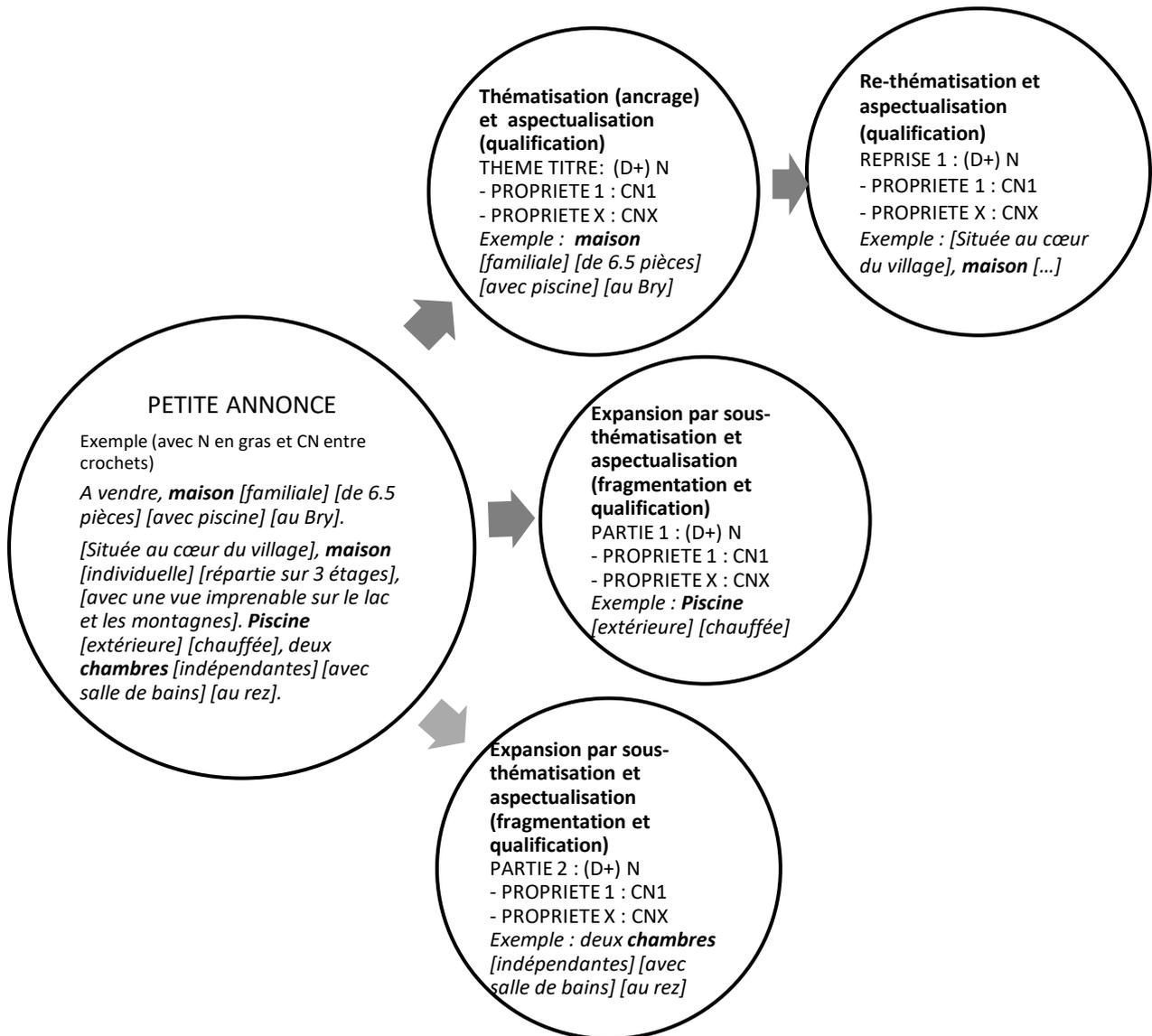


Figure 2. Schéma analysant l'utilisation des CN pour décrire un objet dans une petite annonce.

Nous avons également analysé certains textes constitués uniquement d'une séquence descriptive : les petites annonces, les bulletins météorologiques, les avis de recherche ou certains articles encyclopédiques. Ces textes contiennent

un thème principal, détaillé par ses propriétés, voire par ses parties et les propriétés de ses parties (cf. Exemple figure 2).

La description de l'objet est donc en interdépendance avec le but du texte. Comme les CN jouent un rôle important dans les séquences descriptives, leur suppression dans de tels textes provoque un affaissement profond de certaines dimensions du texte, notamment de son but de communication. Dans l'exemple ci-après (cf. figure 3), si on supprime les CN de cet article encyclopédique (mis entre crochets), les dimensions du texte, notamment son but, sont profondément modifiées.

