

La grammaire comme fondement de la compréhension, NEUHART Corinne

Grammaire 06

Classes grammaticales et fonctions de base avec des briques de couleur

- 1. Niveau : classe de sixième** : 10 élèves dyslexiques, + 4 élèves en grande difficulté + 12 élèves ordinaires.¹

Outil privilégié : manipulation de briques de couleur qui vont donner forme à des mots de papier et permettre de visualiser leur agencement au sein d'une phrase.

Contrainte complémentaire : il importe que la manipulation kinesthésique trouve, dans le cahier de l'élève, un écho qui servira d'indice de récupération ; d'où le jeu des couleurs, facilement reproductible dans différentes disciplines et en respect avec la tradition scolaire souvent en vigueur à l'école élémentaire.

Le code couleur est le suivant :

- vert pour le déterminant et le nom avec le choix de tailles de briques différentes
- rouge, synonyme d'action, pour le verbe
- jaune pour l'adjectif
- bleu pour tout ce qui est inconnu à ce stade de l'année (préposition, conjonction)²
- enfin, un peu plus tard en cours de séquence, noir pour les pronoms.

En introduction: j'ai apporté des briques en classe et demandé au préalable à mes élèves d'en faire de même. Plus précisément, ils apportent 4 briques rouges, 4 briques jaunes, 6 briques bleues, 8 petites et 8 grandes briques vertes, 8 briques noires. Après avoir essuyé une phase d'excitation première de toute la classe, « chouette on va jouer aux Lego », « Mme on va s'amuser avec des Playmobil », j'ai quelque peu refroidi leur enthousiasme en expliquant que nous allions faire de la grammaire en manipulant ces briques et en attribuant un code couleur aux mots de la langue française.

Aussitôt dit aussitôt fait ; j'ai noté une phrase au tableau en exemple et j'ai disposé son équivalent en briques sur mon bureau.

¹ Les prénoms des élèves ont été modifiés.

² Je n'ai pas encore réussi à ce stade, et avec le peu de couleurs à ma disposition dans les boîtes de jeu avec grosses briques, à trouver suffisamment de couleurs pour les 8 natures de mots ; la distinction est plus aisée avec les petites briques de jeu sur les tables d'élèves et avec des feutres sur le cahier. J'envisage de repeindre certaines briques à l'avenir.

Le chien noir remue la queue.



Réaction immédiate de Timothée qui mélange toutes les notions de grammaire - « je vois le sujet »; évaluation diagnostique pour l'enseignant, il confond nature et fonction...mais il est présent lors de cette démonstration et ne fuit pas l'activité scolaire comme lors des premières séances de grammaire.

Première approche à travers la manipulation : exercices de quelques phrases projetées au TBI que chaque élève présente en équivalent « lego ». L'enseignant effectue ainsi une évaluation diagnostique de leur niveau de connaissance grammaticale. Que savent-ils reconnaître début novembre en classe de 6^{ème} sachant que nous n'avons révisé au préalable que le verbe.

Concrètement, l'enseignant met en affichage pédagogique les classes grammaticales et leur code respectif et explique aux élèves qu'ils vont travailler sur la reconnaissance des classes répertoriées dans le dictionnaire. Le choix des énoncés se porte sur des phrases simples, avec des groupes nominaux élargis à un ou deux adjectifs exclusivement et le moins de prépositions possibles dans un premier temps afin de limiter le risque de mésinterprétation dans l'analyse des erreurs potentielles. Chaque élève dispose devant soi sur la table une phrase codée.

Constat

1) La reconnaissance du nom pose souci ; il y a confusion avec l'adjectif ; le regard ne se pose qu'un cran après le déterminant, en particulier pour Claire et Cédric. Je les rassure en leur expliquant qu'ils ont déjà une compétence puisqu'ils mesurent que la classe grammaticale se détermine aussi par rapport au contexte.

2) Confusion aussi entre la préposition de base comme « de, dans » et le déterminant avant révision. Pour Bérangère et Timothée, il n'y a que des déterminants.

Les briques s'avèrent pratiques pour l'enseignant en évaluation diagnostique, car il observe l'hésitation cognitive qui devient visible dans la manipulation, les changements opérés, le geste premier arrêté et le remplacement par une autre brique. De plus, on peut vérifier d'un coup d'œil plusieurs élèves qui ont fini leur phrase ; c'est un gain de temps par rapport au contrôle de la réponse sur le cahier.

