



HAL
open science

Comment favoriser, chez les élèves, le développement d'une attitude réflexive sur la langue ?

Harmonie Aubin, Simon Garreau

► To cite this version:

Harmonie Aubin, Simon Garreau. Comment favoriser, chez les élèves, le développement d'une attitude réflexive sur la langue?. Education. 2020. dumas-02975969

HAL Id: dumas-02975969

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02975969>

Submitted on 23 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

**Comment favoriser, chez les élèves, le développement
d'une attitude réflexive sur la langue ?**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Harmonie Aubin

et

Simon Garreau

le 11 mai 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

Lucille Wallet Beltzung, directrice de mémoire

Lionel Audion, membre de la commission

Remerciements

Nous tenons à remercier en premier lieu Lucille Wallet Beltzung, directrice de ce mémoire, pour le temps et les entretiens qu'elle nous a accordés, les conseils qu'elle nous a prodigués et les nombreuses relectures des multiples versions de ce mémoire de recherche qu'elle a effectuées.

Notre sincère gratitude également à Mesdames Sylvie Fontaine et Oriane Moretti pour leur disponibilité, leurs encouragements, leurs conseils de lecture et leur bienveillance.

Notre reconnaissance va également à Lionel Audion qui nous a généreusement transmis ses fiches des ateliers, sans quoi le présent travail n'aurait pu être ce qu'il est.

Chaleureux remerciements à Mesdames Christelle Miannay et Caroline Séjourné, tutrices établissement de Simon Garreau, qui ont assisté aux expériences et n'ont pas été avares de conseils, de retours et de questions prolifiques pour la poursuite de nos travaux.

Un immense merci à toute l'équipe de direction du collège Vallée du Loir à Seiches-sur-le-Loir et en particulier à Madame Nathalie Liscoet pour l'attention et l'aide qu'elle a apportées dans les réservations de salles et les autorisations d'accès des personnels venant de l'extérieur pour la tenue des expériences en classe.

Enfin, une pensée reconnaissante à tous nos proches (et en particulier à Diane Amossé et Quentin Garreau pour leur expertise en langue anglaise) qui, de près ou de loin, nous ont apporté leur soutien, nous ont écouté en témoignant un vif intérêt pour un travail parfois très éloigné de leurs préoccupations et nous ont encouragé durant toutes les étapes de ce travail de recherche.

Table des matières

Introduction Simon Garreau.....	7
Introduction Harmonie Aubin.....	8
I)La place de l'étude de la langue dans les instructions officielles.....	10
I.1.Le Cycle 3.....	10
I.2. Le Cycle 4.....	11
I.3. Le lycée.....	11
II)La complexité de l'enseignement de la langue en France.....	13
II.1. Le système de la langue : différents concepts à articuler.....	13
II.1.1. Grammaire.....	13
II.1.2. Transposition didactique.....	14
II.1.3. Métacognition / attitude réflexive.....	15
II.2.Les raisons des difficultés.....	16
II.3.La pertinence des échanges entre pairs.....	19
III)Méthodologie.....	21
III.1. Présentation d'une approche spécifique : les Ateliers d'Antoine.....	21
III.2.Hypothèses	22
III.3. La démarche pour le recueil de données	24
III.3.1.Contexte d'exercice.....	24
III.3.2.Protocole du déroulement de l'activité en classe.....	24
III.3.3.Présentation du devis de Pierre Paillé.....	26
III.3.4.Présentation des fiches.....	27
IV)Analyse des données.....	33
IV.1.Présentation de la méthodologie d'analyse des données.....	33
IV.2.Analyse des interactions entre élèves.....	33
IV.2.1.Outil d'analyse des interactions langagières entre élèves.....	33
IV.2.2.Analyse des interactions entre élèves.....	34
IV.2.3.Bilan des analyses des interactions entre élèves.....	61
IV.3.Analyse des interactions enseignant-élèves.....	63
IV.3.1.Outil d'analyse des interactions entre l'enseignant et les élèves.....	63
IV.3.2.Analyse des interactions professeur-élèves.....	65
IV.3.3.Bilan des analyses enseignant-élèves.....	88
V)Retours sur les analyses.....	90
V.1.Analyse des fiches après expérimentation.....	90
V.2.Révision du protocole du déroulement de l'activité en classe.....	95

Conclusion	99
Table des tableaux et des figures.....	102
Bibliographie :.....	103
Sitographie.....	103
Table des annexes	106
Annexes.....	107
Annexe 1 : Atelier n°1 – Les déterminants possessifs et démonstratifs	107
Annexe 2 : Fiche-leçon.....	109
Annexe 3 : Atelier n°2 – Les adjectifs qualificatifs.....	111
Annexe 4 : Fiche-leçon.....	113
Annexe 5 : Atelier n°3 – Les groupes prépositionnels.....	115
Annexe 6 : Fiche-leçon.....	117
Annexe 7 : Contre-proposition de fiche sur les groupes prépositionnels après révision de la fiche initiale.	118
Annexe 8 : Contre-proposition de « fiche-leçon » sur les groupes prépositionnels.....	120
Annexe 9 : Contre-proposition d'atelier sur les groupes prépositionnels	121
Annexe 10 : Contre-proposition de « fiche-leçon » sur les groupes prépositionnels ...	123
Annexe 11 : Echelle descriptive.....	124
Annexe 12 : Transcriptions.....	125

Introduction Simon Garreau

Autant ouvrir ce travail par une confession, cela aiguillera d'emblée le lecteur sur ce qui, pour moi, a motivé ce travail, enseigner la langue à de jeunes élèves m'effraie. Et ce sentiment – comme me l'apprendront mes lectures par la suite – est largement partagé par le corps enseignant. La langue est un objet de pensée universel et pourtant tellement intime, charnel presque... on ne peut d'ailleurs qu'être amusé de constater que le terme qui désigne la langue que l'on parle renvoie également à l'organe musculaire qui nous permet de produire et d'articuler les symboles sonores intelligibles que sont les mots. N'est-ce pas là la preuve que la langue est une partie de nous-même au même titre qu'un membre de notre corps ? Ajoutons à cela que la France s'enorgueillit d'être une terre de lettres, passionnée de sa langue, munie d'institutions la défendant ou promouvant sa gloire partout dans le monde. Alors, bien sûr, se destiner modestement à l'enseigner peut donner le vertige. Chacun entretient un rapport étroit à sa langue maternelle et les élèves ne font pas exception. Ainsi, s'envisager comme enseignant de français c'est faire face au paradoxe d'accorder l'universel au singulier, c'est accepter d'endosser l'habit du grand ordonnateur des tablettes de la loi tout en se montrant poreux à l'altérité de l'autre en construction et en devenir qu'est l'élève. En d'autres termes, c'est se positionner volontairement juste entre l'enclume et le marteau. Mon rapport à la langue a été heurté dès le départ par de mauvais souvenirs d'écolier et j'ai à cœur de ne pas devenir moi-même la source de pareils souvenirs.

