

1 À quoi sert la grammaire ? (pp. 179-180)

Les objectifs

- Développer des compétences d'analyse de la langue (compétences métalinguistiques).
- Repérer le rôle de la syntaxe (disposition des mots dans la phrase) dans la construction du sens.
- Utiliser le contexte pour construire le sens de la phrase (signification énonciative de la phrase).

Repères théoriques

« Tandis que l'écolier est enfermé dans le manuel et le discours magistral, l'intelligence fait régulièrement l'école buissonnière aux jardins de la connaissance. Si on ne lui donne pas le temps et l'occasion de prendre elle-même conscience de ses règles internes, elle se gaspille à grappiller. »¹

L'ordre des mots dans la phrase n'est pas arbitraire : l'identification des éléments constitutifs de la phrase (GS – GV – compléments essentiels/compléments non essentiels) suppose des procédures de segmentation et de classification qui développent ce que l'on pourrait appeler la conscience syntaxique.

De plus, tout énoncé s'analyse par rapport à la situation d'énonciation où il est produit. Ceci conduit à la distinction énoncé/énonciation : la langue n'est pas une simple organisation formelle fermée sur elle-même : elle est construite en vue de son utilisation effective en situation de communication. Ainsi, la phrase : « *Ta chambre n'est pas rangée.* » signifie qu'il règne un certain désordre dans la pièce où couche le destinataire. Mais le sens véritable de cet énoncé n'est perceptible que si l'on prend en compte la situation d'énonciation : qui est le locuteur, que veut-il dire ? Plus ou moins consciemment, le locuteur marque son propos d'une empreinte énonciative qui pourra être, selon les circonstances, l'expression d'un constat, d'un reproche (*Ta chambre est encore en désordre !*), d'un conseil (*Tu devrais ranger ta chambre.*) ou encore d'un ordre (*Range ta chambre.*)²

L'énonciation est l'acte de production d'un énoncé par un locuteur dans une situation de communication.

Sur le plan méthodologique, l'élève de CM2 doit être invité à analyser les mots de la langue en relation avec la situation d'énonciation : d'où l'importance accordée à l'identification du support de texte (article de journal, affiche, etc.) et du type de texte (conte, roman, poésie, théâtre, etc.), à l'étude de tous les éléments du texte qui permettent d'identifier qui parle, à qui (les pronoms, les déterminants), où, à quel moment (indicateurs de lieu et de temps, les temps des verbes), de quoi on parle et avec quelles intentions (lexique, registre de langue, adverbes, connecteurs, intonation, etc.).

Commentaires et démarche³

¹ Pierre Gréco, article « Didactique », *Encyclopédia universalis*, tome 7, 1989, p. 398.

² Riegel, Pellat, Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 1994, p. 564.

³ Voir dans l'introduction, « Quelle démarche pédagogique adopter ? ».

↳ J'observe

Les procédures de segmentation et de classification mentionnées ci-dessus peuvent se construire par des activités d'observation du texte proposé : faire découvrir silencieusement le texte, au tableau ou sur le manuel.

Les astérisques (l. 1-3) et l'organisation non cohérente des mots (l. 8 et 11) questionnent les élèves et les conduisent à développer ces démarches de segmentation et de classification. La présence et la place des déterminants, des pronoms, induisent la nature et la fonction des mots : la place des astérisques (*) conduit à des substitutions de verbes (questions 1 et 2) ; le déterminant « les » indique que « borogoves » est un nom (question 3).

L'absence de ponctuation (l. 8-9) ouvre vers des hypothèses diverses qu'il sera judicieux de faire émerger : la ponctuation est porteuse de sens⁴.

▲ REMARQUE

En fonction des choix du maître, cette leçon peut aussi servir pour une synthèse de fin d'année. L'exercice « À deux ! » plaît beaucoup aux élèves : il peut être repris régulièrement dans l'année à partir de phrases inventées – un rappel du rôle de la ponctuation est toujours utile.