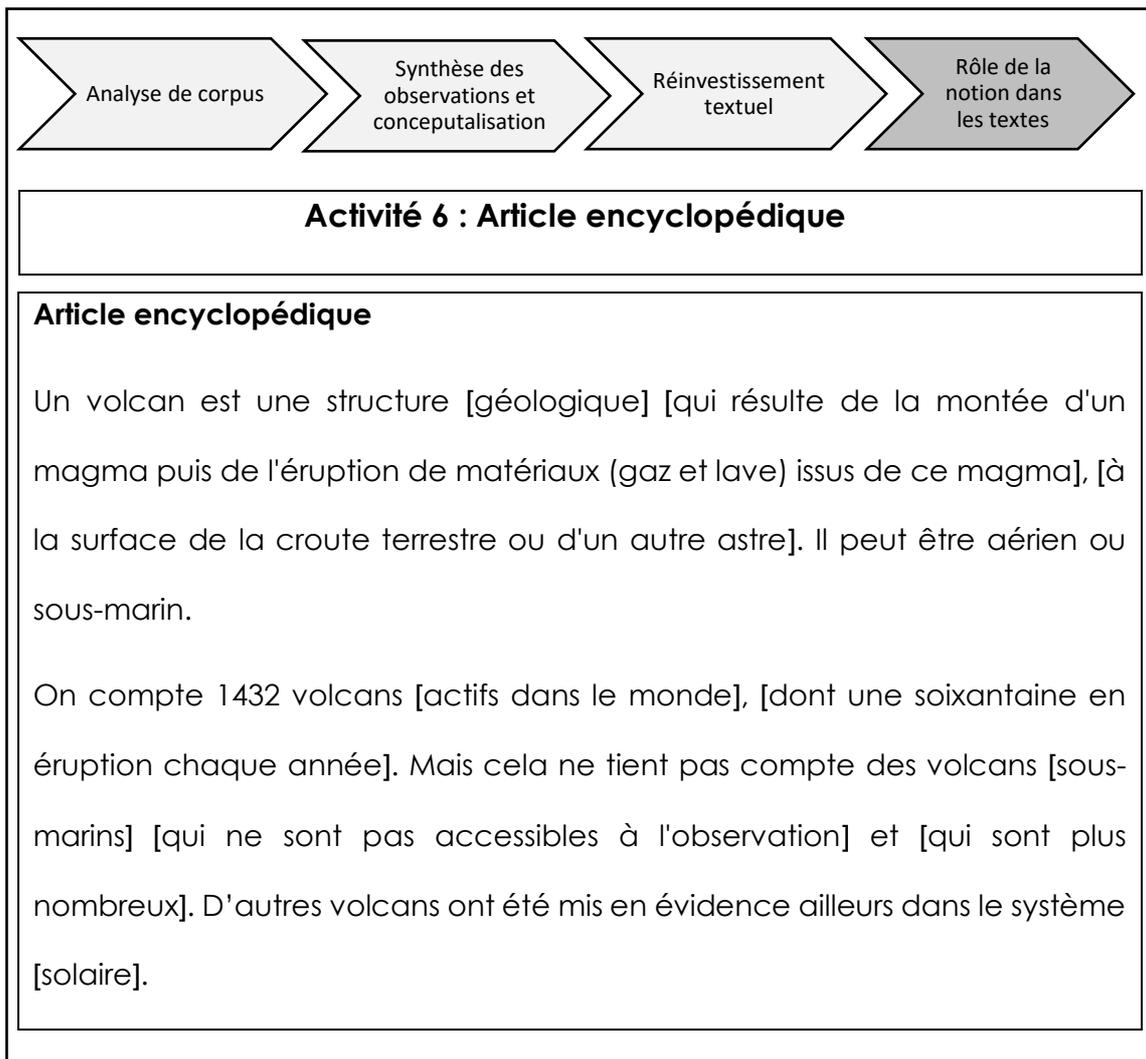


Figure 3. Activité 6 et sa place dans la séquence⁵ SAR 10e, GRAFE'maire.

La place du CN dans la condensation textuelle

Intriguées par la place des CN dans des titres de faits divers tels que *Le braquage [de la station-service [de Lutry]]*, nous nous sommes intéressées à la

⁵ Les séquences et la séquentialité des activités sont présentées dans la dernière partie de cet article.

nominalisation, transformation réalisée afin de « condenser en un seul élément ce qui aurait fait l'objet de deux énonciations successives » (Tomassone, 1998 p. 228). La nominalisation, comme dans l'exemple ci-avant, peut être verbale : le verbe de la phrase de base devient N alors que le sujet de cette même phrase devient le CN de ce N noyau (*La station-service a été braquée à Lutry. → Le braquage [de la station-service [de Lutry]]*). Tomassone (*ibid.*) ajoute que lorsque le verbe a un complément, celui-ci devient aussi un CN (*Ses parents ont consenti à son mariage → le consentement [de ses parents] [à son mariage]*), tout comme les adverbes de la phrase de base, deviennent adjectifs (Combettes, 1988, p. 108) et prennent la fonction de CN, selon la terminologie utilisée en Suisse romande (*Le ministère a supprimé cette obligation immédiatement → la suppression [immédiate] [de cette obligation]*). Quant aux compléments de phrase, ils semblent pouvoir soit être maintenus tels quels « À Lutry, le braquage [de la station-service] ... » ou devenir CN « Le braquage [de la station-service [de Lutry]] ».