Introduction Harmonie Aubin

Contrairement à Simon Garreau et son souvenir amer, je me suis enamourée de la grammaire dès le collège. La cohérence du fonctionnement de la langue et la régularité des phénomènes linguistiques me rassuraient. Ce rapport singulier à la grammaire et à l'étude de la langue m'a amenée à poursuivre mes études en sciences du langage. Quelle satisfaction d'appréhender la langue comme un système logique, dans sa globalité ! En première année de master, je me suis donc questionnée sur la transmission d'une matière aussi subtile et complexe. Comment est-il possible de passer d'un savoir universitaire à un savoir à enseigner ? Comment amener l'élève à comprendre l'organisation globale du système de la langue ?

Un binôme de recherche avec Simon Garreau a rapidement vu le jour. Fruit du hasard, nous étions tous les deux intéressés par la didactique de la langue. Au début du master, nos expériences ainsi que notre parcours étaient différents, mais ces différences ont été la source d'une complémentarité certaine. Étant en poste tous les deux dans un établissement cette année, nous avons été confrontés à la difficulté d'enseigner la langue. Cette difficulté n'a fait que redoubler nos efforts et notre envie d'explorer les méthodes et les pratiques de l'enseignement de la langue dans l'objectif d'expérimenter de nouvelles techniques de travail.

Nos premières interrogations concernant la réflexion sur l'apprentissage de la grammaire se sont portées sur la possibilité de rendre son enseignement plus attractif. Dans nos conceptions, nous pensions que les élèves apprendraient mieux et seraient plus intéressés par la grammaire si elle était ludique. Cependant, nos lectures nous ont vite amenés à comprendre que « l'habillage » de cet enseignement n'était pas sa principale pierre d'achoppement. Finalement, la recherche semble faire consensus autour de la problématique de la transmission des savoirs et donc de la transposition didactique. Bien sûr, cette question est largement transversale à tout enseignement mais l'un des écueils rencontrés couramment dans l'enseignement de la langue est un manque de connaissances personnelles de la part des professeurs, souvent accompagné d'une absence de vision globale et surplombante permettant de transposer le savoir universitaire et scientifique dans une visée didactique.

Ainsi, nous avons orienté nos recherches du côté de la transmission des savoirs en nous focalisant sur les difficultés inhérentes à l'apprentissage du français en tant que langue maternelle. Une de nos prises de conscience les plus marquantes, nous semble-t-il a posteriori, est le caractère artificiel de la discipline « grammaire », puisqu'en effet chaque individu entretient un premier

rapport à sa langue nécessairement à l'oral. La construction de normes de fonctionnement fondées sur des régularités est appréhendée dans un second temps par les individus. C'est bien ce premier rapport des élèves à la langue qui est souvent ignoré dans l'enseignement de ladite langue. « La tradition grammaticale prend implicitement pour objet la langue écrite et, de ce fait, néglige ou ignore la langue orale. » selon la *Grammaire méthodique du français* (p. 60). Une fois ce constat établi, il nous reste à le réinvestir dans le sujet de nos préoccupations en tant que futurs enseignants : la possibilité de le donner à percevoir aux élèves. C'est alors que nous avons pu poser le questionnement de recherche suivant :

Comment favoriser, chez les élèves, le développement d'une attitude réflexive sur la langue ?

L'étude de la langue est au centre des programmes scolaires en français. Pourtant, la complexité de son enseignement semble faire consensus. Nous avons donc élaboré une méthodologie de travail fondée sur une approche spécifique, dans laquelle l'objectif principal est de placer les élèves en attitude réflexive sur la langue. Nous postulons que l'extériorisation des opérations lors de la résolution de problèmes grammaticaux par les élèves permettrait de développer cette posture réflexive et d'acquérir de nouveaux savoirs plus efficacement.

I) La place de l'étude de la langue dans les instructions officielles

I.1. Le Cycle 3

Le cycle 3 s'articule comme un cycle de consolidation. L'objectif est de dégager « les régularités » (Eduscol, 2018, p. 2) et d'appréhender la langue comme un système. On s'appuie d'abord sur ces régularités avant d'énoncer des règles générales. Ce cycle met en avant « une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service de la compréhension de textes et de l'écriture de textes. » (Eduscol, p. 18). Les notions apprises doivent être reliées au sens et l'étude de la langue doit s'inscrire dans une progression didactique construite. « Le principe essentiel [...] est de mettre en relation les connaissances acquises lors des séances d'étude de la langue et de les mobiliser à bon escient à l'oral, en lecture et en écriture » (Eduscol, p. 3).

« L'étude de la langue s'appuie, comme au cycle 2, sur des corpus permettant la comparaison, la transformation (substitution, déplacement, ajout, suppression), le tri et le classement afin d'identifier des régularités. » (Eduscol, 2018, p. 18). Le corpus peut se constituer d'extraits de textes existants ou peut provenir d'énoncés d'élèves eux-mêmes. Néanmoins, les occurrences devront mettre en avant les régularités et les contrastes.

Dans sa mise en œuvre :

Le lexique est pris explicitement comme objet d'observation et d'analyse dans des moments spécifiquement dédiés à son étude, et il fait aussi l'objet d'un travail en contexte, à l'occasion des différentes activités de lecture et d'expression écrite ou orale, et dans les différents enseignements. Son étude est également reliée à celle de l'orthographe lexicale et à celle de la syntaxe, en particulier pour l'étude des constructions verbales. (Eduscol, 2018, p. 18).