↳ Je découvre

L'activité [1] est centrée, comme le « J'observe », sur la nature des mots. Elle prolonge le jeu pour identifier grâce à la syntaxe et à la morphologie (la terminaison de *barlagouinait*, l'accord de *brouffue / brouffu*) les noms, les verbes et les adjectifs.

L'activité [2] est centrée sur le repérage de fonctions simples (sujet, COD) par l'utilisation de la syntaxe et du lexique (mots valises, mots inventés).

Sur les deux activités, il est important de faire expliciter collectivement, en les inscrivant au tableau (ou sur une affiche) les indices qui permettent de répondre aux questions posées : les déterminants, leur place dans la phrase, la terminaison des verbes, les mots valises qui renvoient à du connu (*animaux + oiseaux, ...*).

Pour aller plus loin

En binôme : deux élèves choisissent deux phrases dans des textes déjà lus. Supports possibles : les exercices [1] et [2] ; manuel p. 6 (l. 1-14) ; manuel p.8 (l. 1-7). Les élèves remplacent deux mots (nom, verbe, ou adjectif) par des mots de même catégorie et entourent les mots à changer. Puis, ils échangent les deux phrases avec un autre binôme qui doit modifier les mots indiqués en conservant la même catégorie grammaticale. Vérification réciproque.

Les élèves pratiquent alors, sans qu'il soit indispensable de nommer préalablement la nature grammaticale du mot, des substitutions qui les familiarisent avec les catégories grammaticales.

Corrigés de tous les exercices : voir fichier « corrigés »

⁴ Cohen et Mauffrey, *Pour une nouvelle pédagogie de la lecture*, Éd. Colin, pp. 16-18.

2 Identifier une phrase simple et une phrase complexe (pp. 181-182)

L'objectif

- Identifier la phrase simple et la phrase complexe.

Repères théoriques

La phrase peut se définir selon plusieurs critères :

- **graphiquement**, c'est un ensemble de mots délimité par une majuscule au début et un point à la fin ;
- **phonétiquement**, cet ensemble correspond à une intonation qui varie avec le type de phrase;
- **sémantiquement**, c'est une unité ayant un sens.

Ces trois critères, pour pertinents qu'ils soient, ne rendent toutefois pas compte de la réalité de la langue : la poésie moderne offre de nombreuses phrases très cohérentes sans ponctuation, et on peut délimiter un ensemble de mots avec des pauses graphique et phonique sans pour autant construire une phrase.

Un quatrième critère insiste sur les relations des mots entre eux, la syntaxe, et renvoie donc aux fonctions grammaticales.

Dans la mesure où les phrases d'un texte ont des relations entre elles et où l'analyse grammaticale est indissociable de la construction du sens (anaphore qui renvoie à un antécédent, expressions diverses pour désigner un même personnage, etc.), il est toujours nécessaire de développer une analyse de la langue en relation avec la situation d'énonciation (cf. Guide pédagogique, Grammaire 1). C'est la démarche utilisée dans les questionnements sur les textes de la première partie du manuel.

La structure syntaxique de la phrase simple est très diversifiée ; toutefois, au CM2, la structure de la phrase simple à retenir est celle d'une phrase affirmative simple : Sujet + Verbe + Complément/Attribut (+ Complément circonstanciel).

Exemple : *Le chat de la voisine aime la bonne cuisine.*

Sujet Verbe COD

La structure syntaxique de la phrase complexe : une phrase est complexe dès lors qu'elle est composée de plusieurs propositions.

Quatre types de composition sont possibles :

- **la juxtaposition** : Les chiens aboient, la caravane passe.
- **la coordination** : Les chiens aboient, mais la caravane passe.
- **la subordination** : Les chiens aboient pendant que la caravane passe.
- **l'insertion** : Les chiens, me dit-il, vont aboyer.

Commentaires et démarche⁵

⁵ Voir dans l'introduction, « Quelle démarche pédagogique adopter ? ».

↳ J'observe

Dès le début, dans la cohérence des apprentissages du CM1 (Unité 2 de grammaire), rappeler qu'une proposition est « un morceau de phrase qui contient un verbe conjugué ».