Approche 2 : deux heures autour des notions traditionnelles de cours et manipulation

Cours : récit qui porte sur la tribu des noms et la petite clochette annonciatrice à partir de *La Grammaire est une Chanson douce*, Erik Orsenna.

J'ajoute aussi une astuce par rapport au nom pour les plus démunis : les élèves s'imaginent qu'ils sont avec E.T. qui ne pointe plus du doigt « pour téléphoner maison » mais pour savoir comment on appelle « les choses du monde » ; à eux de les lui indiquer.

Première série, exemples de base dans la phrase simple ; les élèves manipulent seuls et j'observe.

Deuxième série, dans la phrase complexe avec accompagnement de ma part ; je guide un peu en présentant chaque proposition sur une ligne, ce qui les renvoie à une structure déjà connue très proche des exercices précédents.

Analyse de la séance d'exercices :

- Claire trouve les noms ; la compréhension n'est pas liée aux briques mais à la mise en œuvre de l'astuce avec E.T. ; en effet, elle parle à mi voix avant de placer la brique.

- Timothée, lui, comprend qu'il doit regarder jusque deux crans à droite du déterminant pour trouver le nom parfois. Mais quand il doit reporter l'équivalent par le jeu de couleurs, il a encore besoin de regarder les briques et de faire un copier coller de la couleur sous les mots inscrits dans le cahier alors que les autres le font sans regarder. Il prendra un peu d'assurance plus tard. C'est là que je mesure vraiment que le temps de l'élève dyslexique pour franchir un obstacle n'est pas nécessairement en phase avec le rythme d'une classe ; un outil ne devient performant que si l'élève peut avancer à son rythme et nous touchons là les limites d'une progression scolaire commune.

- Bérangère s'interroge sur « les déterminants qui se suivent » ; elle confond avec une préposition suivie d'un déterminant. Elle finit par dire que ce n'est pas logique car ce n'est pas fréquent. Cette observation de Bérangère est intéressante car les dyslexiques n'évoquent guère la notion de fréquence. Contrairement aux normo lecteurs, encoder une notion de fréquence est en général problématique.

Je rectifie pour l'heure en lui confirmant que deux déterminants de suite sont une situation exceptionnelle et qu'il s'agit d'un inconnu + un déterminant.

- Louis et Axel, tous deux dyslexiques, ne sont pas impliqués et ne progressent pas.

- Corentin fait au début des associations bizarres : déterminant + adjectif + verbe ; je montre cette présentation à Didier qui affirme que ce qu'il produit est impossible à cause des couleurs qui ne peuvent pas se suivre ainsi. Je n'avais pas encore travaillé explicitement sur la notion et j'avais fait le pari qu'ils découvriraient les invariances par eux mêmes grâce aux manipulations. Mon intuition était exacte pour certains puisque Didier explique spontanément à Corentin ce qui va être la suite de la leçon, à savoir le Groupe Nominal.

Conclusion des deux heures : la notion de Groupe Nominal

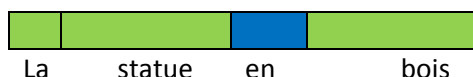
A partir de l'observation des couleurs qui reviennent le plus souvent dans les structures analysées, les élèves comprennent vite l'importance du nom : c'est « le chef » puisque la grande brique verte revient dans les quatre structures potentielles. Pour cette notion, c'est l'indice de la couleur qui est déterminant. L'idée de groupe est aussi évidente car il y a au moins toujours deux briques. Enfin, cerise sur le gâteau, les briques permettent de matérialiser la segmentation entre les articles élidés et les noms ; l'expression « l'armoire » est bien constituée de deux mots distincts et non d'un seul, même si cette segmentation ne s'entend pas à l'oral, ce qui constitue une source d'erreur fréquente chez les dyslexiques en dictée.



Remarque : en cours d'exercices, mise en place de la différenciation pédagogique : l'inconnu = le bleu doit être nommé par les élèves qui ont des bases grammaticales. Cela me permet de constater que l'article contracté - au (à le) ; des (de les) - est inconnu. En général les élèves ont hésité entre un déterminant et un inconnu. En cours de séquence, après l'étude de la préposition, j'ai pu manifester cette contraction en mettant côte à côte les deux briques – bleue + verte.



Au fil des séances, j'introduis aussi par la force des choses le complément du nom ; les élèves constatent alors qu'un nom peut se passer de son déterminant à condition qu'il soit raccroché par une préposition au GN qui précède. Je prononce la fonction « complément du nom » dans la mesure où cette notion a déjà été vue à l'école élémentaire mais sans insister, car il y a un risque de confusion entre classe grammaticale et fonction.



