

## Constituer son propre corpus d'analyse en langue : un défi à relever ? Le cas de l'adjectif.

---

Solveig Lepoire-Duc      ICAR (UMR 5191)      Université Claude Bernard Lyon 1

Marie-Noëlle Roubaud      Aix Marseille Univ, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France

Pour citer cet article : Lepoire-Duc S. et Roubaud M.-N. (2024). Constituer son propre corpus d'analyse en langue : un défi à relever ? Le cas de l'adjectif. *Scolagram* 11. Novembre 2024. Enjeux des corpus en didactique de la grammaire pour la formation des enseignants. En ligne : [https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/item/1357-constituer-son-propre-corpus-d-analyse-en-langue-un-defi-a-relever-le-cas-de-l-adjectif](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1357-constituer-son-propre-corpus-d-analyse-en-langue-un-defi-a-relever-le-cas-de-l-adjectif)

**Résumé :** Notre recherche porte sur l'analyse de deux séances de didactique de la grammaire réalisées dans le cadre de la formation de professeurs-stagiaires du premier degré, néo-titulaires du concours de recrutement de professeurs des écoles. Notre objectif était de prendre appui sur des corpus pour les initier à la mise en œuvre d'une démarche inductive en étude de la langue, telle que préconisée par les programmes d'enseignement. (428 mots) Notre choix s'est porté sur l'adjectif, classe grammaticale singularisée à l'école (au même titre que le verbe ou le nom) mais concept difficilement appréhendable comme le prouvent les investigations récentes réalisées dans le cadre de la recherche REALang (Sautot et al., 2021), que ce soit par les élèves, même en fin d'école primaire ou par les enseignants. Face à ce constat, nous nous sommes alors demandé si la mise en place d'une démarche réflexive sur l'adjectif auprès de jeunes enseignants allait être bénéfique et leur permettre de concevoir des séances d'enseignement sur l'adjectif et de constituer leurs propres corpus d'apprentissage. L'analyse mettra en lumière les réussites de ce travail et pointera les difficultés.

**Mots clés :** corpus ; adjectif ; apprentissage ; enseignant ; élève ; école primaire ; activités scolaires ; grammaire ; linguistique ; didactique.

## Introduction

---

L'adjectif est vu comme un objet insaisissable en classe par les enseignants et les élèves, comme le montre ce titre d'un article de M. Beaumanoir-Secq (2022) : « L'adjectif, notion fondamentale ou angle mort conceptuel ? ». Plusieurs recherches récentes, réalisées dans le cadre de la recherche REALang (Sautot *et al.*, 2021) mettent en évidence les écueils rencontrés pour le caractériser, aussi bien chez les élèves que chez les enseignants (Beaumanoir-Secq & Renvoisé, 2020 ; Beaumanoir-Secq, 2022 ; Lepoire-Duc & Valma, 2020). D'autres recherches se sont intéressées aux difficultés qu'ont les élèves à accorder l'adjectif à l'écrit et aux facteurs expliquant l'inégale reconnaissance ou production des accords (Cogis, 2004), d'autant plus qu'il existe une inégale représentation des marques de genre et de nombre sur les adjectifs à l'oral et à l'écrit (Surcouf, 2022).

C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons à cet objet linguistique qu'est l'adjectif même si nous pensons comme C. Masseron (1995, p. 33) que « les savoirs grammaticaux ne sont pas une fin en soi, ils ne sont là que pour améliorer, augmenter et varier les performances langagières des élèves ». Nous avons ainsi tenté de mettre en place « une démarche didactique ajustée » (David, 2022 ; Garcia-Debanc *et al.*, 2022) afin d'amener des professeurs stagiaires de deuxième année (appelés désormais PES) à réfléchir sur l'adjectif et son enseignement auprès d'élèves d'école élémentaire et à être en mesure de construire (ou de critiquer) des corpus adaptés à cette finalité. Notre objectif était de les accompagner dans « la conceptualisation par la confrontation et l'explicitation des représentations » (Elalouf, 2009).

Nous présenterons tout d'abord nos appuis théoriques concernant deux objets : l'adjectif et le corpus (partie 1). Après avoir exposé notre méthodologie (partie 2), nous examinerons la façon dont les PES construisent le concept d'adjectif à partir de corpus qui leur sont proposés (partie 3). Puis dans une dernière partie, nous analyserons les séances d'enseignement que les PES ont construites (partie 4). Pour conclure, la confrontation de toutes ces étapes tentera de répondre à cette question : constituer son propre corpus d'analyse en langue : un défi à relever ?

## 1. Saisir l'adjectif par l'analyse de corpus ?

---

### 1.1. L'adjectif : un objet linguistique en discussion

#### 1.1.1. D'un point de vue linguistique

Il a fallu attendre la fin du 18<sup>ème</sup> siècle pour que l'adjectif et le nom qui faisaient partie de la même catégorie (« le substantif ») soient séparés en deux classes

grammaticales distinctes (Colombat, 1992). Selon certains auteurs (Goes, 1999 ; Orlandi, 2020), l'adjectif se situe typologiquement entre le nom et le verbe et peut même avoir des emplois adverbiaux (*il s'ennuie grave*). En conséquence, des problèmes surgissent. Que placer dans cette classe difficile à construire (Benzitoun, 2014) ? En effet, certains substantifs se comportent comme des adjectifs (un sujet *bateau*, une robe *tendance*) si bien qu'il est difficile de définir le prototype de la catégorie (Salles, 2004). Ce problème de frontières interroge encore les linguistes aujourd'hui et a donné lieu récemment à un numéro de revue dont le titre est éloquent « Regards sur les adjectivaux » (Neveu & Roig, 2020).

J. Goes (1999) énonce des critères pour circonscrire la classe d'adjectifs : ils concernent la gradation, la position et la fonction. Certains adjectifs peuvent être gradés par *très*, ce qui va distinguer ces adjectifs qualifiants des adjectifs relationnels (Riegel *et al.*, 1994) comme *municipal* (un parc *municipal* / \*un parc *très municipal*). En fonction épithète, ils peuvent être postposés ou antéposés<sup>1</sup> sans changement de sens (une différence *énorme* / une *énorme* différence) ou avec changement de sens (un *grand* homme / un homme *grand*). En fonction attribut (*c'est évident* / il est *évident* que), la structure syntaxique limite l'emploi de certains adjectifs (Orlandi, 2020). Mais la dichotomie adjectifs qualificatifs (ou qualifiants) et adjectifs relationnels n'est pas totale puisqu'un nombre important d'adjectifs, que Schnedecker (2002) appelle « de troisième type », sont à prendre en compte (Salles, 2004), tels les adjectifs typologisants (un enseignement *primaire*) ou modaux (un *ancien* couvent). D'autres auteurs comme C. Fisher (1996) catégorisent les adjectifs selon une opposition binaire « qualifiant / classifiant » qui sera reprise par les grammaires scolaires<sup>2</sup>.

### 1.1.2. Du point de vue de son usage

Les adjectifs sont exploités différemment à l'oral et à l'écrit. Ils relèvent plus de l'écrit que de l'oral (Goody, 1993, cité par Cappeau, 2021).

A l'oral, leur fréquence ne déroge pas de celle du *Français fondamental* (Gougenheim *et al.*, 1964), *petit* étant le plus fréquent. Dans les productions, le pourcentage varie de 0,5% à 5% de l'ensemble des mots utilisés dans les conversations (Blanche-Benveniste, 2010) alors qu'à l'écrit, dans les romans, « les adjectifs représentent en moyenne 25% de l'ensemble des mots écrits » (Blanche-Benveniste, 1997, p. 74).