Dans cette séquence, l'objectif est de repérer dans chaque phrase le nombre de propositions. La démarche proposée se réfère à l'unité constituante de la phrase simple, c'est-à-dire au verbe. Il y a dans la phrase complexe autant de propositions que de verbes conjugués.

▲ REMARQUE : même s'il n'y a aucune raison de limiter la notion de verbe aux formes conjuguées (les infinitifs et les participes peuvent constituer des noyaux verbaux de propositions subordonnées), il semble préférable, à l'école élémentaire, de s'appuyer dans un premier temps sur le repérage des formes conjuguées. Cela étant, à la ligne 1 du texte « Chant d'oiseau », la phrase contient une proposition infinitive qui peut occuper dans la phrase les mêmes fonctions que le GN : *J'entends un oiseau chanter = un chant d'oiseau* (ici, COD).

↳ Je découvre

L'activité 1 est l'occasion de repérer une phrase simple (la première) et cinq phrases complexes contenant des propositions indépendantes coordonnées (2 phrases), des indépendantes juxtaposées (1 phrase), des subordonnées relatives (les deux dernières phrases). Il est préférable de s'en tenir à la consigne (les verbes conjugués et le nombre de propositions par phrase), sans aller jusqu'à l'identification des propositions.

Le texte de l'activité 2 contient trois propositions conjonctives dont la dernière comprend une relative. Comme dans « J'observe », on peut s'interroger pour savoir (voir question 3) quelle est la proposition qui peut former une phrase à elle seule, celle qui est en gras, ou l'autre.

Pour aller plus loin

En binôme : un binôme choisit deux phrases complexes dans les textes lus ou produits en classe, les recopie sur une bande de papier et les découpe en propositions. Les binômes échangent leurs phrases pour les reconstituer. Supports possibles : manuel, p. 8, lignes 8-10 ; manuel p. 8, lignes 22-23 ; lignes 39-40.

Corrigés de tous les exercices : voir fichier « corrigés »

3 Le verbe et ses compléments d'objet (pp. 183-184)

L'objectif

■ Identifier les différents emplois des verbes : sans complément d'objet, avec un COD, avec un COI, avec un COD et un COI.

Repères théoriques

Il s'agit d'étudier les différentes constructions des verbes. Cette approche permet de clarifier l'analyse des compléments à l'intérieur du groupe verbal, c'est-à-dire le COD et le COI.

Les verbes se distinguent par le nombre de leurs compléments (zéro, un, deux, voire plus) et par la construction directe ou indirecte de ces compléments. De façon générale, on peut classer les verbes en fonction des compléments qu'ils « admettent ».

a) **Les verbes intransitifs** n'admettent pas de complément d'objet : *ronfler, éternuer, bâiller, tousser, récidiver, agoniser, jeûner, scintiller*, etc.

b) **Les verbes transitifs directs** admettent un COD : *Pierre aime le jazz*.

c) **Les verbes transitifs indirects** admettent un COI : *succéder, convenir* (COI pronominalisé = *lui/leur*) ; *participer, remédier, assister, consentir, souscrire, aspirer à*, etc. (COI pronominalisé = *y*) ; *profiter, s'occuper, parler, se repentir, se méfier* (COI pronominalisé = « *en* » pour les inanimés, *de lui/d'elle* pour les animés).

d) **Les verbes à deux compléments** (COD + COI). Le COI devient alors complément d'objet second (COS).

– Avec « *à* » : *donner, offrir, confier, prêter, envoyer, permettre, montrer, dire, indiquer, mettre, rendre, pardonner, demander, arracher, reprocher, identifier*, etc.

– Avec « *de* » : *recevoir, priver, remplir, gratifier, dépouiller, arracher, ôter, libérer*, etc.

– Avec d'autres prépositions : *remplacer (par), échanger (contre), jeter, placer, poser (sur)*, etc.

e) **Les verbes à trois compléments** : *Il lui a acheté sa collection 100 €*.

Au CM2, on pourra rencontrer de telles constructions, mais il n'est pas utile à l'école élémentaire d'entrer dans l'analyse de ces structures complexes. Seules la pratique et l'analyse des structures a, b, c et d sont à analyser.