La nominalisation peut aussi être adjectivale, soit une transformation de l'adjectif de la phrase de base ; cette nominalisation entraîne alors une transformation du sujet de la phrase attributive en CN (*Le hérisson est élégant. → L'élégance [du hérisson]*). Dans ce cas, les adverbes modificateurs de l'adjectif sont transformés en adjectifs et deviennent, tout comme les compléments de l'adjectif, aussi des CN (*Louise est très fière de son fils. → La [grande] fierté [de Louise] [à propos de son fils]*).

Les CN sont parfois issus de la transformation du verbe de la phrase de base en adjectif (*un soleil [brûlant], des branches [tordues]*) ou en groupe participial (*Les étudiantes [jouant du football]*) par dérivation. Ici, le verbe est donc transformé en CN.

Ces transformations par nominalisation ou dérivation sont importantes dans certains textes. Lagane (dans Tomassone, 1998, p. 230) affirme que la nominalisation est un outil très utilisé dans les narrations et les exposés : « les nominalisations accroissent la densité des textes, permettant de hiérarchiser les données de l'expérience et les argumentations ». Lors de ces transformations, l'importance de l'information apportée est modifiée : si la plupart des renseignements contenus dans la phrase de départ peuvent être maintenus, un GN placé en position de sujet par nominalisation n'a plus la même fonction que lorsqu'il était le verbe de la phrase de base. Ce déplacement de l'information en position de sujet rend l'information moins importante, « ou, du moins, plus « évidente » ou supposée connue que l'information apportée par la prédication » (Combettes, 1988, p. 111).

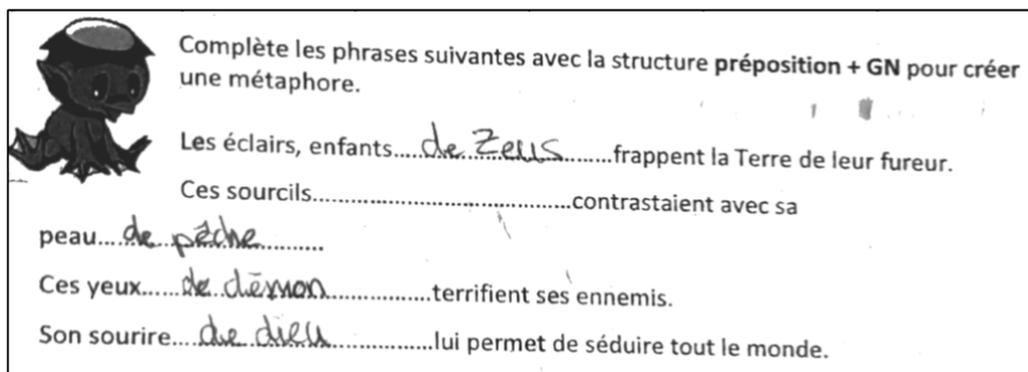
Les éléments décrits ci-avant montrent le rôle essentiel des CN dans ces transformations textuelles. Les nominalisations ou dérivations sont importantes afin de donner une certaine densité au texte et servent la cohérence textuelle. Néanmoins, elles peuvent poser des problèmes de compréhension au récepteur, que ce soit lorsqu'elles reprennent une information déjà citée, la compréhension allant de pair avec la capacité du récepteur à identifier le lien entre l'information déjà donnée et la nominalisation utilisée comme reprise, ou lorsqu'elles apportent des informations nouvelles, « en raison de la densité d'information » contenue dans de tels textes (Combettes, 1988, p. 111).

Le CN et la reprise de l'information

La cohésion textuelle repose en partie sur la reprise de l'information au fil du texte. Les GN, par leur relation et leur articulation au sein du texte, assurent cette fonction de reprise de l'information (Riegel *et al.*, 1994/2014) tout comme les pronoms.

Le locuteur peut, au fil de son discours, sélectionner les reprises qui sont les plus aptes « à permettre l'identification du référent » tout en s'adaptant aux objectifs communicationnels poursuivis (Apothéloz & Reichler-Beguelin, 1995, p. 12). Dans le cas de reprises nominales, les CN peuvent assurer le rôle de rattachement à l'information nommée antérieurement dans le texte, notamment quand le verbe de la phrase précédente est nominalisé (la fermeture [de la route], le braquage [de cette banque]).

De même, dans les GN utilisés comme reprises, les N peuvent être complétés par des CN qui servent à donner des qualités à l'élément repris au fil du texte. Apothéloz et Reichler-Beguelin (1995) parlent de recatégorisation lexicale explicite pour nommer cette qualification de l'objet de la reprise. Il est possible qu'un N sans CN donne une nouvelle information sur l'objet (par exemple, *ce multirécidiviste* pour parler d'un criminel nommé auparavant) mais c'est bien souvent le CN qui a ce rôle de qualification. Il est aussi intéressant d'observer que les manières de qualifier l'objet au fil du texte servent la polyphonie du texte, permettant l'évocation d'un autre point de vue que celui de l'énonciateur (*ibid.*).