Le pourcentage d'adjectifs à l'oral est fonction des types de discours : ainsi, les passages descriptifs en fournissent davantage que les textes argumentatifs ou les conversations (Blanche-Benveniste, 2010). Leur apparition est également sensible aux genres et aux tâches discursives : un discours politique en comporte plus qu'une situation d'oral privé (Blasco-Dulbecco & Cappeau, 2005). Il en est de même à l'écrit

---

<sup>1</sup> Cette possibilité pour ces « adjectifs alternants » (Benzitoun, 2014) est liée à des fréquences d'usage différentes selon les adjectifs, à leur « préférence » de disposition (Thuillier, 2012).

<sup>2</sup> Pour un aperçu de ce flux terminologique, voir. M. Beaumanoir-Secq (2022, pp. 137-138).

où les textes d'élèves comportent plus d'adjectifs dans les textes explicatifs que narratifs (Elalouf, 2009).

Certains adjectifs privilégient une place à l'oral (Blanche-Benveniste *et al.*, 1990) : antéposés au nom (comme *petit, grand, vrai, bon, beau, sacré, gros, vieux, nouveau, pur, faux*) ou postposés au nom dans des structures avec *être* (*c'est pareil, il est seul*). C. Benzitoun (2014) a montré, à partir d'une ressource orale de plus de deux millions de mots, que les adjectifs en fonction d'épithète se répartissaient de cette manière : 48% antéposés et 52% postposés. En comparaison, J. Thuilier (2012) a relevé dans deux corpus journalistiques 27% d'antéposition et 73% de postposition (cité par Benzitoun, 2014).

## **1.2. Acquérir des savoirs grammaticaux en analysant des corpus**

L'étude de corpus, à l'origine utilisée par les linguistes, se présente comme une aide possible dès l'école élémentaire pour pallier les exercices de grammaire peu représentatifs de la langue (Auzéau & Abiad, 2018). En effet, en adoptant une posture de détective face à l'analyse de fragments langagiers, l'élève entre dans une démarche inductive qui favorise la réflexion, l'engagement cognitif et l'échange entre pairs, ce qui aboutit à la construction de connaissances.

### **1.2.1 Construire des corpus : de la linguistique à la didactique**

En linguistique, un corpus correspond à « une collection de données langagières sélectionnées et organisées selon des critères explicites pour servir d'échantillon du langage » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 148) qui sont alors interrogées à l'aide de techniques dédiées (Boulton & Canut, 2013). La constitution d'un corpus (taille, représentativité, méthodologie de recueil, catégories devant faire l'objet de l'analyse...) dépend de l'usage auquel on le destine. Son analyse est donc précédée par un travail qui consiste, pour le chercheur, à restreindre l'ensemble de données à ce qui est considéré comme « représentatif » (Riegel *et al.*, 1994). Le didacticien opère une démarche de restriction similaire pour constituer une collection à soumettre à ses élèves. Il s'assure que « le corpus illustre le fonctionnement du fait de langue étudié et qu'il est représentatif des cas de figure relatifs à la notion traitée » (Simard *et al.*, 2010).

Il existe différentes manières de réaliser un corpus didactique : d'un côté les démarches qui reposent sur l'idée de prendre « appui sur des corpus, des éléments collectés, des écrits ou des prises de parole d'élèves. » (Eduscol, *Programmes scolaires pour le cycle 3*). Ils ont l'avantage de correspondre à la réalité langagière des élèves et à leur compétence épilinguistique. Mais ils présentent également un double risque : celui que les données pertinentes pour l'analyse soient absentes du corpus et celui que le corpus contienne des notions grammaticales inexplicables par rapport au niveau des élèves. On trouve d'un autre côté, en particulier dans les manuels, des corpus forgés pour mettre en évidence une notion cible. Par le recours à de tels corpus, « qui ne permettent pas de décrire (...) la représentativité des données dans l'usage effectif de la langue » (Vaguer, 2007, p. 211), les manuels

deviennent des « contributeurs importants du façonnage » d'une discipline et de ses objets (Bishop & Denizot, 2016, p. 8).

Plutôt que travailler sur des corpus standardisés ou mal ciblés, l'enseignant peut adopter une position médiane en sélectionnant lui-même, possiblement à partir de certaines productions des élèves, une collection de données adaptées à leur niveau et représentative du concept visé. Une telle démarche exige toutefois chez l'enseignant de solides connaissances grammaticales et une expertise professionnelle pour cerner les caractéristiques du fait de langue sur lesquelles insister, en prenant en compte les conceptions et les conduites grammaticales des élèves (Simard *et al.*, 2010).

### **1.2.2. Organiser l'analyse du corpus**

Il appartient par ailleurs à l'enseignant de planifier la tâche des élèves pour faire en sorte qu'ils pratiquent une observation active du corpus.

Pour que ce dernier joue son rôle de « base d'observation permettant d'entreprendre la description et l'analyse de la langue » (Arrivé *et al.*, 1986, p. 66, cité par Vagner, 2007), il doit favoriser la comparaison et le repérage des contrastes. Les données peuvent être organisées pour guider l'activité des élèves et leur permettre de relever des différences, classer les éléments, chercher des critères qui les distinguent... S'appuyant sur la démarche de conceptualisation de B.-M. Barth (1987), C. Simard et ses co-auteurs (2010) évoquent des corpus « présentant des exemples 'positifs', qui représentent la notion étudiée, en comparaison avec des exemples dits 'négatifs', qui réfèrent à d'autres notions ou montrent des éléments agrammaticaux ».

Au cours de la réalisation de la tâche, l'enseignant doit guider les élèves afin qu'ils adoptent une posture métalinguistique, s'engagent dans l'analyse réflexive, mobilisent et confrontent leurs savoirs, explicitent leur pensée. Aucun corpus n'étant jamais définitivement fermé (Charaudeau, 1992), l'enseignant peut ajouter d'autres objets à examiner, pour que les élèves découvrent de nouveaux critères.

## **1.3. Travailler sur des corpus pour construire le concept d'adjectif**

### **1.3.1. L'adjectif, un objet didactique problématique**

À partir du cours préparatoire, il est attendu que les élèves de 6-7 ans identifient les adjectifs dans le groupe nominal (EDUSCOL, *Programmes scolaires pour le cycle 2*). La plupart des manuels définissent l'adjectif comme un élément facultatif qui apporte des précisions sur le nom. Cette approche va dans le sens de la perspective acquisitionnelle et repose sur la préexistence de l'entrée sémantique. Elle ne recouvre cependant pas tous les usages que les enfants font de l'adjectif, en particulier sur le plan syntaxique : par exemple, alors que les formes attributives correspondent aux premiers emplois de l'adjectif chez les jeunes enfants (Fisher, 1996 ; Fox, 2012), la fonction attributive n'est abordée qu'au CM2 (10-11 ans). De plus, il n'est jamais fait mention explicitement de l'épithète pour décrire le groupe nominal dans les programmes scolaires.

La finalité de l'apprentissage, centré sur l'accord de l'adjectif avec le nom dans le groupe nominal, puis avec le sujet dans le groupe verbal, entraîne une approche peu cohérente et faussement simplificatrice du concept adjectif : ses caractéristiques syntaxiques sont peu étudiées, tandis qu'une place essentielle est accordée à la morphologie et par là-même à l'orthographe (Chervel, 2008) centrée sur des listes de cas particuliers. Or la description de la morphologie des adjectifs, à partir de l'oral, montre une régularité dans la formation en genre (Blanche-Benveniste, 1997).

Il en ressort une « fragilité des connaissances des élèves » et un « caractère extrêmement labile du concept construit sous le métaterme adjectif » (Beaumanoir-Secq, 2022).

### **1.3.2. Construire des corpus pour faire comprendre le concept d'adjectif**

Un corpus destiné à l'enseignement doit être représentatif d'un fait de langue et sélectionner des données permettant aux élèves de l'identifier et le comprendre. T. Taous (2021) étend à toutes les classes grammaticales la recommandation faite par M.-N. Roubaud et M.-J. Moussu (2010) d'identifier le verbe au cycle 2 en joignant à la description sémantique, première, des propriétés morphologiques et syntaxiques.