▲ REMARQUES

Certains verbes ont une double construction (transitive et intransitive) et ont des sens différents ou dérivés : *son cœur bat – il bat les cartes ; il boit – il boit du lait ; il ne voit plus – il ne voit pas le bateau*.

Il arrive que deux verbes de construction opposée (transitive et intransitive) aient des sens voisins : *haranguer – s'adresser à ; combattre – lutter contre* (exercice 4).

Commentaires et démarche⁶

⁶ Voir dans l'introduction, « Quelle démarche pédagogique adopter ? ».

↳ J'observe

Il est souhaitable, dans des activités simples, de sensibiliser les élèves à cette distribution des verbes en fonction des compléments d'objet qu'ils peuvent recevoir.

Déroulement de la séquence

À partir du texte proposé, et en privilégiant toujours l'approche sémantique, la maître pourra faire :

- repérer les verbes, les inscrire au tableau dans l'ordre où on les trouve ;
- repérer les compléments d'objet (quand ils existent) ;
- proposer d'autres compléments d'objet (travail de substitution à favoriser).

À partir des propositions notées au tableau, on pourra ensuite procéder collectivement à un tri des verbes en fonction du nombre (0/1/2) et de la nature (COD/COI) de ces compléments.

↳ Je découvre

L'activité 1 sensibilise à la construction directe ou indirecte des verbes proposés. Sur les deux premières phrases, il peut être intéressant de faire dire oralement la construction possible avec l'autre verbe.

L'activité 2 est centrée sur le repérage des compléments. Là encore, il est pertinent, pour favoriser la construction du concept de COD / COI, d'encourager à des jeux de substitution.

Pour aller plus loin

- À partir d'un texte court, créer en binôme un exercice pour d'autres élèves avec la consigne : « Entourer les verbes et souligner, lorsqu'ils existent, les COD. » Supports possibles : manuel, p. 9, l. 22-23 ; l. 49-51.
- Même support avec des trous. Consigne : « Compléter les verbes avec un COD ou un COI. »
- Tirer des verbes d'un chapeau / d'une boîte et construire une phrase à deux. Les verbes sont intransitifs, transitifs directs ou transitifs indirects.

Corrigés de tous les exercices : voir fichier « corrigés »

4 Identifier la proposition subordonnée complétive (pp. 185-186)

Les objectifs

- Identifier la proposition subordonnée complétive.
- Reconnaître sa fonction dans la phrase.

Repères théoriques

Les propositions complétives sont des propositions subordonnées qui se substituent à...

a) **des groupes nominaux** constituants du groupe verbal : *Je vois des chats. / Je vois que des chats sont entrés.* → Complétive introduite par la conjonction « que ». Ce sont les complétives les plus fréquentes. *Je sais que quelqu'un a parlé* (COD du verbe savoir).

b) **des groupes nominaux sujets** (plus rarement) : *Son arrivée m'étonnerait beaucoup. / Qu'il vienne m'étonnerait beaucoup.*

c) **des groupes nominaux compléments de noms ou d'adjectifs** (rarement) : *J'ai retrouvé l'espoir d'une solution. / J'ai retrouvé l'espoir que tout va s'arranger.* – *Ces sauveteurs sont heureux des félicitations du Président. / Ces sauveteurs sont heureux que le Président soit venu les féliciter.*

d) d'autres complétives existent :

– avec des constructions infinitives : *Je pense que je viendrai.* → *Je pense venir.*

– avec des constructions interrogatives : *Estragon se demande si Godot viendra.* – « *Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es.* » (Rabelais)

– avec des constructions exclamatives : *Regarde comme il est beau !* Ces complétives sont compléments d'objet du verbe principal.

Au CM2, seules les complétives les plus fréquentes (mentionnées en a) sont à envisager dans une approche simple.