Evolution des élèves au fil des séances.

Les élèves en difficulté : Clara et Elise se rassurent avec les briques et les utilisent systématiquement pour chaque exercice.

Parmi les dyslexiques, Corentin, Bérangère, Eléa, Patrick, Marion les manipulent sans erreur. Timothée progresse aussi à son rythme.

Celui qui m'impressionne le plus, c'est Didier : parmi les dyslexiques, il est celui dont le niveau de déchiffrage est le plus lent ; le dernier bilan évoquait un niveau de lecture CE1. Il se passionne pour les briques car il peut tranquillement lire un mot après l'autre, lui attribuer une couleur qui lui servira de repère pour l'analyse et la relecture. Il est d'autant plus à l'aise que l'analyse unité par unité est le mode naturel de travail et pour une fois il ne se sent pas en échec en procédant mot à mot.

Cédric n'intègre pas les notions ; je le mets en grande partie sur le compte de troubles massifs de la compréhension en sus de sa dyslexie. J'avais pourtant l'espoir que des briques feraient sens pour lui plus que des mots. Mais la multiplicité des compétences le met probablement en surcharge cognitive.

Axel, Louis progressent peu car ils ne fournissent pas de travail sérieux ni aucun devoir maison pour s'entraîner alors même qu'ils emportent tous les briques à la maison.

Complexification de la tâche ; du niveau 1 d'analyse, la notion de classe grammaticale aux niveaux 2 et 3, les fonctions de base dans la phrase.

Peu à peu, lorsque le nombre d'erreurs devient minime, après une rapide analyse du niveau 1, l'unité grammaticale, nous procédons au niveau d'analyse 2, la délimitation des Groupes Nominaux par regroupement de plusieurs briques.

Là encore les briques sont un repère fiable à la fois au niveau des couleurs et dans le regroupement ; les élèves savent que leur découpage est exact quand ils ont réussi à isoler le verbe dans une phrase simple. Ils débutent leur regroupement en fonction de la classe grammaticale qui leur parle le plus depuis le début, soit le nom, soit le déterminant. En général, la préposition qui introduit le GN, voire l'adjectif, sont ajoutés dans un deuxième temps pour les plus faibles. Tous les élèves de la classe raccrochent le complément du nom à la fin.

Ce qui est intéressant à ce niveau d'analyse de la phrase, c'est que le procédé d'analyse ne suit pas l'ordre des mots comme en lecture ; les élèves apprennent à se déplacer dans la phrase dans plusieurs sens, à faire des allers retours comme il sera indispensable de le faire pour les accords grammaticaux en orthographe. Malheureusement, cette démarche qui semble intégrée pour la manipulation de briques ne se vérifie pas dans leur écrit à ce stade de l'année du moins.



Depuis ce matin



le chien noir



remue



la queue

Méthode

Le verbe isolé, les élèves accèdent au niveau 3 d'analyse : la fonction des GN autour du verbe dans une phrase. L'apprentissage est différencié pour l'heure selon le niveau de difficultés des élèves.

- Pour les uns : distinction entre les GN essentiels sujet ou complément du verbe et GN facultatifs

- Pour les autres : distinction des fonctions précises, sujet, COD, COI, CCL, CCT...

Ces notions n'avaient pas été révisées au préalable en dehors de la fonction sujet dans le cadre de l'accord sujet / verbe.

Pour les normo lecteurs, j'ai pu repartir des acquis antérieurs qui se sont réactivés très vite après quelques phrases d'analyse.

Quant aux dyslexiques, la méthode d'analyse a été la suivante :

- 1) Je repère le verbe
- 2) Je repère le GN sujet ou son équivalent le pronom, le nom propre ; il est à noter qu'il n'y pas eu de difficulté de repérage du pronom représentant sujet grâce aux habitudes de conjugaison
- 3) je « renverse » un groupe de briques, autrement dit, je bascule les briques d'un quart de tour pour les coucher sur la table, et je vérifie si la phrase change de sens fondamentalement ou pas. Sur le cahier, je propose un équivalent : utiliser sa règle pour masquer un GN.

Différenciation pédagogique

Je distribue des photocopies et les élèves les plus à l'aise travaillent directement aux niveaux 2 ou 3 ; les plus en difficulté progressent de palier en palier en mettant le tiers temps à profit. La correction se fait pour tous au tableau.