Les programmes de 2016 réaffirment la nécessité de connecter l'étude de la langue à des activités orales, écrites et de lecture. Selon un diaporama de l'Académie de Strasbourg, une séance d'étude de la langue ne doit pas être « une séance magistrale » (Epplin, Scaar, Rietz, s.d, p. 2) accompagnée « d'une série d'exercices » (Epplin, Scaar, Rietz, s.d, p. 2) puisque cette modalité ne favoriserait pas une posture réflexive des élèves. En effet, il est nécessaire de « donner sa place au raisonnement en toute occasion » (Eduscol, 2018, p. 2).

I.2. Le Cycle 4

Le cycle 4 s'articule comme un cycle d'approfondissement. Le travail de la langue doit se faire selon deux objectifs : le premier est « lié à la réception et à la production de textes, à l'écrit comme à l'oral » (Eduscol, 2017) et le second est « orienté vers la construction d'une posture réflexive sur la langue » (Eduscol). La réflexion de l'élève doit s'autonomiser, il doit développer son esprit critique. L'élève va être amené à « comprendre le fonctionnement global de la langue et l'organisation de son système » (Eduscol, 2018, p. 20). Par système, on entend appréhender la langue dans une dimension syntaxique, morphologique, sémantique et phonétique.

Ainsi, la grammaire a de nombreux enjeux : elle représente un appui pour les compétences de lecture et d'écriture, elle est « au service de l'orthographe » (Eduscol, p. 21) et « au service d'une réflexion sur la langue » (Eduscol, p. 21). L'enseignant doit aider l'élève à s'interroger sur le degré d'acceptabilité des énoncés.

Dans sa mise en œuvre, le cycle 4 poursuit l'apprentissage des notions du cycle 3 mais en apporte également de nouvelles. Les programmes mettent l'accent sur « la manipulation d'énoncés » (Eduscol, 2017) et sur la comparaison entre l'oral et l'écrit. Si l'étude de la langue s'applique à énoncer des règles à partir de phénomènes langagiers récurrents, elle vise avant tout à développer « des capacités d'analyse » (Eduscol) chez l'élève.

I.3. Le lycée

Le bulletin officiel de 2019 réintroduit l'étude de la langue au cœur des programmes du lycée et la rend commune aux classes de seconde et de première. De plus, ces enseignements marquent une continuité avec les programmes du collège et doivent ouvrir les élèves aux différents niveaux d'analyse de la langue.

Ainsi, pour amener les apprenants à cette perception globale et complexe de la langue, il s'agit de ne pas séparer le sens du fonctionnement de la langue, l'objectif étant de faire accéder les élèves à un regard réflexif sur leurs propres énoncés (oraux et écrits) durant des activités concrètes :

Les compétences de compréhension et d'expression et les connaissances linguistiques sont complémentaires ; elles se nourrissent et s'éclairent mutuellement : une connaissance des principes de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison rend l'expression plus sûre

et, inversement, la possession d'un vaste vocabulaire ou l'aisance à bâtir des phrases sont renforcées par le regard réflexif que la grammaire porte sur les discours.

L'étude de la grammaire n'est pas une fin en soi. Le travail de l'expression écrite et orale s'affranchit du recours systématique au métalangage grammatical. Il est en effet essentiel d'identifier pour le travail d'expression des situations concrètes et des objectifs dont la signification est clairement perçue par les élèves. (Eduscol, p. 3)

Le regard porté par le professeur sur « les compétences de compréhension et d'expression (orthographe, expression écrite et orale) » (Eduscol, p. 6) des élèves doit être permanent et pensé dans la globalité des apprentissages et donc s'inscrire dans les différents champs d'activité de l'enseignement du français (oral, écrit, lecture et langue) et dans la progression générale de l'année scolaire :

Il est donc essentiel de concilier la répétition qui permet l'automatisation et la motivation qui se nourrit du plaisir de comprendre et de progresser. En mettant en œuvre les exercices de grammaire ou d'expression orale et écrite, le professeur prend soin de concevoir des exercices calibrés en fonction d'objectifs précis et explicites pour les élèves.

La maîtrise de l'orthographe demeure une préoccupation constante au lycée : la connaissance et le respect des codes qui règlent une communication claire et précise, partagés par tous, constituent l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement scolaire. Plus généralement, dans l'ensemble des travaux écrits demandés aux élèves, une attention spécifique est portée à la correction de la langue, qui doit être prise en compte dans l'évaluation. (Eduscol, p. 7)

Ainsi, l'étude de la langue dans le secondaire se présente comme une progression logique. Au cycle 3, l'enseignant aide l'élève à appréhender la langue comme un système cohérent de règles observables. Au cycle 4, on encourage l'élève à réinvestir ses connaissances dans ses propres productions, écrites ou orales, et, surtout, à être en mesure d'analyser par lui-même le fonctionnement de la langue. Enfin, l'étude de la langue au lycée propose non pas l'enseignement de nouvelles notions mais bien d'enrichir la connaissance des apprentissages vus au collège. Ceci afin de stimuler une posture réflexive chez les élèves.

On constate donc que, quel que soit le niveau, les programmes insistent sur l'importance de lier l'étude de la langue à l'expression écrite et orale.