La conjonction « que » introduit les subordonnées complétives ; elle est parfois complétée par les prépositions « à / de / en / sur » : *Je voudrais que vous soyez présent. Je tiens à ce que vous soyez présent.*

La proposition a pour fonction d'être complément d'objet du verbe de la principale : *Je tiens à ce que vous soyez présent. / ... à votre présence.*

Commentaires et démarche⁷

→ J'observe

On notera que les verbes d'opinion ou d'expression de la subjectivité dans la proposition principale déclenchent, dans la proposition subordonnée complétive, soit le mode indicatif (*Nous savons que la Terre est ronde.*), soit le mode subjonctif (*Je souhaite que tu réussisses.*). Le problème du mode est délicat, il est le plus souvent contraint par le sens du verbe principal, mais parfois il est libre ; au CM2, le plus important est de privilégier l'usage, sans insister sur la question du mode verbal.

⁷ Voir dans l'introduction, « Quelle démarche pédagogique adopter ? ».

Dans la perspective d'un enrichissement syntaxique pour la production d'écrits, il est utile de proposer des transformations du type *J'attends que Pierre revienne.* / *J'attends le retour de Pierre.* (Voir les exercices 4 et 5 de « Je m'exerce ».)

↳ Je découvre

L'activité 1 répond au même objectif : enrichir les structures syntaxiques. Il est possible, pour anticiper sur la fonction de la complétive, d'interroger les élèves sur la fonction des groupes nominaux de la liste.

L'activité 2 a pour objectif d'identifier les mots qui introduisent la complétive. Une fois les propositions identifiées, le maître peut proposer de procéder à des substitutions du type : *Émilie, Grégoire et Benoît trouvaient qu'il était temps que ça cesse / ... que l'époque était difficile.* On peut conserver ou pas le même sens du texte.

Pour aller plus loin

- Inviter les élèves à proposer des suites de phrases introduisant des propositions subordonnées complétives ou des groupes nominaux avec : « Je sais... ; Je crois... ; Ils nous disent... ; On nous raconte... »
Faire ensuite collectivement un tri pour distinguer les GN (*Ils nous disent des choses vraies ; On nous raconte des histoires inventées*), et les propositions subordonnées complétives (*Ils nous disent qu'ils vont arriver demain ; On nous raconte que le volcan s'est rallumé*).
- En binôme : même activité ; le tri collectif est remplacé par le fait qu'un élève complète les verbes proposés avec des GN, l'autre avec des complétives. Échange des productions et vérification réciproque.

Corrigés de tous les exercices : voir fichier « corrigés »

5 Identifier les compléments circonstanciels (pp. 187–188)

L'objectif

- Identifier les compléments circonstanciels (de temps, de lieu et de manière).

Repères théoriques

Dans la phrase de base, le complément circonstanciel est un constituant périphérique par rapport à la structure GS + GV. Il est indépendant du verbe.

Du point de vue syntaxique, le complément circonstanciel se caractérise par deux propriétés formelles.

– Il est facultatif : (*Chaque année,*) *le Tour de France attire un public nombreux.*

– Il est déplaçable dans la phrase : *Le Tour de France attire un public nombreux chaque année.*

Le complément circonstanciel n'est pas un complément du verbe. La fonction d'un groupe nominal peut donc être déterminée selon qu'il est complément du verbe ou pas :

– *Il est défendu d'écrire sur les murs.* → Complément du verbe *écrire* : COI (complément essentiel).

– *Balzac a écrit le Père Goriot sur cette table.* → Complément de phrase : CC de lieu.

– *Julie va à l'école.* → Complément du verbe *aller* : COI (*à l'école* est appelé par le sens du verbe *aller*).

– *Julie travaille bien à l'école.* → Complément de phrase : CC de lieu (complément non essentiel).

Les formes du complément circonstanciel sont les suivantes :

a) le plus souvent, un groupe prépositionnel dont la préposition précise le type de rapport qui l'unit au reste de la phrase (temps, lieu, cause, but, manière, etc.) ;

b) un groupe nominal sans préposition (*la nuit, ce matin, le 6 juillet, avenue Jean-Jaurès, etc.*) ;

c) un adverbe (*ailleurs, loin, tendrement, etc.*) ;

d) une subordonnée circonstancielle conjonctive (*Les souris dansent quand le chat est parti.*) ;

e) une subordonnée participiale (*Le chat parti, les souris dansent.*) ;

f) une construction infinitive (*Je suis venu pour m'inscrire.*).