Remarque concernant les homophonies

Cette approche grammaticale par briques de couleur a permis une claire distinction de trois homophones courants a / à ; son / sont ; on / ont.

En effet, le verbe se distingue par exemple naturellement de la préposition ou du déterminant dans la structure de la phrase de briques



à la mer



le chien a la gale



Son chien

les chiens sont galeux

L'astuce traditionnelle de type « a = avait », est peu propice à l'intégration réelle de la distinction. Elle sera introduite à la séquence suivante par un jeu de carton biface avec une seule astuce afin d'apporter une stratégie supplémentaire et de favoriser l'automatisation par une présentation multi épisodique.

Evaluation finale avec utilisation possible des briques.

Un plein succès pour les homophonies.

Les résultats sont beaucoup plus contrastés pour les deux autres types d'exercices

a) Niveau d'analyse 1 : la reconnaissance de classes grammaticales isolées

Exemple. L'appartement de l'homme est dans un désordre extraordinaire. Il y a des boîtes en bois.

b) Niveaux d'analyse 2 et 3 : des phrases de délimitation de groupes nominaux avec mention des fonctions

Exemple. Le professeur lève la tête ; il fronce ses sourcils broussailleux.

- **Un quasi sans faute pour les normo lecteurs de la classe 11 / 12 élèves et 3 / 4 élèves en difficulté** dans les deux exercices

- **Devoir réussi en autonomie complète pour 4 dyslexiques / 9 présents** (Louis est absent)

Eléa (dyslexique) : dans l'exercice a, 1 erreur sur 65 mots cibles ; aucune erreur dans l'exercice b

Marion (dyslexique) : a) 6 erreurs, surtout des prépositions non soulignées ; b) 2 erreurs /11

Paul (dyslexique) : a) 4 erreurs ; b) 3 erreurs /11

Bérangère (dyslexique) : a) 6 mots non soulignés + 2 erreurs b) 2 erreurs /11

Clara (en difficulté) : a) 5 erreurs dont un seul nom, ce qui est à souligner, car l'élève a acquis la reconnaissance de cette classe grammaticale au cours de la séquence. B 4

erreurs exclusivement sur les fonctions / 11. A noter qu'elle a utilisé les briques à certains endroits du texte a.

- **Pas de miracle pour Axel et Cédric** a) 24 erreurs ; pronoms, verbes, prépositions dont l'attribution de couleur ne fait pas sens pour le lecteur. b) = à peine amorcé après un tiers temps conséquent.

- **Des questions en suspens pour 4 élèves :**

Didier est perdu sans les briques de couleur : il ne reconnaît pas ou souligne les mots en couleur a priori de façon aléatoire alors que j'avais fait le choix de repartir d'un texte que nous avons étudié la séance précédente en littérature afin qu'il ait des points d'appui à la lecture. Je mesure en cours d'évaluation qu'il n'utilise pas les briques qui sont sur la table.

Je l'arrête au début de l'exercice b parce que la première phrase analysée est tout aussi catastrophique et je lui demande de faire le niveau 1 d'analyse avec les briques. Il réussit aussitôt mieux, parfois après une rectification lorsque la structure colorée ne lui est pas familière. De là, la suite de l'exercice se fait plus vite ; ses regroupements par GN sont tous exacts (11 / 11) et son analyse des fonctions est meilleure (8 / 11).

Pour Didier, l'usage des briques est encore impératif ; il conditionne son analyse de la structure des phrases et je garde dans l'immédiat la conviction intime que ses erreurs de repérage sont liées à la multiplication des tâches : déchiffrer, repérer un mot cible souligné parmi d'autres, se souvenir de la grammaire etc. ; avec les briques ces tâches sont menées de façon séquentielle et la mémorisation d'invariance de couleur à force de manipulation l'aide à valider ses choix.

Elise (en difficulté) et **Corentin** (dyslexique) : ils n'ont pas utilisé les briques et fait 20 erreurs sur des classes grammaticales différentes en a ; en b) 4 erreurs sur 11. Ils n'ont pas mesuré l'importance des briques, car c'est ainsi que j'explique la différence de réussite entre les phases d'exercices avec briques et l'évaluation ; comme j'observais Didier au même moment et que je ne me préoccupais pas de ces deux élèves que je croyais autonomes, je n'ai pu intervenir en cours d'évaluation et les amener à utiliser l'outil.