Qu'il prenne la forme d'un texte authentique, d'un ensemble de mots ou de phrases, le contenu de chaque corpus doit être bien ciblé et admettre des analyses orientées vers la compréhension d'un seul attribut du concept. La reconnaissance de l'ensemble des attributs se fait par étapes et repose sur l'analyse de plusieurs corpus (Garcia-Debanc et al., 2022).

L'enseignant peut s'appuyer sur l'usage que font les élèves de l'adjectif ou sur des textes abordés en classe pour constituer des corpus devant permettre d'orienter la reconnaissance des caractéristiques de l'adjectif sur trois niveaux. Au niveau sémantique, on peut opposer dans un premier temps qualifiant et classifiant (même si cette opposition n'est pas pleinement satisfaisante), voire l'incidence du déplacement sur le sens du GN. Au niveau morphologique, il est important de dégager les régularités, les types de variations à l'oral et à l'écrit. Au niveau syntaxique, la relation que l'adjectif épithète entretient avec le nom (dans le cas de l'expansion du nom) est différente de celle que l'adjectif attribut entretient avec le verbe (dans le syntagme verbal).

## **2. Méthodologie**

---

Les programmes scolaires en vigueur, comme les précédents, préconisent explicitement d'appuyer l'étude de la langue « sur l'observation et la manipulation d'énoncés oraux et écrits issus de corpus soigneusement constitués » (Eduscol). Ces derniers doivent permettre « la comparaison, la transformation (...), le tri et le classement afin d'identifier des régularités » (cycle 3). La mise en œuvre de telles démarches d'apprentissage suppose que les maîtres adoptent une posture métalinguistique, inscrite dans un cadre théorique bien compris (Audion, 2020). Deux niveaux de compétences sont sollicités. Des compétences linguistiques permettant

de « dépasser les conceptions souvent figées et normatives des manuels » afin d'entreprendre une « réflexion linguistique sur les procédures de repérage (morphosyntaxiques et sémantiques) des classes grammaticales étudiées » (Taous, 2021) ; sur le plan didactique, la maîtrise des gestes permettant d'accompagner les élèves dans leur démarche d'analyse : constituer des corpus suffisamment fournis, leur associer des consignes qui problématisent, laisser aux enfants du temps pour la réflexion (Audion, 2020).

Plusieurs études montrent que les étudiants et les jeunes enseignants maîtrisent mal les notions grammaticales, en particulier l'adjectif (Lepoivre-Duc & Valma, 2020) et les approches didactiques : s'ils acceptent l'idée que « l'étude de la langue est une démarche réflexive qui part d'une observation (...) une posture métalinguistique reste à installer chez [ces] futurs professeurs » (Audion, 2020).

C'est dans cette perspective que nous avons mis en place en 2021, durant la pandémie de Covid, un module de formation à distance destiné à deux groupes de professeurs stagiaires de deuxième année du Master MEEF<sup>3</sup> (G1 et G2). Les outils informatiques utilisés ont permis de créer des sessions scindées, au cours desquelles les étudiants travaillaient par équipes à la réalisation de diaporamas qu'ils présentaient ensuite au collectif. Ils ont ainsi pu mettre en mots leurs connaissances et leurs incertitudes et coopérer pour chercher des réponses.

La première séance avait pour but d'une part de faire réfléchir les étudiants sur la langue, d'autre part de les initier à la démarche d'analyse de corpus. La première activité demandait aux équipes de PES d'identifier les adjectifs (sur un texte de REAlang, cf. 3.1.) et de les caractériser sur les plans sémantique, syntaxique et morphologique (ANNEXE 1). La deuxième activité (ANNEXE 2) était effectuée par les équipes travaillant en parallèle qui devaient réfléchir aux représentations des élèves sur l'adjectif qualificatif (extraits de la recherche REAlang) et identifier les obstacles au niveau sémantique et au niveau syntaxique. Pour le niveau morphologique, une analyse des variations en genre et en nombre des adjectifs les plus fréquents du français a été menée avec tous les PES.

La seconde séance avait pour but de faire élaborer par les équipes des activités pour enseigner une des caractéristiques de l'adjectif à des élèves de cycle 2 ou 3, en se servant de corpus qu'ils devaient construire. Collectivement, les PES sont revenus sur la définition de l'adjectif et ont pu exprimer leurs certitudes et leurs doutes (ANNEXE 3, 3.1.) pour ensuite synthétiser des procédures d'identification de cette classe (ANNEXE 3, 3.2.). Enfin, dans chaque groupe, 3 équipes ont élaboré des séances pédagogiques (ANNEXE 4).

L'analyse qui suit porte sur les diaporamas élaborés au cours des deux séances et sur les enregistrements de leur présentation.

---

<sup>3</sup> MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation.

## 3. Vers la construction du concept d'adjectif chez les PES

### 3.1. Etude linguistique du texte proposé aux PES

#### 3.1.1 Les difficultés posées par le texte

Etudions d'abord les difficultés auxquelles les stagiaires ont pu être confrontés d'un point de vue linguistique. Nous adoptons, pour les adjectifs qualificatifs (en gras dans le texte ci-dessous), la dichotomie : adjectifs qualifiants / adjectifs classifiants. Les adjectifs qualifiants répondent aux critères de J. Goes (cf. supra) : *copieux, petit, bonne, grillé, orange, proche, impatient* et les adjectifs classifiants sont les adjectifs relationnels (*rurale, remplaçant*) et ceux de troisième type (*premier, nouveau*).

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 **rurale** toute **proche**. Théo est le **nouveau** maître du CM1 ! Il découvre son **premier** poste de maître **remplaçant**. Il est **impatient** de rejoindre ses élèves.

Fig. 1. Texte proposé aux PES

Dans ce texte, nous trouvons 11 adjectifs « qualificatifs » dont un seul est en fonction attribut (*impatient*). Les adjectifs en fonction épithète se partagent équitablement la position auprès du nom : 5 avant le nom et 5 après le nom.

D'autres lexèmes ont pu être identifiés (soulignés dans le texte ci-dessus). Leur repérage peut venir d'une terminologie grammaticale flottante : *sept* et *huit* (adjectifs numéraux ou déterminants numéraux ?) ou d'une possibilité pour le morphème d'entrer dans différentes catégories grammaticales comme *tout* (*tous les matins, toute proche*).

D'autres difficultés sont à noter. La première concerne le statut de l'adjectif : *petit* est-il à isoler en tant qu'adjectif ou a-t-on affaire à un GN figé *petit déjeuner*, comme le serait *maître remplaçant* ? Ensuite, le mot *grillé* a pu ne pas être identifié comme un adjectif car c'est la forme adjectivale du participe passé.

#### 3.1.2 Les réponses des PES

Analysons maintenant les réponses des stagiaires (ANNEXE 1). Dans le tableau qui suit, les adjectifs soulignés par 11 groupes<sup>4</sup> sont indiqués par une croix ; pour indiquer que le G2-3<sup>5</sup> a pris 2 couleurs différentes pour différencier les adjectifs relevés, nous avons pris comme codage xx et x pour les distinguer.

<sup>4</sup> Seule l'équipe 4 du groupe 1 n'a pas rendu le texte avec les adjectifs soulignés.

<sup>5</sup> Pour indiquer le groupe et l'équipe, nous indiquons le n° du groupe : G1 ou G2, suivi du numéro de l'équipe ; exemple : [G2,3].