Complète les phrases suivantes avec la structure **préposition + GN** pour créer une métaphore.

Les éclairs, enfants... de Zeus... frappent la Terre de leur fureur.

Ces sourcils... contrastaient avec sa
peau... de pêche...

Ces yeux... de démon... terrifient ses ennemis.

Son sourire... de diable... lui permet de séduire tout le monde.

Figure 4. Exercice sur l'utilisation des CN dans les métaphores (pratique courante dans une classe de 10e).

Enfin, le locuteur, dans une visée stylistique, peut utiliser des figures de style telles que les comparaisons ou les métaphores pour reprendre l'information et les CN jouent un rôle essentiel dans ce type de reprise (*cf.* figure 4 : les éclairs → enfants de Zeus).

Après avoir défini le CN, ses caractéristiques syntaxiques et certains de ses rôles textuels, nous présentons brièvement les deux logiques d'articulation utilisées dans nos séquences et illustrons nos réflexions par quelques activités centrées sur les rôles de la notion CN dans les textes.

Des séquences qui articulent grammaire et texte autour du CN

Nous avons élaboré des séquences d'enseignement⁶ qui articulent les deux finalités de l'enseignement grammatical, à savoir construire des connaissances ayant trait au système de la langue et développer des compétences utiles pour la production et la compréhension de texte, et ce pour chacun des objets et des degrés concernés. Ces séquences (*cf.* figure 5), coconstruites au sein du groupe *GRAFE'maire*, ont été pensées selon deux logiques didactiques, pour deux degrés : au primaire pour des 7^e- 8^e (10-12 ans) et au secondaire pour des 10^e (13-14 ans).

- Une logique d'intégration structurante part de l'observation de la notion dans des textes, puis dans un corpus d'exemples que les élèves manipulent et analysent avant de verbaliser leurs observations pour finalement conceptualiser les caractéristiques de l'objet enseigné. En fin de séquence, les élèves sont amenés à réinvestir les savoirs en construction dans des tâches textuelles grammaticalement orientées.
- Une logique d'alternance rapprochée démarre par un travail d'observation, d'analyse et de manipulation de corpus afin de conceptualiser les caractéristiques de l'objet enseigné. Les élèves sont ensuite amenés à réinvestir les savoirs en construction dans des tâches textuelles grammaticalement orientées, puis à observer le rôle de la notion dans des textes.

⁶ Ensemble d'activités, organisé selon une logique didactique et visant le même objet grammatical.