II) La complexité de l'enseignement de la langue en France

II.1. Le système de la langue : différents concepts à articuler

II.1.1. Grammaire

Les programmes emploient la terminologie *étude de la langue*, faisant de la grammaire une des composantes de la langue. Cependant, il convient de s'accorder sur l'acception du mot grammaire qui peut se confondre, le cas échéant, avec celui de langue. Selon le TLF (2019), la grammaire est :

- (1) « l'art de parler et d'écrire correctement (*Ac.* 1932) ; l'ensemble de règles conventionnelles (variables suivant les époques) qui déterminent un emploi correct (ou bon usage) de la langue parlée et de la langue écrite [...].
- (2) l'étude objective et systématique des éléments (phonèmes, morphèmes, mots) et des procédés (de formation, de construction, d'expression) qui constituent et caractérisent le système d'une langue naturelle; *en partic.*, étude de la morphologie et de la syntaxe d'une langue (à l'exclusion de la phonologie, de la lexicologie et de la stylistique) [...].
 - *Grammaire comparée* : comparaison des systèmes grammaticaux de deux ou de plusieurs langues en vue de faire ressortir la parenté ou les affinités de celles-ci [...].
 - *Grammaire générale* : étude d'inspiration philosophique, logique en particulier, qui s'est développée en France au XVII^e siècle sous l'influence de Port-Royal, et qui vise à dégager les éléments et les procédés communs à toutes les langues [...].
 - *Grammaire historique* : étude des variations successives du système grammatical d'une langue au cours de son histoire [...].
- (3) *Grammaire générative, transformationnelle* : mécanisme, constitué par un ensemble de règles, qui permet de produire et de décrire toutes et rien que les phrases grammaticales d'une langue [...].
 - *Grammaire scolaire* : ouvrage didactique qui décrit les éléments, les procédés d'une langue et qui formule les règles d'un usage correct de celle-ci.

L'étude de la langue dans le milieu scolaire telle que nous la comprenons recoupe les définitions de grammaire descriptive (on étudie les productions des locuteurs pour déduire des régularités) et prescriptive (on construit des énoncés corrects selon des règles spécifiques à une société).

Les programmes scolaires font état des notions à aborder et uniformisent les acceptions

grammaticales.

II.1.2. Transposition didactique

La didactique est la discipline de référence des pratiques d'enseignement. Elle sert à penser l'enseignement et l'apprentissage des disciplines. La didactique se définit par les objets d'enseignement, les conditions de transmission et les conditions d'acquisition de connaissances chez les élèves. Elle répond à la question : comment l'élève s'approprie-t-il le savoir ? Yves Chevallard a introduit le concept de transposition didactique : « Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé transposition didactique » (Chevallard. 1986, p. 89). En effet, la préoccupation pédagogique génère des besoins didactiques : il ne suffirait pas de mettre en situation de faire les élèves pour qu'ils apprennent à faire. Apprendre ce n'est pas seulement recevoir des connaissances.

Le triangle didactique de 1985 nous renseigne sur le passage du savoir savant au savoir enseigné. Nous proposons une schématisation de la transposition didactique à partir du triangle didactique d'Yves Chevallard, légèrement modifié :

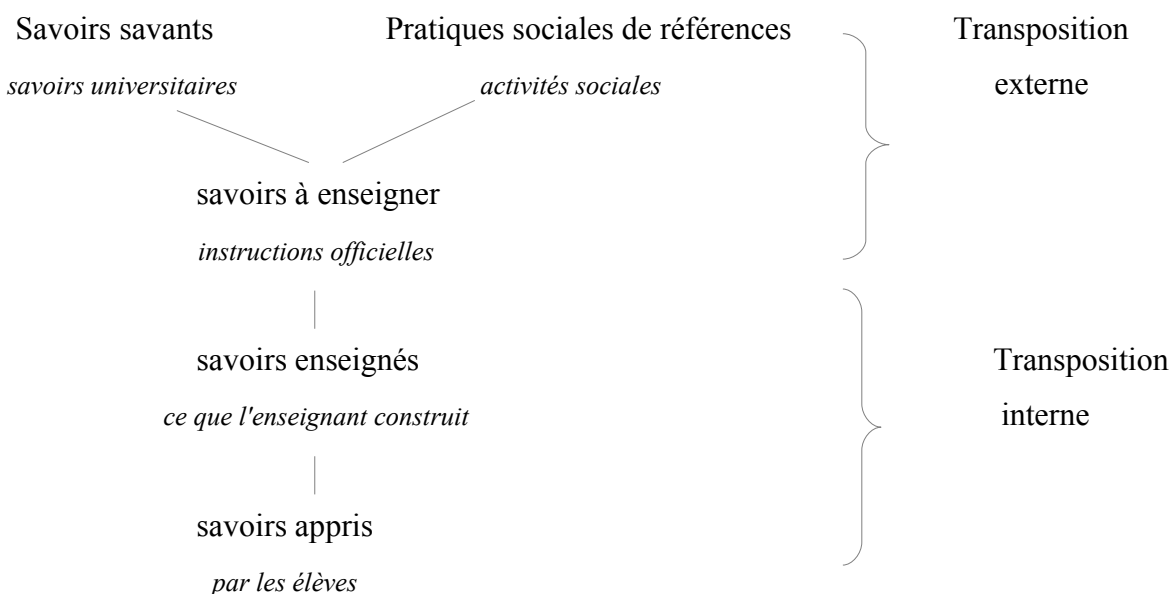


Figure 1 : Processus de transposition didactique, selon Yves Chevallard (1985)

D'après la figure 1, les savoirs savants sont les savoirs définis par les universitaires, par les scientifiques spécialistes d'un domaine. Ces savoirs savants deviennent des savoirs à enseigner (la constitution des programmes scolaires), on appelle ce processus la « transposition didactique

externe » puisqu'elle a lieu en dehors de la classe. La « transposition didactique interne » est celle qui a lieu à l'intérieur de la classe, conditionnée par la pratique des enseignants. Les savoirs enseignés sont ceux construits, transformés par l'enseignant pour devenir un savoir accessible par les élèves et le savoir appris est celui qui est acquis par les élèves. L'activité de l'enseignant consiste donc à inventer des manières de transmettre le savoir.

« [...] le didacticien est amené à étudier les rapports et les écarts entre le « savoir savant » et le « savoir enseigné » grâce au concept de transposition didactique » (Chevallard. 1986, p. 89).

II.1.3. Métacognition / attitude réflexive

La métacognition est « la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. » (Delvolvé, 2006, p. 2). La métacognition englobe plusieurs caractéristiques à prendre en compte pour la mise en activité de l'élève et favoriser la réussite de l'apprentissage. Les élèves doivent être conscients du raisonnement mis en place dans ces activités. L'enseignant ne doit plus évaluer l'efficacité de l'activité proposée mais la manière dont il l'apporte.