Lexèmes relevés	G1-1	G1-2	G1-3	G1-5	G1-6	G2-1	G2-2	G2-3	G2-4	G2-5	G2-6	Total
<b>sept</b> (heures)		x			X			xx				<b>3</b>
<b>tous</b> (les matins)			x					xx				<b>2</b>
(sa tenue) <b>du jour</b>						X		xx				<b>2</b>
<b>copieux</b>	x	x	x	x	X	X	x	x	x	x	x	<b>11</b>
<b>petit</b>		x		x	X	X		xx			x	<b>6</b>
<b>bonne</b> (odeur) <b>de pain</b>	x	x	x	x	X	X	x	x	x	x	x	<b>11</b>
<b>grillé</b>								xx				<b>1</b>
<b>grillé</b>	x	x	x	x	X	X	x	x	x	x	x	<b>11</b>
<b>huit</b> (heures)		x			X			xx				<b>3</b>
<b>orange</b>	x	x	x	x	X	X	x	x	x	x	x	<b>11</b>
<b>rurale</b>	x	x	x	x	X	X	x	x	x	x	x	<b>11</b>
<b>toute</b> (proche)			x									<b>1</b>
<b>proche</b>			x	x	X	X	x	x	x	x	x	<b>9</b>
<b>nouveau</b> (maitre) <b>du CM1</b>	x	x	x	x	X	X	x	x	x	x	x	<b>11</b>
<b>premier</b>								xx				<b>1</b>
<b>premier</b>	x	x	x	x	X	X	x	xx	x	x	x	<b>11</b>
<b>remplaçant</b>		x	x	x	X	X	x	x	x	x	x	<b>10</b>
<b>impatient</b>	x		x	x	X	X	x	x	x	x	x	<b>10</b>

Fig. 2. Tableau des réponses des 11 groupes de PES

Sur les 11 adjectifs « qualificatifs » du texte, 7 ont été identifiés par toutes les équipes (*copieux, bonne, grillé, orange, rurale, nouveau, premier*). Les quatre autres ont été repérés différemment : 10 équipes ont souligné *remplaçant* et *impatient*, 9 équipes : *proche* et 6 : *petit*. En effet, les syntagmes *maître remplaçant* et *petit déjeuner* pouvaient être considérés comme des expressions figées (cf. supra). De plus *remplaçant* est la forme adjectivale du participe présent donc il a pu être identifié comme un verbe. Quant à *impatient*, c'était le seul à être en fonction attribut et pour *proche*, la proximité d'un autre adjectif et l'insertion de *toute* (*l'école rurale toute proche*) ont pu brouiller son repérage.

La mention du mot « adjectif » dans la première consigne (*Souligne tous les adjectifs de ce texte*) a pu inciter les stagiaires à souligner *sept* et *huit* (3 équipes) ou encore *tous* (2 équipes) et *toute* (1 équipe), le changement de couleur pour G2-3 semble indiquer que toute une discussion s'est engagée à ce propos sur ce qu'était un adjectif qualificatif (cf. consigne 2, ANNEXE 1). C'est aussi dans ce groupe qu'ont été soulignés les SN prépositionnels en fonction complément du nom (*du jour, de pain, du CM1*), qui, comme l'adjectif, participent à l'expansion du nom.

## 3.2 Caractéristiques attribuées aux adjectifs par les stagiaires

Cette étape réflexive d'identification des adjectifs en groupe à partir d'un texte a amené les 12 équipes à être en mesure de caractériser les adjectifs qualificatifs (ANNEXE 1).

### 3.2.1 D'un point de vue sémantique

Les équipes associent à cette catégorie les verbes *qualifier, compléter, caractériser, préciser* [G1-1], *donner une information* [G2-4]. Certaines précisent que l'information porte sur une caractéristique d'un nom (*nombre, couleur, éloignement, caractère...*) [G1-6], son aspect physique, sensoriel et descriptif [G2-6].

Pour toutes les équipes, cette remarque concerne majoritairement les adjectifs en fonction épithète, se rapportant à un nom (parfois un pronom [G2-3]).

### 3.2.2 D'un point de vue syntaxique

Ce sont les notions de position et de fonction qui apparaissent. Dans les réponses, on relève : *épithète liée, épithète détachée, attribut du sujet avec un verbe d'état ; attribut du COD, apposé*. On trouve même cet emploi peu courant : *adjoint au nom* [G1-2]. Une seule équipe revient sur la terminologie de « groupe » : *dans le GN, il est épithète ; dans le GV, il est attribut* [G2-5]. Une autre renvoie à l'écrit pour indiquer qu'une virgule peut séparer des adjectifs [G2-4]. On remarque dans ces commentaires une terminologie qui renvoie à des acquis scolaires pas toujours bien assimilés.

Quelques réponses montrent que des questions concernant le lien entre l'adjectif et le verbe ont été soulevées : *Il peut être un participe passé (grillé) ou présent (remplaçant)* [G1-4] ainsi que celles sur la position de l'adjectif et son changement de sens : *selon sa position, il peut changer le sens (un grand homme vs un homme grand)* [G2-3].

Les manipulations syntaxiques ne sont signalées que par une équipe : *S'il [l'adjectif] est épithète, il peut être remplacé, déplacé ou supprimé* [G2-1].

Une seule équipe note le caractère indispensable de *remplaçant* [G1-3], soulevant ainsi l'épineux problème des critères sémantiques servant à l'identification des adjectifs.

### 3.2.3 D'un point de vue morphologique

Tous signalent l'accord de l'adjectif en genre et en nombre. Une équipe [G2-1] fait deux remarques intéressantes : l'une sur l'accord en genre, en mentionnant qu'un adjectif peut être épïcène (*proche*) et l'autre, sur l'accord en nombre, en indiquant que si l'adjectif est employé comme un adverbe, il ne s'accorde pas (*les billets de train coûtent cher*).

On voit bien, à la lecture de cet exemple donné par l'équipe, les difficultés que pose l'orthographe française (Chervel, 2008) et on imagine volontiers les innombrables

heures que les stagiaires ont dû passer à l'apprendre. Un autre exemple nous en est donné avec cette mention du problème posé par l'accord des adjectifs de couleur (des jupes *marron*) [G2-1], car comme le synthétise ce groupe [G2-6] : *ils* [les adjectifs de couleur] *ont des règles plus complexes*.

En revanche, aucune équipe ne fait mention de la dimension orale de la langue.

### 3.3. Confrontation des représentations des stagiaires avec celles d'élèves de cycle 3 (9-11 ans)

Pour aider les stagiaires à construire le concept d'adjectif, une deuxième activité leur a été proposée afin qu'ils confrontent les caractéristiques données (cf. supra) avec les définitions d'élèves de CM1-CM2 (9-11 ans).

#### 3.3.1. Sur le plan sémantique

Voici les six extraits proposés aux stagiaires qui devaient réfléchir sur la construction du sens des adjectifs (qualificatifs) par des élèves de CM1-CM2.

Sémantique	
Des élèves de CM1 et CM2 ont répondu à la consigne : <i>écris tout ce que tu sais sur l'adjectif.</i> D'après ces réponses, comment se représentent-ils le sens des adjectifs ?	
1	L'adjectif ajoute une précision. (exemple) le chat blanc et avec des taches noir orange. (blanc et avec de tache noir) blanc est un adjectif, avec des taches est un adjectif et noir est un adjectif
2	L'adjectif complète le verbe exemple : La soupe est bonne elle est au <u>poireau</u> adjectif
3	L'adjectif qualifie il précise exemple intelligent, vert, nouveau
4	L'adjectif sert à donner des information sur un nom : La vache bleu aime l'herbe fraîche.
5	L'adjectif est un mot qui décrit un autre mot. Exemple Le chat est rouge. Rouge est un adjectif. l'adjectif s'accorde avec le nom. Les chiens rouges.
6	Un adjectif peut être <u>calificatif</u> . Il <u>califit</u> si de la <u>personne</u> d'on t'on parle ou l'objet est petit, grand, jolie, laid... Un adjectif peut aussi être une couleur.