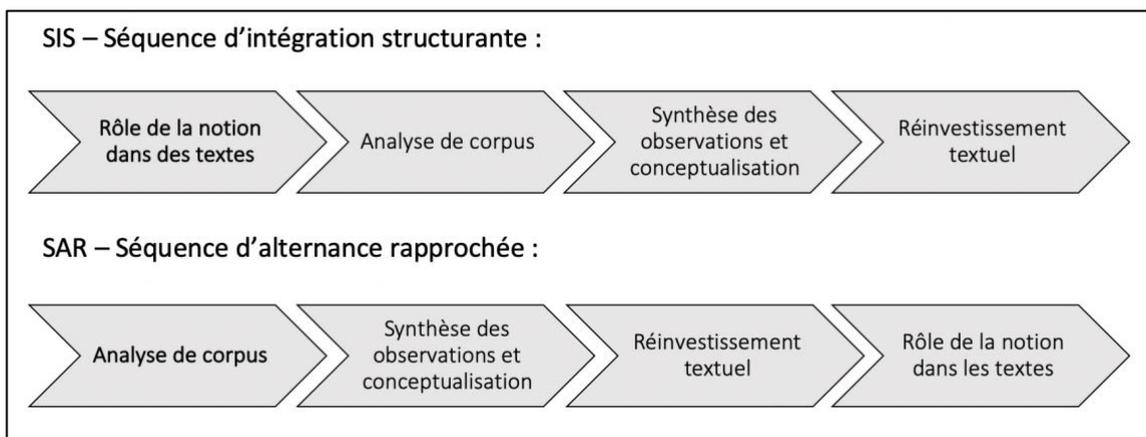


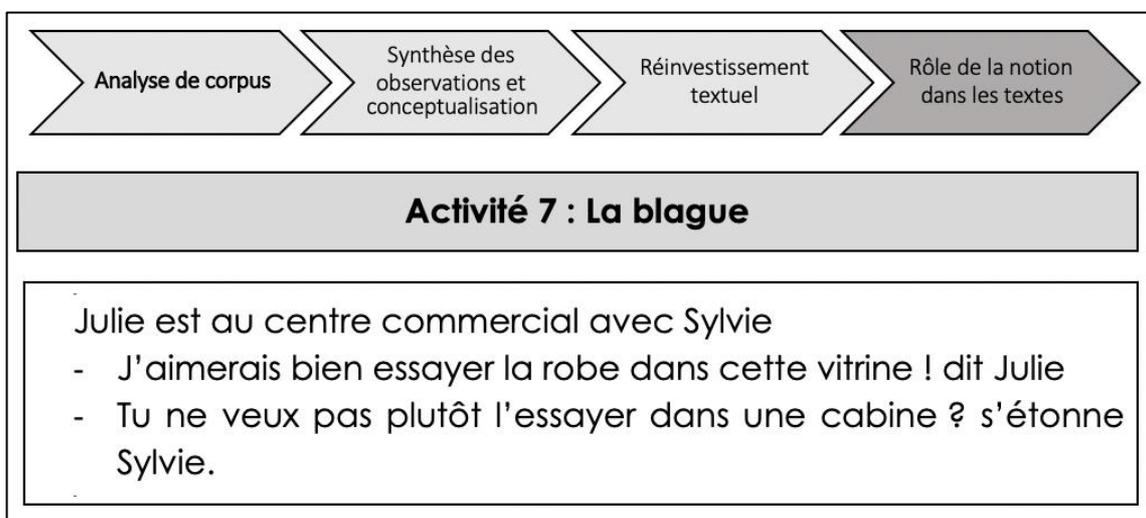
Figure 5. Deux logiques didactiques pour construire les séquences d'enseignement GRAFE'maire.

Les deux types de séquence comportent des activités centrales identiques (travail analytique à partir d'un corpus et conceptualisation). Par contre, l'opérationnalisation de telles articulations entre grammaire et texte a nécessité une réflexion importante quant aux activités à proposer pour comprendre le rôle de la notion dans les textes ainsi qu'une réflexion différente selon que cette réflexion introduise la séquence (SIS) ou qu'elle la conclue (SAR).

Par exemple, lors de la conception de la séquence d'intégration structurante (SIS), il a été nécessaire de penser une activité d'amorce qui centre l'attention des élèves sur la notion de CN avant qu'ils soient capables de l'identifier, de la nommer et d'en conceptualiser les caractéristiques. Nous avons choisi un genre textuel en lien avec la description et riche en CN : la petite annonce. L'activité « Petites annonces » de la séquence SIS (cf. annexe 1) est une activité de compréhension à l'intention d'élèves de 7^e- 8^e année et dans laquelle ils utilisent intuitivement les CN pour reconnaître les auteurs de différentes petites annonces (association image-texte) et former des paires. Le pointage de l'objet enseigné induit par la tâche et la prise de conscience de la dépendance syntaxique du CN au N pivot de la description (Adam, 1992) sont les objectifs grammaticaux visés par cette activité. En fin de séquence, l'une des petites annonces sert de terrain d'analyse aux élèves pour pointer le rôle des CN dans l'attribution de propriétés aux objets de la petite annonce, montrant ainsi le rôle essentiel de cette fonction syntaxique dans la compréhension et production de séquences descriptives.

Les deux types de logiques d'articulation ont amené des réflexions différentes sur les activités à proposer pour observer le rôle de la notion dans les textes. Dans la séquence en alternance rapprochée (SAR, 7^e), l'observation de ce rôle intervient alors que le CN a déjà été conceptualisé au travers de plusieurs activités. La compréhension de « la blague » (cf. figure 6) nécessite d'une part que les élèves identifient la fonction de deux syntagmes prépositionnels proches sémantiquement "dans la vitrine" et "dans la cabine" et d'autre part qu'ils

observent que c'est bien cette différence de fonction qui est le ressort de la situation comique.



Suite à cette activité, les élèves doivent mettre en lien ces observations avec l'ambiguïté syntaxique proposée en tout début de séquence, afin de l'expliquer grammaticalement : *Marie arrose les fleurs du balcon*⁷. Si les élèves sont capables de comprendre la blague ou l'ambiguïté syntaxique sans avoir la connaissance syntaxique pour expliquer les phénomènes impliqués, les caractéristiques du CN conceptualisées dans la séquence (notamment sa dépendance au N) devraient leur permettre d'utiliser leurs connaissances pour expliciter les phénomènes syntaxiques en jeu. Ces dernières activités, proposant des ambiguïtés et jouant avec la compréhension du lecteur, permettent de prendre conscience de l'importance des connaissances syntaxiques et de leur impact sur la compréhension du texte.