Selon Nicole Delvolvé (2006), les caractéristiques de la métacognition sont :

- 1) « La métamémoire » : l'élève doit être capable d'identifier ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas. Un « bon » élève sera enclin à assumer ce qu'il ne connaît pas parce qu'il est conscient de l'état de ses propres connaissances.
- 2) « La métarésolution de problèmes ou métacompréhension » : l'élève en situation de résolution de problèmes est capable de créer le cheminement du raisonnement « identifier les informations pertinentes, mettre en lien ces informations en formulant une hypothèse, chercher de nouvelles informations pour valider ou invalider l'hypothèse, et recommencer tant que la bonne solution n'est pas trouvée, c'est ce parcours qui s'appelle raisonner ».
- 3) « La confiance en soi » : cette caractéristique met en évidence la problématique des performances scolaires de l'élève. La peur de mal faire peut paralyser l'élève. Si l'élève n'a pas confiance en lui, il ne pourra pas mobiliser ses compétences cognitives et métacognitives.

L'objectif de tout enseignement est de rendre capable l'élève à mobiliser les compétences métacognitives suivantes :

1. « savoir observer
2. savoir être attentif

3. savoir gérer ses émotions
4. savoir utiliser ses mémoires
5. savoir raisonner
6. savoir comprendre et apprendre »

« la référence à des travaux internationaux permet d'envisager que lorsque les activités pour la classe sont réfléchis du point de vue des activités mentales que les élèves mobilisent pour comprendre et apprendre, l'efficacité des apprentissages est renforcée et les objectifs visés par les enseignants sont plus facilement atteints. » (Delvolvé, 2006, p. 8).

Les compétences métacognitives ne sont pas clairement explicitées dans les programmes (du cycle 3 au lycée) pourtant ces processus semblent relever de ce que l'Éducation Nationale appelle « la posture réflexive ».

Stimuler une posture réflexive, c'est amener l'apprenant à prendre conscience de sa manière d'agir ou de raisonner dans des situations d'apprentissage. Dans le cadre de l'enseignement de la grammaire : « il s'agit de susciter un esprit de recherche et d'interrogation en ce qui concerne le langage en plaçant l'élève au premier plan de ses apprentissages de sorte qu'il puisse construire son savoir. » (Dumais, 2010, p. 74).

Dans ce sens, de nombreuses activités proposent de mettre l'élève en situation de soumettre son travail au jugement de ses pairs. Généralement, les élèves réfléchissent collectivement à partir de leurs propres erreurs. Nous nous interrogeons sur la réception de cette méthode par l'apprenant en raison des enjeux de l'adolescence. La théorie de la métacognition veut justement amener l'élève à gérer ses émotions mais il incombe à l'enseignant d'établir un cadre de travail bienveillant pour que les élèves évacuent les questions de représentation sociale devant le groupe et se focalisent uniquement sur la tâche à accomplir et la constitution de leurs savoirs.

II.2. Les raisons des difficultés

L'enseignement de la grammaire, quel que soit le niveau des apprenants, s'avère une tâche particulièrement difficile du fait de l'installation pernicieuse d'un cercle vicieux associée à un tabou : les enseignants ou futurs enseignants marqués par un désagréable souvenir d'écolier durant les « leçons de grammaire » sont mal à l'aise à l'idée de transmettre une matière qu'ils maîtrisent parfois mal et se refusent à faire face à leurs propres appréhensions. C'est ainsi que l'analyse Hubert (2016) :

Mon expérience de formateur des professeurs (des écoles et du second degré) – et mes recherches sur le sujet l'ont corroboré – m'a fait constater que la question de l'enseignement de la grammaire, plus encore que celui d'autres domaines du français, met en échec les jeunes enseignants comme les enseignants confirmés (les tuteurs rechignent souvent à réaliser, devant leurs stagiaires, des séances centrées sur l'étude de la langue). Pourquoi ? Mon hypothèse générale est d'ordre psychologique : il existe un malaise dont l'origine vient d'une certaine conception de la grammaire et de son enseignement, conception peu analysée, liée à la scolarité des enseignants ; ceux-ci trainent avec eux un souvenir d'écolier où la grammaire est une matière confuse qui ne se « réfléchit » pas, où les réponses sont en vrai-faux, souvenir qui les « bloque » dans leur enseignement : ils ont peur de se tromper. » (Hubert, 2016, p. 117).

L'enjeu pour les enseignants pourrait se traduire par une simple question : comment aborder la grammaire en classe ? Il est nécessaire de prendre en compte les savoirs des élèves avec l'apprentissage visé. Chaque élève a un rapport à la langue issu de sa propre expérience, l'enseignant doit également faire communiquer langue orale et langue écrite afin de stimuler la prise de recul et la réflexion des apprenants. Cependant, le professeur de français est lui-même confronté à une grande variété d'outils didactiques qui, pour louables que soient leurs objectifs, peuvent densifier et obscurcir sa tâche, « Du côté didactique, les définitions, les outils, les progressions, les activités et les modèles didactiques sont autant d'écueils pour l'enseignant... » (Ulma, 2016, p. 98). En 1996, Grossmann et en 2004, Petit (cités par Ulma, 2016, p. 98) indique parmi les principaux écueils, « ... l'établissement de définitions opératoires et non simplificatrices ni hybrides... » et en 2007, Dourojeanni et Quet (cités par Ulma, 2016, p. 99) relève quant à eux « ... la survivance d'activités souvent mécanicistes et dépourvues de sens pour les apprenants... ».