Fig. 3. Extraits d'élèves de CM1-CM2 proposés aux PES

Dans ces définitions d'élèves, nous constatons à quel point la notion d'adjectif que l'élève s'est construite demeure, même à la fin du primaire, assez imprécise. En effet la notion « ajout d'une information sur un nom » amène l'élève à considérer le groupe prépositionnel *avec des tâches* (en 1) ou le nom *poireau* (en 2) comme un adjectif.

Les quatre équipes (ANNEXE 2.1.) relèvent cette erreur et soulignent que les expressions *ajoute une précision* (en 1) ou *complète* (en 2) constituent un obstacle à l'identification d'un adjectif qualificatif [G1-1], [G2-2]. Rappelons que c'est de cette

façon que les stagiaires ont formulé eux-mêmes les caractéristiques sémantiques de l'adjectif (cf. supra).

Ils notent aussi la variété des adjectifs proposés dans les exemples (couleurs, description, caractère [G2-1]), comme eux l'avaient fait quand ils avaient caractérisé les adjectifs (*nombre, couleur, éloignement, caractère...*).

### 3.3.2. Sur le plan syntaxique

Voici les sept extraits proposés aux stagiaires qui devaient réfléchir sur les critères syntaxiques énoncés par des élèves de CM1-CM2 à propos de l'adjectif.

Syntaxique	
Des élèves de CM1 et CM2 ont répondu à la consigne : <i>écris tout ce que tu sais sur l'adjectif.</i> D'après ces réponses, comment se représentent-ils l'adjectif sur le plan de la syntaxe ?	
1	Il donne des information sur le nom qui le précède. Exemple : Le vélo <u>orange</u> adjectif
2	Les adjectifs, dans une phrase, entourent les noms, car ils sont <u>plassé</u> avant ou après lui. ils donnent une information <u>supplémentaire</u> . Un exemple : « La voisine a un chat » cela donne « La belle voisine rousse a un gros chat noir : les adjectifs sont : belle, rousse, gros et noir.
3	L'adjectif qualifis un nom ex : un baux bateau vert. Il peut être avant un verbe ex : un joli poney ; mais aussi après ex : un poney brun. On l'appel aussi adjectif qualificatif car un qualifi un nom. Dans xxxx il peut aider à comprendre.
4	L'adjectif sert à apporter des précision, par exemple : La <u>petite</u> voiture est <u>jaune</u> . Petite et jaune sont les adjectif.
5	L'adjectif est un petit mots pour <u>presiser</u> comment est ceci par ex : il est grand ou petit ; fin ou gros ; microscopique ou géant ; orange ; bleu ; violet ; rouge ; rose ; vert... ?
6	On peut le remplacer par « bleu » ex : un <u>velo</u> volé = un vélo bleu
7	L'adjectif nous donne une information mais nous ne sommes pas obligé de le mettre. Ex : un bon repas on peut enlever le bon et sa fait un repas sa nous donne moins d'information mais la phrase à <u>commême</u> du <u>sense</u> .

Fig. 4. Extraits d'élèves de CM1-CM2 proposés aux PES

Dans ces définitions d'élèves, nous repérons les critères liés à la position et la fonction : il apparaît en épithète mais aussi en attribut (en 4, 5). Nous notons aussi que les élèves mentionnent le rôle de l'adjectif comme expansion du nom (en 2). Deux manipulations syntaxiques sont mentionnées. La première est de faire entrer l'adjectif dans un paradigme (en 6) *un vélo volé / un vélo bleu* qui peut rejoindre ce qu'écrit l'élève en 5 lorsqu'il oppose des adjectifs : *grand ou petit / fin ou gros / microscopique ou géant*. La seconde est de le supprimer (en 7) *un bon repas / un repas*.

Les quatre équipes (ANNEXE 2.2.) ont toutes retrouvé, dans les réponses d'élèves, cette primauté de la fonction épithète, qu'elles avaient elles-mêmes mise en avant.

Elles ont toutes été sensibles aux manipulations syntaxiques proposées par les élèves, alors qu'une seule équipe de stagiaires (sur 12) avait indiqué la suppression lors de la première activité (cf. supra). Cette mention des manipulations syntaxiques,

très utiles en syntaxe, va amener les équipes à réfléchir et deux d'entre elles vont faire des remarques. L'une [G1-1] revient sur la « technique » du paradigme en indiquant une limite : « on doit trouver un autre adjectif qui a la même place dans la phrase » et sur le choix du premier élément du paradigme (*vélo volé / vélo bleu*) en proposant d'inverser les adjectifs (*vélo bleu / vélo volé*) afin que l'adjectif le plus prototypique soit en premier. L'autre équipe [G1-2] préconise d'être prudent avec l'opération de suppression car « même si la phrase a du sens, elle n'aura pas le même sens avec ou sans adjectif(s) ».

### 3.3.3. Sur le plan morphologique

La réflexion a porté sur les variations en genre et en nombre des 35 adjectifs les plus fréquents (Liste Eduscol, ANNEXE 2.3.).

Cette activité a été l'occasion pour la formatrice d'introduire la dimension orale (différence entre morphologie orale et morphologie écrite), absente jusqu'à présent des observations des stagiaires (cf. supra) et de faire un point sur les adjectifs nominalisés fréquents dans les propos des enseignants : « aujourd'hui la classe des *petits va venir nous voir* » / *Les petits vont venir nous voir*).

### 3.4. L'adjectif : un concept en construction

À la lecture des travaux des équipes, nous nous rendons compte que les activités proposées ont été complémentaires. Les stagiaires ont pu mettre en regard leurs représentations de l'adjectif avec celles d'élèves de fin d'école primaire. Ils ont dû ensuite faire part de leurs certitudes et de leurs doutes sur l'adjectif (ANNEXE 3.1.) et identifier des procédures d'identification (ANNEXE 3.2.).

#### 3.4.1. Certitudes et doutes

Dans un premier temps, ils ont énoncé les critères d'identification d'un adjectif sur les plans sémantique, syntaxique et morphologique (ANNEXE 3.1.).

##### a) Sur le plan sémantique

Ils se sont appuyés sur les erreurs d'élèves (cf. supra) pour mentionner que tout ce qui précède le nom n'est pas forcément un adjectif (cas de : *avec des taches*). Ils ont signalé leur méfiance face au critère sémantique amené par la question « Comment est ? » qui peut donner lieu à une réponse qui ne soit pas un adjectif (Comment est maman ? Elle est *en colère*). Au terme de ce travail de réflexion, on peut penser que les stagiaires vont convoquer plusieurs critères pour repérer un adjectif et sans doute ne pas prioriser le critère sémantique.

S'appuyant sur les réponses d'élèves (cf. supra), les stagiaires reprennent à leur compte la notion de paradigme qui transparait dans cette formulation « Il sélectionne une information estimée importante parmi des informations possibles à apporter au nom » (ANNEXE 3.1.).

## **b) Sur le plan syntaxique**

Les stagiaires mettent en avant les deux fonctions principales de l'adjectif : épithète et attribut et certains mentionnent les deux groupes : GN et GV. Ils signalent ainsi que ces deux fonctions sont à traiter séparément : l'épithète avec l'étude du groupe nominal et l'attribut avec l'étude du groupe verbal.

Ils sont toujours sensibles à la position de l'adjectif alors que cela ne pose pas de problème à l'élève. Ils s'inquiètent des adjectifs qui passent d'une classe à l'autre (comme *grillé* ou *remplaçant*) et se questionnent sur leur enseignement « Comment aborder et enseigner l'adjectif employé comme participe passé ? ».

## **c) Sur le plan morphologique**

Dans cette inquiétude de ne pas traiter toutes les difficultés orthographiques, on lit le poids de la grammaire normative : « Comment aborder les exceptions d'accord pour les adjectifs de couleur ? ». La morphologie que les stagiaires réduisent majoritairement à l'orthographe est un vrai cauchemar pour eux.