Du côté de la production textuelle, dans la séquence SIS 10^e, nous avons choisi de diriger le regard des élèves sur la transformation de phrases par nominalisation ou dérivation afin de condenser les informations dans un texte à visée explicative. Dans l'activité « Transformation de phrases » (cf. annexe 2), les élèves doivent utiliser leurs connaissances du CN pour combiner des phrases données afin de produire un texte qui reprenne l'ensemble des informations. Différents types de transformations possibles peuvent être anticipées : dérivation du verbe en un participe ou en un adjectif (*ressemblant à un oignon, constitué de plusieurs couches*) ou nominalisation (*la composition de la croûte terrestre en plusieurs plaques*). Au vu de l'âge des élèves (13-14 ans), il n'est pas prévu

⁷ Ici, nous parlons d'ambiguïté syntaxique, car le groupe prépositionnel "du balcon" peut être interprété de manières différentes et conduire dès lors à deux analyses de leur fonction syntaxique (CN ou CP) et ce changement de fonction entraîne une modification du sens de la phrase.

d'institutionnaliser ces mécanismes de transformation avec les élèves. Les buts visés dans cette activité sont d'utiliser intuitivement ces mécanismes de transformations et de réinvestir les connaissances acquises sur le CN dans la production d'un texte cohérent. Il serait possible d'envisager l'activité inverse en demandant la transformation d'un texte en phrases afin d'aider les élèves à mieux comprendre les différentes informations présentes dans des textes explicatifs, dont la densité occasionne des difficultés de compréhension (Combettes, 1988).

Conclusion

La discipline *français* est ici envisagée comme un tout articulant plusieurs composantes autonomes mais en interactions étroites (Schneuwly, 2007) ; cette vision implique un enseignement du français proposant des entrées multiples et complémentaires, mais en relations étroites avec les autres composantes de la discipline. L'un des objectifs des séquences d'enseignement présentées ici est le développement de connaissances explicites sur un objet syntaxique, le CN. Cette perspective a nécessité l'élaboration d'activités ayant pour objectif la conceptualisation des caractéristiques essentielles de cet objet en vue de son identification et de sa délimitation, dans des phrases comme dans des textes, mais aussi l'observation de son rôle textuel dans des situations multiples de production ou compréhension. Cette orientation clairement gnoséologique mais articulée rompt radicalement avec l'idée d'une organisation de la discipline français découpée en sous-disciplines autonomes et cloisonnées, mais aussi avec les perspectives d'une grammaire uniquement au service du texte.

En effet, au fil de ce chapitre, nous avons défendu l'importance de développer les deux finalités de la grammaire, sans hiérarchisation. La perspective du groupe *GRAFE'maire* est de proposer des séquences d'enseignement grammatical, à la fois pour construire des savoirs plus conscients sur le système de la langue et à la fois pour envisager ses objets dans une perspective plus textuelle. Avec la volonté de creuser l'articulation entre activités grammaticales et activités textuelles, nous avons pris le parti de ne pas proposer une seule manière d'articuler. Que ce soit dans une logique d'alternance rapprochée, en démarrant le travail par des activités grammaticales, ou dans une logique d'intégration structurée avec un point de départ textuel, notre objectif est d'observer les effets de ces deux types d'articulation sur les apprentissages des élèves (2 degrés, 2 objets) grâce à un dispositif de recherche quasi expérimental avec une méthodologie mixte (GRAFE'maire, 2018). Et comme l'objet en lui-même pourrait avoir une influence sur la façon d'articuler, nous avons choisi deux objets grammaticaux assez éloignés pour observer aussi cette variable.

Ce sont des préoccupations didactiques qui nous ont amenées à des questionnements linguistiques quant à la valeur textuelle du CN. En effet, l'opérationnalisation de la notion dans une séquence d'enseignement qui articule véritablement son fonctionnement syntaxique et textuel fait apparaître un manque de connaissances quant à la valeur textuelle d'objets dits « syntaxiques ». À l'interface entre les phrases et les textes se trouve selon nous un espace à explorer pour penser et pour mettre en œuvre une articulation équilibrée entre grammaire et texte. Une revue plus large de la littérature, issue de différents cadres de référence, serait encore à faire pour mieux prendre possession de cet espace qui nous semble encore peu théorisé. Une analyse linguistique portant sur un plus grand corpus de textes permettrait par exemple de mieux comprendre le rôle du CN dans les textes.

La construction de séquences articulées à propos de cet objet montre que l'opérationnalisation de l'articulation ne va pas de soi et demande une réflexion approfondie de l'objet (dimensions à enseigner et à conceptualiser, rôles dans les textes) et du choix des corpus phrastiques et textuels. Actuellement, cette opérationnalisation est laissée à la responsabilité des enseignant-e-s en raison d'un déficit de moyens d'enseignement à leur disposition. C'est selon nous le travail des didacticiennes et des didacticiens de faire des propositions directement opérationnelles sur le terrain. Notre équipe de recherche a pris appui sur l'analyse de pratiques courantes, les préoccupations des enseignant-e-s et leur expertise ainsi que les difficultés observées pour construire des séquences d'enseignement articulant grammaire et texte. La deuxième étape de ce dispositif d'ingénierie didactique interactif (Darme-Xu, Marmy et Degoumois, 2021) est de questionner et améliorer ces séquences en fonction des observations des pratiques, des progressions des élèves entre le prétest et le posttest et des retours des enseignant-e-s et des élèves. Un travail approfondi sur les caractéristiques tant syntaxiques que textuelles d'autres fonctions syntaxiques reste à mener afin de proposer des séquences articulant véritablement grammaire et texte.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (2017). Le prototype de la séquence descriptive. Dans *Les textes : Types et prototypes* (pp. 71-116). Malakoff: Armand Colin.
- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 53-69.
- Apothéloz, D., & Reichler-Béguelin, M.-J. (1995). Construction de la référence et stratégies de désignation. *TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique, Institut des sciences du langage et de la communication*, 227-271.