Le point central, semble-t-il, pour le bon apprentissage des élèves, quelle que soit la matière dispensée, est la question du sens. Pour le dire trivialement, il ne faut pas que les contenus enseignés « tombent du ciel », les apprenants ont besoin de construire leurs savoirs pour les investir et surtout les réinvestir pleinement. Ulma (2016) en parle en ces termes :

... la deuxième difficulté à laquelle sont confrontés les enseignants, à fortiori novices, est celle de la transmission des contenus, qui renvoie à la définition des finalités : à quoi sert d'étudier tel point de langue ? Quels sont les apprentissages visés ? Quelle démarche

choisir ? En effet, si l'enseignement de la grammaire achoppe sur le point fondamental du réinvestissement, c'est peut-être parce que les savoirs abordés ne font pas sens pour les apprenants. Or, on le sait bien aujourd'hui, concernant la grammaire d'étiquetage, une nomenclature est un savoir autotélique, non mis au service des savoir-faire, sans aucune chance de devenir opératoire. Une autre approche s'organise ainsi autour des questions constitutives du sens : à quoi ça sert ? Comment ça marche ? Mais surtout pourquoi ça marche comme ça ? Autant d'interrogations qui intéressent les apprenants : c'est quand il n'y a rien à apprendre, à comprendre ou qu'ils ne comprennent pas ce qui leur est proposé qu'ils se désintéressent du cours. (Ulma, 2016, p. 100).

Tous ces constats étant liés à la disposition d'esprit de chacun, Ulma (2016) propose aux enseignants de s'essayer à un exercice mental : celui de toujours penser les contenus à enseigner comme des « concepts » et non des « notions ». Selon sa propre nomenclature, elle oppose la « notion », c'est-à-dire l'enseignement utilisable dans un cadre précis, comme l'est la leçon de grammaire extirpée d'un énoncé concret, qui ne permet pas à l'élève d'appliquer spontanément ladite « notion » en dehors de son cadre d'apprentissage, sur d'autres énoncés ; au « concept » qui serait un contenu d'enseignement généralisable, qui aurait la vertu de mettre l'élève en posture de conceptualiser les savoirs qu'il apprend dans une démarche de métacognition :

Mais tandis que le concept est de l'ordre du général (ou généralisable), de l'abstrait, de l'englobant, qu'il relève du monde savant, qu'il porte en soi les traces de sa construction épistémologique et n'existe pas sans lien avec d'autres concepts, la notion, pour généralisante qu'elle soit, est un objet observable, isolable et descriptible, et en didactique, un instrument. Ce que l'École enseigne, ce sont bien des notions et non des concepts, quelle que soit la discipline. Mais les enseignants, nous l'avons dit, ont tout intérêt à être au fait des concepts. Et nous posons qu'aborder les notions (à enseigner) comme (= à la manière) des concepts scientifiques (non enseignables dans le contexte scolaire) présente un intérêt didactique. (Ulma, 2016, p. 101).

Ainsi, la recherche n'offre pas de méthode ni de « recette miracle » mais elle invite tout un chacun à prendre ses responsabilités et à faire face à ce qui le diminue et l'empêche dans sa pratique au quotidien. L'enseignant doit cesser de voir les ouvrages de grammaire comme les « Tables de la Loi » et réinvestir à l'école une langue vivante, en constante évolution :

C'est un moyen de s'adapter aux besoins et aux rythmes d'apprentissage des apprenants, mais aussi de déculpabiliser l'ensemble des acteurs face à un savoir qui n'est plus une statue du Commandeur mais un savoir accessible et intelligible progressivement, un savoir utile aux actes de parole. (Ulma, 2016, p. 105).

II.3. La pertinence des échanges entre pairs

Depuis de nombreuses années, la recherche s'intéresse à la pertinence des interactions entre pairs dans différentes situations d'apprentissage. Face à toutes les difficultés déjà mentionnées, les échanges entre pairs pourraient offrir une piste de réflexion pertinente dans la mesure où ce type d'interactions offrirait l'opportunité aux élèves de venir construire leur savoir par eux-mêmes. Weil-Barais (1999) explique que :

L'interaction réfère au processus mettant en relation les personnes. Les interactions sont souvent caractérisées par la nature du système utilisé pour communiquer (interactions verbales, non verbales) et par l'ensemble des sujets qui interagissent (interactions dyadiques, mère-enfant, dissymétriques, etc.). L'interaction est toujours inscrite dans un contexte social. (p. 56)

Martine Jaubert et Maryse Rebière (2014) affirment que dans l'ensemble des recherches qui s'intéressent aux interactions, « le langage y est principalement appréhendé dans un contexte socio-constructiviste visant la construction de compétences dans l'interaction sociale » (p. 117). Les interactions langagières permettraient la construction et l'appropriation d'un savoir. Elles seraient un ensemble « d'outils cognitifs, un instrument de coopération sociale dans et par lequel se négocient des formes de discours, des significations. » (p. 43). Dans ce sens, « le discours n'est pas une interface entre une réalité et une langue, mais une pratique constitutive des objets dont il parle, génératrice de contenus. » (p. 49)

Les interactions langagières permettraient alors un développement cognitif lorsque des situations de conflits émergeraient entre les élèves. Vygostky (2001), parle de « conflit socio-cognitif » (cité par Labédie et Amossé, s.d). En faisant face à des avis divergents, les apprenants seraient amenés à réévaluer et à reconsidérer leurs représentations et à façonner un nouveau savoir. Pour schématiser la théorie de Vygostky, nous empruntons le tableau de synthèse de Gabriel Labédie et Guy Amossé (s.d) :

Définitions	Ce que fait l'élève	Rôle du professeur
<p>Conflit Socio-cognitif</p> <p>Dans une situation d'interaction sociale il y a confrontation des représentations qui provoque leur modification et améliore la compétence de chacun.</p> <p><i>Il y a tension entre des représentations, des équilibres provisoires ...</i></p>	<p>Echange, confronte, compare avec d'autres.</p> <p>Réalise, avec des pairs, une tâche commune pour prendre conscience qu'il y a des alternatives.</p>	<p>Organise les groupes,</p> <p>Veille au respect des contraintes,</p> <p>Reformule les consignes,</p> <p>N'apporte pas d'information</p> <p>Met à disposition des ressources,</p> <p>Choisit le mode de confrontation le plus efficace.</p>

Tableau 1 : Le conflit socio-cognitif selon Vygostky (2001) cité par Gabriel Labédie et Guy Amossé (s.d)

S'intéresser aux interactions langagières comme outil de construction de savoir, revient alors à s'intéresser aux « dialogues » que les élèves produisent et aux modifications cognitives que cet échange provoque chez l'élève.