Par ailleurs, on note que l'oral a enfin le droit de cité : « Les marques d'accord peuvent ne pas s'entendre à l'oral (*l'école rurale*) ».

### **3.4.2. Procédures d'identification**

Les stagiaires notent cinq procédures pour identifier l'adjectif. Il faut remarquer qu'aucune d'entre elles n'est sémantique (ANNEXE 3.2.).

Quatre touchent la syntaxe et des remarques s'imposent :

- Transformer une structure avec un adjectif épithète en une structure attributive (*le camion jaune* > *le camion est jaune*). Mais l'ajout du verbe *être* ne fonctionne pas avec les groupes nominaux figés (*le petit déjeuner* > \* *le déjeuner est petit*).
- Vérifier que la gradation est possible en ajoutant un adverbe comme *très* (*un petit camion* > *un très petit camion*). Mais cette procédure est inopérante avec les adjectifs relationnels (*un parc municipal* > \* *un parc très municipal*).
- Faire entrer l'adjectif dans un paradigme (*un vélo volé* > *un vélo bleu*), à condition d'accepter que sa position change (*un vélo volé* > *un joli vélo*).
- Supprimer l'adjectif (*un bon repas / un repas*), à condition qu'il soit épithète (*la fleur est bleue* > \* *la fleur est*). De plus, la suppression concerne aussi d'autres mots qui ne sont pas des adjectifs (*hier j'ai vu un clown* > *j'ai vu un clown*).

Une seule procédure concerne la morphologie : l'accord en genre et en nombre avec le nom (*un petit camion* > *une petite camionnette*). Mais rien n'est dit sur les adjectifs en fonction d'attribut relié à un sujet nominal ou pronominal, des adjectifs épiciens (*un camion jaune* > *une camionnette jaune*). Pourquoi l'oral est-il encore le grand absent de la réflexion<sup>6</sup> ?

---

<sup>6</sup> Nous remercions un des évaluateurs d'avoir répondu à la question de cette façon : « Parce qu'il est le grand absent de l'enseignement et de la tradition grammaticale ».

### **3.4.3. Synthèse**

Comme nous l'avons vu, le concept d'adjectif se construit peu à peu : l'oral est toujours le parent pauvre et son rôle discursif n'est jamais mentionné. En revanche, les manipulations syntaxiques sont mises en avant : elles devraient permettre aux élèves de faire fonctionner la langue (Bulea-Bronckart, 2022).

Retrouvons-nous ces principes dans la construction de séances à destination des élèves ?

## **4. Vers la construction de séances pédagogiques**

Avant d'entreprendre l'analyse des séances<sup>7</sup> construites par les groupes de professeurs-stagiaires, rappelons qu'il s'agissait d'une formation courte (2 fois 2 heures), réalisée à distance. Notre objectif n'est pas d'évaluer la pertinence des propositions, mais d'identifier quelques points d'appui auxquels se sont référés les jeunes enseignants ainsi que les obstacles linguistiques et didactiques rencontrés pour construire des activités reposant sur des corpus.

### **4.1. L'origine et les types de corpus proposés**

La plupart des corpus sont issus de supports (albums, ouvrages de grammaire) que les PES ont en leur possession ou ont recueillis sur Internet. Ce sont des textes à visée descriptive, extraits de récits de fiction ou d'explications documentaires, tous riches en adjectifs. Une seule équipe (G1C) a construit elle-même un court texte (sans appui sur un album).

Les textes « authentiques », même s'ils n'en connaissent pas l'origine, sont privilégiés par les PES, au détriment de corpus forgés : une authenticité qu'ils considèrent peut-être comme représentative des pratiques langagières, et répondant à la commande institutionnelle d'articuler la grammaire avec la lecture.

### **4.2. La convergence des corpus avec les objectifs linguistiques assignés**

Les corpus ont été choisis ou construits pour correspondre aux objectifs assignés à chaque équipe par la formatrice (ANNEXE 4) : produire des énoncés contenant des adjectifs variés (équipes G1A et G2A), identifier l'adjectif (équipes G1B et G2B) ou réaliser les accords de l'adjectif en genre (équipes G1 et 3B).

#### **4.2.1. Produire des énoncés contenant des adjectifs**

L'objectif des équipes G1A et G2A était, en s'appuyant sur la grammaire intuitive, d'amener les élèves à mobiliser et mutualiser une collection d'adjectifs afin de constituer un corpus qui serait analysé dans un second temps (ANNEXE 4.1.).

---

<sup>7</sup> Certaines des séances proposées prennent la dimension de séquences car plusieurs objectifs sont ciblés.

L'équipe G1A recourt à des images de vêtements que les élèves décrivent pour les faire reconnaître. Cette variante du jeu du *Qui est-ce* favorise la mobilisation d'adjectifs pour décrire la taille, la couleur, la matière, la forme... L'enrichissement de la collection est alimenté par le collectif et stimulé par une consigne qui interdit aux élèves de proposer un adjectif qui a déjà été produit. L'équipe G2A envisage le même type de production langagière pour décrire les personnages de l'album *7 souris dans le noir*. Mais la richesse lexicale peut se trouver plus limitée que dans la situation précédente : les personnages n'étaient différents que par leur couleur et l'histoire n'était pas connue des élèves.

Dans les deux cas, la consigne sous-tend une vision sémantique de l'adjectif, qui correspond à l'objectif annoncé par les PES : « Utiliser des adjectifs variés pour donner des précisions » (équipe G1A), « qualité et précision » (équipe G2A). L'équipe G2A ajoute un second objectif : « Utiliser les adjectifs pour enrichir un groupe nominal ». Cette restriction syntaxique, qui respecte la prescription des programmes, risque toutefois d'être mise à mal au cours de la mise en œuvre de l'activité car les élèves utiliseront des structures qui leur sont familières pour dire que *la chemise est large* ou *la souris est agile*. Il est par ailleurs probable que les groupes nominaux pourront présenter d'autres formes syntaxiques pour préciser le nom noyau : *une chemise en tissu, une souris qui court vite*.

Une analyse linguistique plus poussée, prenant en compte les caractéristiques attribuées à l'adjectif par les élèves, aurait pu amener vers un corpus permettant d'effectuer des transformations de GN et GV, ou des compléments du N en adjectifs.

#### **4.2.2. Identifier l'adjectif**

Pour faire découvrir à des élèves les caractéristiques de l'adjectif, l'équipe G1B (ANNEXE 4.2.) a choisi un texte qui se caractérise par la variété des constructions syntaxiques, toutes au niveau du groupe nominal : présence d'un ou plusieurs adjectifs, placés avant et/ou après le nom, ou séparés par un adverbe. Ce choix semble reposer sur une intuition grammaticale qui ne s'accompagne toutefois pas d'une analyse métalinguistique : les PES évoquent des « différences d'opinions » entre les élèves pour « trouver un adjectif ». Mais peut-être est-ce justement représentatif du flottement chez les PES ?

L'équipe G2B (ANNEXE 4.2.) justifie le choix de son texte par la présence d'épithètes en différentes positions (3 antéposés, 6 postposés) et d'attributs (1 seul à la fin du texte). Bien qu'annoncé, ce choix reste toutefois non motivé. L'approche reste très descriptive : « les élèves verront qu'il peut être placé avant ou après le nom ». Il n'est pas fait mention de transformations syntaxiques vers des formes attributives ou de réflexion sur la possibilité (ou non) de déplacer l'adjectif dans le groupe nominal ou encore de difficultés de classement. En effet, comment analyser *mêmes* dans *les mêmes idées* ?