Au CM2, seuls les cas a, b, c et d sont abordés. Ils feront l'objet d'une étude plus approfondie au collège.

Commentaires et démarche⁸

↳ J'observe

On veillera toujours à distinguer les compléments essentiels des compléments facultatifs.

Dans le texte proposé, il y a plusieurs COD (en bleu). Il faut donc bien les identifier ; c'est l'objectif de la question 1. Tous les autres compléments sont des compléments de phrase, déplaçables et donc facultatifs.

⁸ Voir dans l'introduction, « Quelle démarche pédagogique adopter ? ».

Il faudra toujours se demander si le complément est appelé nécessairement par le sens du verbe. Si c'est le cas, on a affaire à un complément essentiel, COD / COI. Sinon, c'est un complément circonstanciel. Exemple : *Julie va à l'école.* (Complément essentiel)

La nature du complément circonstanciel est diverse, il y a donc intérêt à faire pratiquer des substitutions (comme dans l'exercice 4) pour passer du GN à la proposition subordonnée conjonctive, et réciproquement. Exemple : *Après la tempête, les marins commencèrent à réparer le bateau.* → *Dès que la tempête fut terminée, ...*

↳ Je découvre

L'activité 1 permet de développer un questionnement sur le sens des compléments circonstanciels. Il peut être intéressant d'inviter à pratiquer des substitutions du type : *Le lendemain, Phaéon prit les rênes et s'élança.* → *Dès le matin, Phaéon ...*

L'activité 2 prépare les conclusions du « Je retiens ». Là aussi, des substitutions GN / adverbe / proposition peuvent être judicieuses. Exemple : *Le lendemain, Phaéon prit les rênes et s'élança.* → *Dès qu'il se leva, Phaéon ...* → *Rapidement, Phaéon ...*

Pour aller plus loin

- En binôme : à partir de textes étudiés ou produits, un élève remplace un C.C. groupe nominal par un autre groupe nominal, l'autre remplace un C.C. adverbe par un autre adverbe. Échange des productions et vérification réciproque. Puis, ensemble, les élèves remplacent les C.C. (quand c'est possible) par une proposition subordonnée. Support possible (le maître souligne **ou pas** les C.C. dans le texte ou les phrases proposées) : manuel p. 22-23, lignes 9-11 *Une fois, (/ un jour / une nuit / silencieusement / quand elle se réveilla,) cependant, l'aînée des filles, qui était gourmande et mal élevée, se leva, sur le coup de deux heures du matin, (vers l'aube / tranquillement / quand la pendule sonna deux heures) pour aller voler dans le frigidaire (dans le placard / dans la cuisine / sournoisement). Lignes 62-64 : *Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, (quand elle récite une belle poésie / régulièrement / dès l'aube), elle crache une petite perle. Mais quand c'est un gros mot, (quand elle chante / le soir / périodiquement), elle en crache une grosse.**
- Variante, plus facile : proposer tous les C.C. de l'exemple ci-dessus dans une enveloppe et inviter les élèves à remplacer ensemble les C.C. du texte par les C.C. proposés.

Corrigés de tous les exercices pp. 000 à 000: voir fichier « corrigés »

6 Identifier les adverbes (pp.189-190)

Les objectifs

- Identifier les adverbes et la construction de certains d'entre eux.
- Repérer les fonctions principales de l'adverbe.

Repères théoriques

Les adverbes sont **invariables** : dans la chaîne des accords du nombre et du genre, ils constituent une rupture ; il est souhaitable de le mettre en évidence avec les élèves par des activités de substitution ou de transformation du type : *L'incendie est très **rapidement** maîtrisé.* / *Les incendies sont très **rapidement** maîtrisés.* – *La ville est très **rapidement** reconstruite.* / *Les villes sont très **rapidement** reconstruites.*

Sur le plan syntaxique, l'adverbe peut fonctionner...