III) Méthodologie

III.1. Présentation d'une approche spécifique : les Ateliers d'Antoine

Un constat s'impose : l'enseignement de la grammaire scolaire doit être reconfiguré. Dans ce sens, les Ateliers d'Antoine, créés par Lionel Audion (2015) en s'inspirant de la théorie d'Antoine Culioli, proposent une reconceptualisation de l'enseignement de la grammaire où les élèves élaborent une réflexion métalinguistique sur leur propre langue. Ils ne réfléchissent plus à partir de règles dictées, ils les construisent eux-mêmes.

Lionel Audion (2015) propose de s'appuyer sur « la langue de tous les jours » et non plus sur une langue « aseptisée », souvent éloignée de la réalité langagière. On se tourne alors vers l'enseignement d'une grammaire selon une approche énonciative.

La grammaire énonciative s'appuie sur une langue parlée et écrite. Elle prend ainsi en compte les adaptations langagières consécutives à certaines situations de communication, au contraire de la grammaire scolaire traditionnelle qui émerge principalement de la langue écrite. Le linguiste Benveniste (1966) (cité par Lionel Audion, 2015, p. 9) montre que la langue prend sens par rapport au discours. Par exemple, les pronoms personnels « je » et « tu » n'ont aucune réalité extralinguistique, seulement une réalité au sein d'un discours : « n'est « je » que celui qui dit « je » et n'est « tu » que celui à qui « je » s'adresse, sachant que ce « tu » va à son tour devenir « je » quand il prendra la parole » (Lionel Audion, 2015, p. 9).

Lionel Audion (2015) a élaboré treize ateliers pour un niveau Cycle 3, à ce jour, uniquement appliqués au premier degré, permettant de réfléchir sur des faits de langue. Chaque atelier est élaboré autour d'une fiche « les savoirs du maître » permettant la maîtrise précise des savoirs à transmettre et d'une fiche d'activités distribuée aux élèves.

La plupart des fiches utilisent un outil simple pour problématiser un fait de langue. La problématisation permet de motiver rapidement les élèves, comme on le fait déjà en mathématiques et en sciences. Cet outil est « le carré d'énoncés¹ » ; il permet de construire un corpus d'observation et de faire émerger rapidement un problème : notre approche ne s'appuie donc pas sur l'observation de textes « authentiques », mais sur un corpus construit. (Lionel Audion, 2015, p. 2).

¹ Dans sa forme la plus stricte, le « carré d'énoncés » est composé de quatre cases, deux constituées d'un énoncé, deux autres vides qui seront complétées par les élèves (une consigne demande aux élèves de transformer les énoncés). Nous nous sommes librement inspirés des « carrés d'énoncés » proposés par Lionel Audion (2015) en les détournant parfois pour répondre à nos besoins.

En petits groupes, les élèves réfléchissent à partir du « carré d'énoncés » et argumentent sur le degré d'acceptabilité des énoncés produits.

Il s'agit là d'une opération de réflexion sur leur usage de la langue (une opération « métalinguistique ») qui va leur permettre d'expliquer, à leur niveau, le fonctionnement de certains faits de langues ; nous considérons que cette opération est très importante et pas assez exploitée à l'école ; les élèves vont eux-mêmes créer une règle, qu'ils vérifieront ensuite sur un nouveau corpus, pour y voir apparaître, peut-être, des exceptions.

(Lionel Audion, 2015, p. 2).

La réflexion menée par les élèves est de nature métalinguistique puisque les élèves réfléchissent aux opérations mises en place dans la construction d'un énoncé, habituellement inconscientes. « Rendre ces opérations conscientes va aider les élèves, car nous postulons que le travail métalinguistique améliore les opérations cognitives. » (Lionel Audion, 2015, p. 3).

La méthode ainsi développée par Lionel Audion (2015) pour le premier degré semble être une réponse possible aux défis que pose l'enseignement de la langue dans le second degré. Les Ateliers d'Antoine cherchant à stimuler la métacognition par un travail métalinguistique, se fondent sur la distinction à opérer entre la langue orale et la langue écrite (c'est-à-dire entre une langue familière des élèves et une langue en cours d'acquisition, objet du travail scolaire), incorporent largement les échanges entre pairs perçus comme un outils de développement cognitif et de découverte ou de construction du savoir et, enfin, amènent l'enseignant à sélectionner avec soin un corpus répondant aux exigences des savoirs à transmettre dans le cadre scolaire. Nous avons donc décidé de tenter de nous approprier la méthode pour la transposer dans le second degré.

III.2. Hypothèses

La grammaire est un construit, une discipline conceptuelle qui cherche à normer une langue qui lui préexiste par l'observation rigoureuse des récurrences de son fonctionnement. Aussi, la grammaire est une discipline qui n'a vraiment rien de naturel et qui vient traduire des phénomènes inconscients (donc naturels, c'est-à-dire que sont conceptualisées des opérations intériorisées, qui appartiennent au développement cognitif de l'enfant) chez les élèves mais chez le genre humain en général. Ainsi, nous nous inscrivons dans la droite lignée des conclusions de Lionel Audion (2015) et postulons que rendre conscientes toutes ces opérations intériorisées par les apprenants – ce que nous appelons

la posture réflexive conformément aux programmes d'enseignement du français de l'Éducation Nationale – permettra *in fine* de venir élargir la métacognition des élèves tout en leur laissant l'opportunité d'acquérir des automatismes de travail qui pourraient venir faire mentir la détestable expression d'« élève scolaire » désignant des élèves serviles, agissant comme des automates en faisant ce qu'on leur demande de faire sans se demander un seul instant pourquoi on leur demande de le faire. C'est cette métacognition qui pourra accompagner l'émancipation des élèves face au savoir et donc, dans le domaine qui nous intéresse, améliorer leur « niveau » de maîtrise du français écrit.

Notre travail de recherche propose donc une analyse qualitative des données prélevées. Il s'agira avant tout de déceler les traces d'un travail métalinguistique dans différentes situations et selon différentes dimensions relationnelles (les élèves entre eux, les élèves avec l'enseignant et les élèves face à la classe) ; que les groupes d'élèves parviennent ou non à un résultat « juste » ne sera pas notre angle d'observation prioritaire. Le chemin vers la conscientisation des opérations et des faits de langue par les élèves et le rôle que l'enseignant peut adopter pour parvenir à la stimuler sera l'objet principal de notre attention.