### 4.2.3. Réaliser les accords de l'adjectif en genre

Les équipes G1C et G2C travaillant sur l'accord de l'adjectif ont constitué des corpus destinés à faire réfléchir les élèves sur sa morphologie (ANNEXE 4.3.). Dans les deux cas, il s'agit de courts textes comportant une forte densité d'adjectifs. La collection d'adjectifs de chaque texte couvre les différentes modalités de variation en genre, selon des proportions qui ne sont toutefois pas toujours représentatives de leur fréquence au niveau des 100 premiers adjectifs du français : les adjectifs épïcènes sont, dans les deux cas, fortement sous-représentés ; ceux dans lesquels la transformation au féminin sonorise la consonne finale sont surreprésentés dans le texte G1C et ceux dont la transformation entraîne une modification de la fin du mot, surreprésentés dans le texte G2C. Le tableau de fréquence avait été présenté en début de séance, mais il ne semble pas avoir été pris en compte pour construire les corpus.

Si les textes comportent une proportion importante (plus que celle des 100 premiers adjectifs du français) d'adjectifs dont les variations en genre sont audibles (lignes A, B et C), cette donnée essentielle n'a pas été explicitement relevée par les PES alors que, nous l'avons noté plus haut, l'oral semblait avoir « droit de cité ».

		100 1ers adjectifs	G1C (11 adjectifs)	G2C (19 adjectifs)
A	Modification du radical <i>beau-belle / vieux-vieille</i>	5%	9%	16%
B	Ajout de la lettre E qui sonorise la consonne finale <i>petit-petite</i>	24%	<b>45%</b>	10%
C	Ajout E + double consonne ou modification fin du mot <i>premier-première / long-longue / nouveau-nouvelle</i>	24%	27%	<b>47%</b>
D	Ajout E non audible <i>après voyelle finale ou lettres l et r</i>	13%	9%	16%
E	Épicène	34%	<b>9%</b>	<b>10%</b>

**Fig. 5. Comparaison des types d'adjectifs entrant dans les textes des équipes G1C et G2C**

Sur le plan syntaxique, l'équipe G1C qualifie son texte de « corpus assez bateau » et semble regretter après coup que le texte qu'elle a rédigé « comporte beaucoup de constructions avec des attributs ». Un non-choix dont les PES ne mentionnent pas la portée morphosyntaxique, mais qui pourrait se justifier car-comme l'écrit Charaudeau (1992, p. 324) : « que l'on dise "la table est carrée" ou "la table carrée", il s'agit du même processus de qualification qui consiste à attribuer une propriété à un être ». Par ailleurs, la règle omniprésente dans les classes selon laquelle « l'adjectif s'accorde avec le nom auquel il se rapporte » s'applique dans les deux cas, quelle que soit la relation syntaxique, épithète ou attributive médiée par le verbe.

L'équipe G2C subit, sans le verbaliser clairement, le choix –fait par le manuel source– d'un corpus dont tous les adjectifs se trouvent dans des groupes nominaux et sont repérables par leur couleur : vert pour épïcènes (ligne E du tableau), rouge pour ceux où l'ajout d'un –e final n'est pas audible ou sonorise la consonne finale (lignes B et D), bleu pour ceux dont le radical ou la syllabe finale changent (lignes A et C).

### **4.3. Le guidage de la réflexion des élèves**

Ces activités conçues par les PES avaient pour but d'amener les élèves à pratiquer une observation active du corpus en vue de construire le concept d'adjectif. Examinons si cette réflexion a été suffisamment guidée.

#### **4.3.1. Par la constitution collective du corpus**

Dans les équipes G1A et G2A, l'activité est intrinsèque à la constitution du corpus. Dans le jeu du *Qui est-ce ?*, les propositions d'adjectifs, leur pertinence et leur précision permettent d'atteindre le but qui est de faire reconnaître la carte. La finalité langagière est associée à l'activité. Ce n'est pas le cas dans l'activité qui accompagne la description des personnages de *7 souris dans le noir* : les élèves sont sollicités pour décrire des images et donner corps à des personnages sans que cela intervienne dans la compréhension du récit.

Si, dans la première activité, les adjectifs deviennent implicitement nécessaires pour réussir à faire reconnaître un objet, dans la seconde, ils sont destinés à alimenter l'activité de grammaire pour elle-même et serviront dans une seconde phase pour établir un classement.

#### **4.3.2. Par des activités de repérage**

Deux équipes de PES ont d'emblée posé une consigne de repérage. L'équipe G1B commence par faire souligner les adjectifs aux élèves après leur avoir fait repérer les noms. L'équipe G2B demande uniquement de « souligner les adjectifs dans le texte ». Les élèves travaillent par groupes, avant une mise en commun au cours de laquelle « des discussions à partir de différentes opinions peuvent émerger », suivie d'une institutionnalisation destinée à construire une réponse à la question : « comment trouve-t-on un adjectif ? ».

Ces activités de repérage correspondent davantage à des exercices d'application qu'à des activités de recherche. Les PES ne semblent pas avoir saisi la fonction du corpus dans une démarche de réflexion, d'analyse métalinguistique et de conceptualisation. Ici, le corpus sert à appliquer une leçon qui a nécessairement dû être travaillée antérieurement. Les caractéristiques de l'adjectif ne sont donc pas conçues comme permettant de l'identifier, mais comme des notions à connaître, une leçon à réciter, de manière un peu stérile, à propos de l'adjectif.

#### **4.3.3. Par des activités de classement**

Quatre équipes se sont appuyées sur les corpus pour initier une activité de classement. Un premier type de classement est conçu sans critères préétablis : après avoir collectionné les adjectifs qui caractérisent les personnages de souris, l'équipe G2A donne pour consigne de « classer les adjectifs sélectionnés », sans autre précision ; quant à l'équipe G2B, elle demande aux élèves de classer les adjectifs repérés « comme ils veulent dans un tableau ». Au cours de la présentation de son activité devant le groupe, cette équipe fait part de quelques classements

auxquels s'attendre : masculin/féminin, placés avant/après ... L'activité proposée par l'équipe G2C consiste, après avoir effectué la transformation du féminin vers le masculin, à comprendre le code couleur, ce qui revient à découvrir les critères de catégorisation imposés. Il n'est toutefois pas certain que les stagiaires aient eux-mêmes bien analysé ces critères et mesuré leur portée sur les apprentissages. Les PES concluent juste en expliquant que « la règle on ajoute E etc., il faudra en parler, c'est primordial ». Ils ne font toutefois pas explicitement mention des formes épiciques et des cas où l'ajout de E sonorise la consonne finale de l'adjectif. L'importance accordée à la « règle du E » peut alors revêtir une dimension purement normative. Quant à l'équipe G1C, elle demande aux élèves de faire la transformation inverse des adjectifs (masculin vers féminin) avant que les élèves trient les adjectifs, ce qu'ils feront ensuite dans un tableau prérempli avec les différents types de variations.

Ces consignes de classement présentent un risque de divagation si elles étaient mises en œuvre dans des classes. Les PES ne semblent pas avoir sélectionné eux-mêmes les critères de classement qui correspondent à l'éclairage qu'ils souhaitent apporter sur le concept d'adjectif et s'en remettent à la classe pour apporter des savoirs qui, s'ils émergent, resteront vraisemblablement peu organisés.

## Conclusion

---

Nous avons essayé de mettre en place une démarche didactique ajustée, afin d'amener de futurs enseignants à réfléchir sur l'adjectif et son enseignement. Au fil des séances que nous leur avons proposées, basées sur l'analyse de différents corpus, nous les avons vus entrer dans une démarche réflexive et être en mesure d'exprimer leurs doutes, de ne plus se focaliser sur le sémantisme des mots et de considérer les manipulations syntaxiques comme nécessaires pour construire le concept d'adjectif.