- Beltrando B. (Dir.), (2009). *L'atelier du langage. Grammaire. Vocabulaire. Orthographe. Conjugaison. 9^e à 11^e*. Paris:Hatier.
- Bentolila, A. (Dir.) (2011). *L'île aux mots. 5^e à 8^e*. Paris: Nathan & CIIP
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B., & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Lausanne: Office romand des Éditions et du Matériel scolaires.
- Boivin, M. C., & Pinsonneault, R. (2016). Un modèle théorique pour l'articulation de la grammaire et de l'écriture. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonnier, S. Aeby-Daghé, J.-F De Pietro (dir.). *Actes du 12e Colloque international de l'AIRDF : L'enseignement du français à l'ère du numérique* (pp. 108-120). Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Bourdin, R., Couté, B., Durand, V., Pradeau, J. & Rondelli, F. (2010). *Mon manuel de français. Lire, Dire, Écrire, dans toutes les disciplines. 5^e à 8^e*. Paris: Retz
- Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour: notes pour une "reconfiguration" de la didactique du français. *Pratiques*, 137-138, 97-116.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bucheton, D. (1994). Décloisonner ou comment mettre la langue, le langage, le texte à distance. *Le français aujourd'hui*, 107, 60-65.
- Bulea Bronckart, E. (2005). L'interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d'une prescription innovante. *Scripta (Minas)*, 19(36), 57-74.
- Bulea Bronckart, N. (2015a). *Didactique de la grammaire : Une introduction illustrée*. Genève: Carnet des sciences de l'éducation.
- Bulea Bronckart, E. (2015b). La grammaire est-elle une compétence ?. *Le français aujourd'hui*, 191(4), 35-44.
- Chartrand, S. (2012). *Les manipulations syntaxiques. de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Montréal : CCDMD.
- Chartrand, S., & Boivin, M.-C. (2006). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans É. Falardeau et alii (dir.), *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9e Colloque international de l'AIRDF*. Québec : AIRDF.
- Combettes, B. (1988). Fonctionnement des nominalisations et des appositions dans le texte explicatif. *Pratiques*, 107-119. Persée <http://www.persee.fr>.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique de Suisse romande et du Tessin. (2013). *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue*. Neuchâtel : CIIP.

- Corteel, C. (2016). Les expansions du nom, côté élèves et côté manuels : Représentations et pratiques scolaires. *Pratiques* [En ligne], 169-170.
- Darme-Xu, A., Marmy, V. et Degoumois, V. (2021). Partir des pratiques courantes en grammaire pour concevoir des outils efficaces : vers une ingénierie didactique interactive. In P. Roy et l'unité de recherche EADS (org.). *Actes du colloque international francophone sur les recherches participatives*. (pp. 73-85). Fribourg : Haute école pédagogique. Téléchargeable sous : <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/319869>
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles: De Boeck , & Larcier.
- GRAFE'maire. (2018). *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux*. Projet de recherche FNS 100019_179226; document non publié.
- Marmy Cusin, V. (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à la production textuelle: entre les dire et les faire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation : Université de Genève.
- Marmy Cusin, V. (2021). Une séquence didactique pour favoriser les liens entre texte et grammaire. In H. Valentin Topa, T. Oliveira & C. Teixeira (org.). *Gramática e Texto. Interações e aplicação ao ensino*. (pp. 335-349). Lisboa : NOVA FCSH.CLUNL. Téléchargeable sous : https://issuu.com/grato2015/docs/grato2015_15
- Potelet, H. *Français livre unique. 9^e à 11^e*. Paris: Hatier.
- Riegel, M., Pellat, J.-Ch & Rioul, R. (1994/2014). *Grammaire méthodique du français* (5^e éd.). Paris : PUF.
- Sautot, J.-P., & Lepoivre-Duc, S. (2010). *Expliquer la grammaire : Comprendre les concepts de la langue*. Grenoble: Académie de Grenoble.
- Schneuwly, B. (2007). Le français : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Tomassone, R. (1998). *Pour enseigner la grammaire*. Paris: Delagrave.
- Vincent, F. (2014). *Étude comparative d'efficacité d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en 1^{re} secondaire: le cas du complément du nom*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation: Université de Sherbrooke.

Annexes

Annexe 1: activité 1 *Petite annonce* et sa place dans la séquence SIS 7^e

Rôle de la notion dans des textes
Analyse de corpus
Synthèse des observations et conceptualisation
Réinvestissement textuel

Activité 1 : Petite annonce

Voici six habitants de la planète Ckryd qui recherchent un ami ou une amie.