- comme une phrase ou une proposition : *As-tu reçu ma lettre ? **Oui.*** / ***Absolument.***
- comme un complément circonstanciel par rapport au reste de la phrase : ***Aujourd'hui**, le théâtre affiche complet.*
- comme élément modifiant ou précisant le sens de certains constituants de la phrase :
 - un adjectif, un autre adverbe, un GN ou une proposition ; dans ce cas, il est placé devant (*Il est **très** / **assez**, gentil. Il conduit **assez** prudemment. Il a mangé **presque** tout le gâteau. Une bonne bière, ça se boit **même** quand on n'a pas soif.) ;*
 - un verbe ; dans ce cas, l'adverbe est mobile dans les limites du GV (*Il court **vite**, **lentement**. Il relit sa copie **soigneusement**.* / *Il relit **soigneusement** sa copie.*).

Sur le plan sémantique, l'adverbe exprime principalement la manière (*légèrement, prudemment, vaillamment, etc.*), la quantité (*assez, beaucoup, environ, très, trop, etc.*), le lieu (*ici, là, ailleurs, loin, etc.*), le temps (*aujourd'hui, bientôt, ensuite, tard, tôt, etc.*), l'affirmation (*oui, non, vraiment, certainement, d'accord, etc.*), le doute (*peut-être, probablement, etc.*), l'interrogation (*quand, combien, où, pourquoi, etc.*).

La construction de certains adverbes

- Le seul suffixe adverbial effectivement productif en français est *-ment*, qui s'ajoute en général au féminin de l'adjectif pour former des adverbes de manière (*gracieux, gracieuse → gracieusement...*), mais qui peut aussi parfois se constituer à partir d'une base nominale (*bougre → bougrement, diable → diablement*).
- Le suffixe *-ment* s'ajoute aux formes du masculin qui se terminent par une voyelle autre que le « e » : *vraiment, éperdument, assurément, etc.*
- Les adjectifs en *ent / ant* ont produit des adverbes en *-emment* (*prudemment*) ou *-amment* (*constamment*). Les formes *notamment* et *précipitamment* proviennent de participes présents.

Commentaires et démarche⁹

⁹ Voir dans l'introduction, « Quelle démarche pédagogique adopter ? ».

↳ J'observe

Deux critères doivent guider la recherche au cours de cette séquence : la construction syntaxique et la valeur sémantique de l'adverbe. Les questions conduisent à des hypothèses sur la valeur sémantique des adverbes, ainsi qu'à des constats sur le plan syntaxique : certains adverbes sont devant un adjectif, d'autres devant un verbe. Avec les élèves, le maître peut accompagner un tri des adverbes du texte en fonction du mot dont ils modifient le sens (questions 4 à 6) : verbe / adjectif / adverbe.

↳ Je découvre

En lien avec ce qui précède, les activités 1 et 2 sont fondées sur l'usage ; pour aller plus loin, le maître peut inviter les élèves à justifier les choix (par exemple, en phrase 1, *très* complète l'adjectif *bons*, alors que *jamais* et *hier* complètent plutôt un verbe, comme dans la première phrase du texte *La Cabane d'Arthur et de Gabrielle*.

L'activité 3 est centrée sur la construction de l'adverbe. Pour aller plus loin, on peut remplacer les trois adverbes en *-ment* par d'autres adverbes en *-ment* ; on fera ainsi rencontrer à partir d'exemples (*gracieusement, légèrement, gratuitement, etc.* (à partir du féminin de l'adjectif), mais aussi *agréablement, tristement, commodément, etc.* (à partir de la forme masculine et féminine de l'adjectif) les trois faits de langue mentionnés ci-dessus (Repères théoriques) à propos de la construction des adverbes.

Pour aller plus loin

- À partir du texte support, et dans le prolongement des questions, on pourra procéder à des transformations du type : *méthodiquement* → *avec méthode* (comme dans l'exercice 4).
- En binôme : à partir d'un texte étudié, relever les adverbes puis, pour les adverbes en *-ment*, indiquer l'adjectif d'origine. Support possible : manuel p. 40, l. 1-16.

Corrigés de tous les exercices pp. 000 à 000: voir fichier « corrigés »