Ensuite, lors de la constitution de corpus destinés à aider les élèves à construire ce concept, nous avons constaté que leur démarche reposait sur des intuitions plus que sur une réflexion linguistique structurante. L'approche qui est faite du concept adjectif « se soumet » au support utilisé : elle peut alors comporter une part de hasard (pour des textes extraits d'albums), ou reproduire, sans s'en rendre compte, des choix effectués par des auteurs de manuels. Si la réflexion linguistique avait été plus intégrée à la constitution de leur corpus, nous aurions pu lire dans les fiches de préparation des remarques sur certaines difficultés que les élèves pouvaient rencontrer (exemple de *mêmes*), sur certains points intéressants (comme la coordination d'adjectifs) ou encore y trouver des propositions de manipulations syntaxiques, d'utilisation du paradigme. Toutes ces remarques avaient pourtant commencé à construire leur réflexion (cf. 3.4.).

Il semble bien que les PES ont eu du mal à tisser un lien entre les différentes activités proposées dans les séances et que le défi a été difficile à relever. Cependant, toute cette recherche sur l'adjectif n'a pas été vaine : elle a ébranlé des certitudes chez ces futurs enseignants, qui ont manifesté des connaissances linguistiques allant un peu plus loin que les connaissances initialement observées

chez les PES. Ils ont également su élaborer des consignes destinées à faire réfléchir les élèves sur des corpus proposés par eux-mêmes. Et même si des difficultés demeurent lors de la mise en œuvre (incompréhensions, dérapages conceptuels), il est indéniable qu'un tel travail a porté ses fruits et que la collectivité s'en est nourrie. Mais le temps est long pour construire un concept et en acquérir une maîtrise suffisante pour élaborer des corpus d'apprentissage favorisant la réflexion des élèves.

Construire ou utiliser des corpus d'enseignement suppose d'avoir une conscience suffisamment claire de la transposition didactique. L'acquisition de ce processus se doit d'être spiralaire et de s'inscrire dans la durée pour pouvoir mettre en synergie de manière progressive les savoirs savants et les activités scolaires. L'élaboration et l'analyse de corpus, dans le cadre de la formation, deviendraient alors un levier pour développer une approche linguistique des notions grammaticales à enseigner et réfléchir la manière de les faire comprendre aux élèves.

## Bibliographie

---

- Arrivé M., Gadet F. & Galmiche M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- Audion L., (2020). Quelle approche didactique de la grammaire en formation d'enseignants ? *Le français aujourd'hui*, 211, 73-86.
- Auzéau F. & Abiad L. (2018). Le corpus : un outil inductif pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire. *Synergies France*, 12, 175-187.
- Barth, B.-M., (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz : Paris.
- Beaumanoir-Secq, M. (2022). L'adjectif, notion fondamentale ou angle mort conceptuel ? *Scolia*, 36. <https://doi.org/10.4000/scolia.2383>
- Beaumanoir-Secq, M. & Renvoisé, C. (2020). L'adjectif au CM2. Regards sur les représentations des élèves. *Le français aujourd'hui*, Vol. 4, 211, 45-55. <https://doi.org/10.3917/lfa.211.0045>
- Benzitoun, C. (2014). La place de l'adjectif épithète en français : ce que nous apprennent les corpus oraux. *SHS Web of Conferences*, 8, 2333-2348. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801066>
- Bishop M.F. & Denizot N., (2016). Explorer les manuels de français. *Le français aujourd'hui*, 194, 5-14.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée*. Paris, Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Le français. Usages de la langue parlée*. Leuven-Paris : Peeters.

- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C. & Van den Eynde, K. (1990). *Le français parlé : Etudes grammaticales*. Paris, Ed. du CNRS.
- Blasco-Dulbecco, M. & Cappeau, P. (2005). Ce que les corpus nous apprennent sur les adjectifs. In G. Williams (dir.), *La linguistique de corpus*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 69-80.
- Boulton, A., Canut, E., Guerin, E., Parisse, C. & Tyne, H. (2013). Corpus et appropriation de L1 et L2, *Linx*, 68-69, 9-32.  
<http://journals.openedition.org/linx/1475>
- Bulea-Bronckart, E. (2022). De l'action sur la langue à la langue en action : une réflexion sur et à partir des manipulations syntaxiques. *Forumlecture suisse. Littérature dans la recherche et la pratique*. <https://doi.org/10.58098/ffl/2022/1/754>
- Cappeau, P. (dir.) (2021). *Une grammaire à l'aune de l'oral*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Charaudeau P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette Education.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (eds). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.
- Cogis, D. (2004). Une approche active de la morphographie. L'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif. *LIDIL, revue de linguistique et de didactique des langues*, 30, 73-86. <https://doi.org/10.4000/lidil.743>
- Colombat, B. (1992). L'adjectif : perspectives historique et typologique. Présentation. *Histoire Épistémologie Langage*, 14-1, 5-23.
- David, J. (2022). Les adjectifs entre syntaxe et sémantique dans les grammaires de formation en francophonie. *Le Langage et l'homme*, 57(1), 91-111.
- EDUSCOL, *Programmes scolaires pour le cycle 2*, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 et le BOEN n° 25 du 22 juin 2023.
- EDUSCOL, *Programmes scolaires pour le cycle 3*, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 et le BOEN n° 25 du 22 juin 2023.
- Elalouf, M.-L. (2009). L'adjectif enseigné/ l'adjectif employé en français langue première. *Dyptique*, 16, 157-175.
- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. In S. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les Éditions Logiques, 315-340.
- Fox, G. (2012). *L'acquisition des modifieurs nominaux : le cas de l'adjectif du français*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00941088>

- Garcia-Debanc, C., Roubaud, M.-N. & Béchour, M. (2022). *La grammaire pour écrire CE2 et cycle 3*. Paris : Retz.
- Goes, J. (1999). *L'adjectif. Entre nom et verbe*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Goody, J. (1993). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gougenheim, G., Michea, R., Rivenc, P. & Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier : Paris.
- Lepoire-Duc, S. & Valma, E. (2020). L'adjectif au cycle 3 : analyse d'exemples fournis par des élèves pour définir la notion. *Le français aujourd'hui*, 214, 69-78.
- Masseron, C. (1995). Bâtir et finaliser une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers. *Pratiques*, 87, 7-45.  
<https://doi.org/10.3406/prati.1995.2371>
- Neveu, F. & Roig, A. (eds). (2020). Regards sur les adjectivaux. *Travaux de linguistique*, 80, 7-12.
- Orlandi, A. (2020). *Le paradoxe de l'adjectif*. De Boeck Supérieur, coll. « Champs linguistiques ».
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Roubaud, M.-N. & Moussu, M.-J. (2010). Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe. *Repères*, 41, 71-90.
- Salles, M. (2004). Adjectif et adjectivité ou comment un substantif peut être plus adjectif qu'un adjectif. *L'information grammaticale*, 103, 7-12.
- Sautot, J.-P., Gourdet, P. & Beaumanoir-Secq, M. (2021). Enjeux et choix méthodologiques pour l'étude des rendements des classes dans la recherche REALang. *Scolagram* 8.  
[https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/item/326-Rendement](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/326-Rendement)
- Schnedecker, C. (2002). Présentation : les adjectifs « inclassables », des adjectifs du troisième type ? *Langue française*, 136, 3-19.
- Simard, C., Dufays, J.L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Surcouf, C. (2022). Adjectifs, je vous ai à l'œil ! In C. Doquet, J. Lefebvre, R. Mahrer & P.-Y. Testenoire (dirs.), *Linguistique de l'écrit. Oral/écrit : quelles places dans les modèles linguistiques ?* 297-329. <https://linguistique-ecrit.org/pub-260021>
- Taous, T. (2021). Pour une dynamique de l'enseignement grammatical. *Le français aujourd'hui*, 214, 91-103. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2021-3-page-91.htm>
- Thuillier, J. (2012). *Contraintes préférentielles et ordre des mots en français*. Thèse de doctorat, Université de Diderot-Paris VII.

Vaguer, C. (2007). Corpus, vous avez dit corpus ! De la notion de corpus à la création d'un corpus informatisé. In G. Williams (éd.), *Corpus, Langues et Linguistique*, 207-223.