<p>1) Diablotin intelligent, qui s'habille toujours élégamment, un peu myope mais portant des lunettes Buchini à la forme carrée, recherche jeune fille élégante et âgée de moins de 25 ans.</p>	<p>JONATHAN</p> 	<p>2) Jeune fille souriante, âgée de 20 ans, avec des cheveux très bouclés, qui aime les jolis habits, et les bijoux, recherche jeune homme élégant et intelligent.</p>
<p>3) Jeune homme, blagueur à ses heures, portant toujours un bandana, qui aime parler et adore faire des virées à moto durant ses congés, recherche partenaire ayant de l'humour. Personne trop élégante s'abstenir.</p>	<p>EMMA</p>  <p>JASIE</p>  <p>STEPH</p>  <p>NOAH</p>  <p>PATRICK</p> 	<p>4) Jeune fille timide mais à la vue très affûtée grâce à son troisième œil, qui aime particulièrement la musique rock recherche jeune partenaire ayant les mêmes passions.</p>
<p>5) Jeune diablotin au caractère timide et portant souvent des capuches, qui chante dans un groupe de rock, recherche jeune fille réservée et pas trop compliquée, qui aime la musique et sortir le samedi soir.</p>		<p>6) Jeune trentenaire intrépide, qui aime faire des blagues à ses amis, avec des grandes oreilles un peu voyantes mais qui lui permettent d'être toujours à l'écoute, recherche jeune homme avec humour, qui aime la vitesse et les voyages.</p>

©Ckryd, élève de 10^e

- 1) Identifie d'abord qui a écrit chaque annonce en reliant une illustration d'un personnage à un des textes ci-dessus.
- 

2) Avec ta voisine ou ton voisin, forme au moins une paire d'amis qui pourraient bien s'entendre et propose-leur une rencontre :

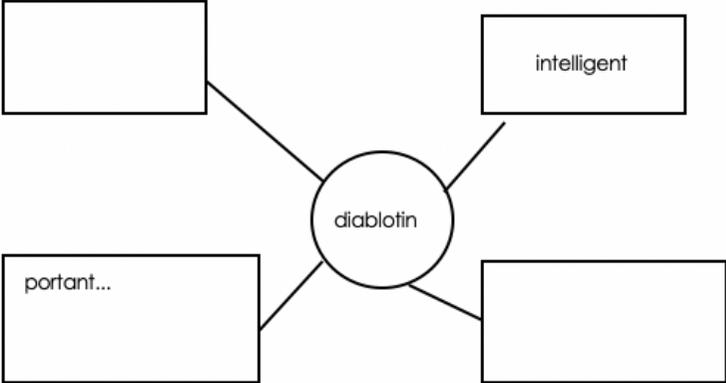
Je propose que rencontre.....

Je propose que rencontre.....

Je propose que rencontre.....
- 

3) Observe l'annonce ci-dessous et complète le soleil avec les mots ou les groupes de mots qui t'ont permis de reconnaître Emma.

Diablotin intelligent, qui s'habille toujours élégamment, un peu myope mais portant des lunettes Buchini à la forme carrée, recherche jeune fille élégante et âgée de moins de 25 ans.



Constat : Pour écrire son annonce, l'auteur a ajouté des mots ou des groupes de mots autour d'un nom (N), ce sont des compléments de nom (CN).

Annexe 2 : activité 6 *Transformation de phrases* et sa place dans la séquence SIS 10^e



Activité 6 : Transformation de phrases

Voici quinze phrases pour expliquer la composition de la planète Terre.

- P1 : La planète Terre ressemble un peu à un oignon.
- P2 : La planète Terre est constituée de trois couches.
- P3 : La couche intérieure s'appelle le noyau.
- P4 : Le noyau est une masse solide.
- P5 : Le noyau est situé au centre de la Terre.
- P6 : La couche intermédiaire s'appelle le manteau.
- P7 : Le manteau est fait de roches.
- P8 : Les roches sont en fusion.
- P9 : La planète Terre est enveloppée d'une couche externe.
- P10 : La couche externe est solide.
- P11 : La couche externe s'appelle la croûte terrestre.
- P12 : La croûte terrestre est composée de plusieurs plaques.
- P13 : Les plaques s'imbriquent les unes dans les autres.
- P14 : La croûte terrestre ressemble à un casse-tête.

- 1) Utilise toutes les informations des phrases P7 à P14 pour écrire la fin de ce texte documentaire sur la composition de la planète Terre.

Relie les informations entre elles et fais le moins de phrases possibles.

- en utilisant tes connaissances sur le CN ;
- en déplaçant l'ordre des informations ;
- en transformant les phrases en groupe (groupe adjectival, groupe nominal, groupe participial, ...) pour les combiner.

Exemple : P1. La planète Terre ressemble un peu à un oignon.

P2. La planète Terre est constituée de trois couches.

→ Constituée de trois couches, la planète Terre ressemble un peu à un oignon.