Enfin **Timothée** a) = 15 erreurs environ qui ont porté quasi exclusivement sur les pronoms et les prépositions soulignés indifféremment en vert mais seulement 2 erreurs / 11 dans l'exercice b) où ces deux classes grammaticales avaient peu d'incidence.

En regardant de plus près l'exercice a, je m'aperçois qu'il y a « une certaine logique » dans ses erreurs. Les pronoms soulignés en vert (au lieu de la couleur noire attendue) sont des pronoms sujets ; une confusion est tout à fait possible entre la nature et la fonction, point faible observé chez lui déjà au départ. De même, les prépositions soulignées en vert sont celles à l'avant de GN ; de là à déduire une confusion entre une analyse de niveau 2 et 1, la tentation est grande.

Timothée a mis beaucoup plus de temps que les autres à acquérir les notions grammaticales de nom, déterminant, verbe, adjectif en cours de séquence que les autres. En début de séquence, aucun mot ne faisait sens en grammaire. En l'amenant malgré lui à travailler au même rythme que les 26 autres élèves, ce qu'il avait installé petit à petit avec les briques s'est probablement trouvé partiellement brouillé avec, en ce qui le concerne, une réintroduction « trop précoce » de la notion de fonction.

Les briques de couleurs sont-elles finalement utiles ?

Je voudrais proposer tout d'abord une réponse à court terme avant d'apporter une réponse quelque temps après cette première séquence de manipulation grammaticale. Voir ci-dessous après l'expérimentation en classe de 3^{ème}.

Lorsque je songe au niveau grammatical de départ de cette classe ou plutôt à ses lacunes, je peux espérer que la manipulation des briques, les associations d'invariance ont porté leurs fruits pour les élèves ordinaires et pour une bonne moitié des dyslexiques.

Pour les autres dyslexiques, l'enseignant se voit confronté à la problématique du temps nécessaire à la compréhension (Didier et Timothée) ou à l'utilisation d'un outil dont les élèves doivent mesurer par eux-mêmes l'intérêt pour se l'approprier (Axel et Cédric) ou le manipuler de façon spontanée et systématique aussi longtemps que nécessaire (Elise et Corentin).

2. Expérimentation en classe de 3^{ème} : 13 élèves dyslexiques + 14 élèves ordinaires

Ce résultat mitigé ne m'a pas découragée et j'ai eu l'occasion de vérifier que ces briques sont effectivement un support de compréhension et non une lubie d'enseignant. En effet, j'étudiais avec mes élèves de 3^{ème} les expansions du nom lors de la même période et l'occasion a littéralement fait le larron le jour où mes grands élèves semblaient complètement perdus par rapport à un rappel classique des expansions du nom- l'adjectif qualificatif ou participe adjectival, le groupe nominal prépositionnel et la proposition subordonnée relative du nom. Les briques se trouvant sur le bureau, je leur ai proposé de voir les structures. Aussitôt dit, aussitôt fait, 27 regards curieux faisant cercle autour du bureau.

Avec les briques dont la couleur blanche symbolise ici une virgule, la distinction entre des adjectifs qualificatifs (ou participes) qui occupent tantôt la fonction épithète liée tantôt la fonction épithète détachée devient manifeste.



Le valeureux soldat blessé



Le soldat valeureux, courageux, rapide



Blessé, le soldat lutte



Le soldat , blessé , lutte

De même, quand il s'agit de distinguer le groupe nominal prépositionnel de la subordonnée relative, seule l'une des deux expansions à droite du nom comporte un verbe conjugué.



Le soldat qui est valeureux



Le soldat que l'ennemi blesse



Le parachute de soie

Dans la foulée, les élèves perçoivent par eux-mêmes que le pronom relatif peut jouer le même rôle qu'une préposition, « raccrocher » un groupe de mots, GN ou GV, au nom de base. Ils me disent qu'ils prennent conscience que les briques leur permettent de mieux comprendre la structure des expansions et que « la grammaire devient claire ».

Pour favoriser cette compréhension première, je renforce l'automatisation des structures par la manipulation de cartons double face ; en effet, avec 13 élèves dyslexiques sur 27, je sais que la seule compréhension ne permet pas la réussite et que les difficultés mnésiques représentent la deuxième source d'écueil. Les briques n'ont été en 3^{ème} qu'une première étape, remplacées dans la phase de manipulation par des cartons.

Sur ces cartons figurent d'un côté l'étiquette technique du mot ; de l'autre les indices de reconnaissance visuelle apportés par les briques de couleur.

Nature : Adjectif qualificatif ou participe adjectivé	Directement à côté du nom, à gauche ou à droite
Nature : Adjectif qualificatif ou participe adjectivé	Détaché du nom par une virgule
Nature : Groupe nominal prépositionnel	A droite du nom Introduit par une préposition
Nature : Proposition subordonnée relative	A droite du nom Comporte un verbe conjugué Introduit par un pronom relatif

Dans un deuxième temps, lorsque les élèves sont familiarisés avec la reconnaissance de la nature des groupes, on introduit un deuxième carton avec les fonctions

Fonction : épithète liée	Adjectif ou relative déterminative
Fonction : épithète détachée	Adjectif ou relative explicative
Fonction : complément du nom	Groupe nominal prépositionnel

Cette approche progressive permet d'initier plus facilement l'élève au fait que deux natures différentes « très caractéristiques » peuvent avoir la même fonction.³

Tout le temps de l'entraînement, tant pour les exercices à la maison qu'en classe, les élèves ont manipulé les cartons aussi longtemps que nécessaire ; l'un des élèves dyslexiques avec trouble TDAH associé a demandé à manipuler les briques de couleur dans un premier temps avant de valider ses choix par les cartons.

Le verdict de l'évaluation me conforte définitivement dans la conviction que la manipulation de briques, de cartons, l'association de codes couleur sont des outils efficaces.

Dans une classe de 27 élèves, à l'exception de cinq élèves dont trois ont reconnu ne pas avoir révisé, les autres ont tous réussi leur contrôle avec des notes ≥ 16 .

3. De l'usage des briques et de leurs effets à long terme en classe de 6^{ème}.

Etude des compléments circonstanciels de lieu et de temps, dans une séance grammaticale deux mois plus tard. Lors de l'analyse d'un extrait d'Ovide, Philémon et Baucis, j'ai eu une double surprise lorsque j'ai demandé aux élèves de retrouver les compléments facultatifs dans les phrases extraites du récit et notées au tableau.

- Plusieurs élèves ont tout d'abord spontanément demandé à ressortir les briques afin de « renverser » les compléments facultatifs pour ne pas se tromper.

- Puis, ces compléments étant identifiés et isolés au tableau, j'ai voulu à partir des briques leur faire retrouver la classe grammaticale des différents groupes de mots ; je me suis aperçue que la leçon était en fait déjà acquise en grande partie grâce au travail mené plus tôt dans l'année sur l'analyse des mots « niveau 1 » : les élèves ont désigné des Groupe Nominaux, des Groupes Nominaux Prépositionnels, ils ont déduit par analogie les Groupes Infinitifs. Quand je les ai félicités en songeant à mes élèves de 3^{ème} souvent hésitant sur la reconnaissance grammaticale, ils m'ont dit « que c'était facile ». La leçon a été réduite à l'introduction des deux dernières classes grammaticales, à savoir l'adverbe et

³ Un grand merci à Madame Marie - Albane WATINE, Maître de Conférences à l'Université de Nice, Vice-Présidente du Capes de Lettres Modernes, spécialiste de *Grammaire* pour la relecture éclairée de cet article.

la conjonction de subordination au début d'un groupe verbal appelé Proposition Subordonnée.

L'acquisition de compétences grammaticales ne se mesure pas nécessairement à court terme et laisse parfois des traces « invisibles » qui émergent à d'autres moments pour peu que l'enseignant laisse les élèves réfléchir et s'exprimer avant de « donner les éléments de la leçon ».

La distinction des compléments essentiels construits directement ou indirectement ne devrait pas constituer un souci majeur lors de la séquence suivante puisqu'il y a fort à parier qu'ils parleront d'une brique rouge, le verbe, suivi d'un GN ou d'un GN prépositionnel :

 Verbe + COD

 Verbe + COI

Enfin, grâce aux briques, il sera possible de faire matérialiser la préposition cachée dans les pronoms personnels COI en mettant une brique bleue surmontée de la brique noire des pronoms.

Mais là s'arrête pour l'heure le miracle des briques. Si j'ai pu mesurer les progrès en analyse des structures grammaticales, je n'ai malheureusement pas vu de progrès par ce biais d'analyse dans les accords au sein du Groupe nominal en dictée. Le passage du bloc de briques constituant une unité logique à celui d'une marque visible commune dans ce même bloc de mots semble compris intellectuellement mais n'est pas – encore ? – appliqué...