Nous devons également faire part d'un fait regrettable mais notable dans le cadre de nos analyses, nous ne pourrions mesurer l'évolution du recours à la métacognition entre les séances. Nous le développerons davantage dans la description de notre protocole du déroulement de l'activité en classe, mais les groupes d'élèves ont changé continuellement lors des expérimentations. Ce trait spécifique n'était pas présent dans notre protocole initial mais la force des choses en a décidé autrement. Ce que nous appellerions les aléas du quotidien (maladies, sorties sportives, rendez-vous médicaux...), nous ont empêchés de bénéficier des mêmes élèves lors de chaque journée d'expérimentation et de toute façon, notre matériel a fait des siennes lors de la première journée (les dictaphones n'ont pas enregistré) nous privant des interactions de deux groupes sur trois. Ainsi, nous nous sommes refusés à tenter de quantifier l'évolution du rapport à la métacognition de certains élèves malgré tout récurrent d'une séance de travail à l'autre car nous avons jugé que la formation des groupes de travail occupait une place trop importante dans l'observation de cette évolution. Ne désirant pas soumettre de résultats fallacieux, nous ne porterons pas notre regard sur cet aspect de nos expérimentations en classe.

III.3. La démarche pour le recueil de données

III.3.1. Contexte d'exercice

Les expériences ont été menées au collège Vallée du Loir à Seiches-sur-le-Loir, établissement public local d'éducation (EPLE) d'affectation de Simon Garreau, avec une classe de niveau sixième. Simon Garreau estime que le niveau (malgré quelques disparités) était relativement homogène et satisfaisant au regard des exigences des programmes de français de cycle 3. A ce stade de l'année scolaire, selon la programmation annuelle de langue déterminée par Simon Garreau, les élèves étaient familiarisés avec les notions de classe grammaticale, fonction grammaticale, verbe, nom, déterminants, articles (définis, indéfinis et partitifs), groupe nominal (minimal puis étendu), genre, nombre et personne grammaticale (sujet). L'activité a été menée à trois reprises (non consécutives) sur une période d'environ deux mois (de fin novembre 2019 à début janvier 2020). Les « Ateliers d'Antoine » dans le premier degré étant pratiqués avec un groupe classe réduit de moitié (Audion, 2015), nous avons convenu qu'Harmonie Aubin serait présente afin d'assurer une co-animation de l'activité avec Simon Garreau. La classe de sixième était initialement composée de 28 élèves cependant, les aléas du quotidien ne nous ont jamais permis d'avoir le groupe classe au complet durant les expériences et les effectifs réels ont varié entre 24 et 26 élèves. Ainsi, les groupes étaient composés de trois à quatre élèves (selon les effectifs, ainsi il est même arrivé que nous n'ayons que 6 groupes à la place des 7 initiaux) et ce de manière aléatoire (le choix étant effectué par affinité, selon le désir des apprenants). Lors de la deuxième expérience, il manquait des élèves dans tous les groupes que nous avons commencé à suivre et dans l'instant nous avons préféré intégrer le choix de constitution des groupes par affinité dans le rituel du protocole de l'activité et abandonné le suivi de groupes précis, à regret. Néanmoins, la suite des événements nous a donné raison puisqu'il manquait encore des élèves des groupes initiaux lors de la troisième et dernière expérience).

III.3.2. Protocole du déroulement de l'activité en classe

Afin de ritualiser les ateliers et ainsi d'habituer au mieux les élèves à l'exercice, nous avons déterminé un protocole du déroulement de l'activité :

- Préalablement à l'entrée en classe nous avons disposé l'espace de la salle de classe en îlots. L'objectif principal de cette prévoyance était de faire en sorte que cet aspect organisationnel ne vienne pas empiéter sur la durée de l'expérimentation. De plus, cette disposition de salle inhabituelle indiquait aux élèves que la séance allait impliquer un travail de groupe, un

travail en coopération.

- Lors de l'entrée en classe, les élèves se répartissaient selon des groupes qu'ils avaient eux-mêmes définis (ces groupes pouvaient évoluer ou non selon les journées où ont été menées les expériences). A l'origine, nous avions pour objectif de laisser les élèves choisir leurs partenaires uniquement lors de la première journée d'expérimentation et de reconduire les autres expériences en maintenant les mêmes compositions de groupe. Hélas, les aléas du quotidien en ont décidé autrement. Chaque journée d'expérience a connu son lot d'absences pour des raisons variées (maladies, rendez-vous médicaux, événements sportifs...) et nous avons préféré intégrer le choix des groupes au rituel du protocole.
- Une fois les fiches distribuées, le professeur effectuait la lecture des consignes en commun afin de répondre aux éventuelles incompréhensions.
- Avant de laisser les élèves en autonomie, l'enseignant rappelait aux élèves que les fiches avaient été pensées pour répondre à leur niveau de compréhension en langue et qu'il était attendu d'eux qu'ils sollicitent le moins possible les enseignants.
- Une fois qu'un des groupes avait terminé les activités proposées sur la fiche, l'enseignant interrompait l'activité et demandait aux groupes de se choisir un « rapporteur » (ou secrétaire) qui aurait pour tâche de transmettre les résultats de son groupe devant la classe durant la mise en commun.
- Durant la mise en commun, l'enseignant commençait toujours par interroger et noter les résultats d'un groupe avant de demander aux autres rapporteurs s'ils avaient des remarques sur la réponse apportée ou des oppositions à formuler.
- Dans certains cas, ces contradictions pouvaient mener à un débat entre les groupes, régulé par l'enseignant.
- Dans d'autres cas, certains arguments, certaines explications emportaient l'assentiment général sans même qu'il y ait débat.
- Dans tous les cas, chaque réponse correcte était recopiée par l'enseignant qui invitait les élèves ne l'ayant pas formulée à la prendre en note pour en garder la trace.
- Une fois la correction menée à son terme, les enseignants distribuaient la « fiche-leçon » et des élèves procédaient à sa lecture afin d'institutionnaliser les savoirs.

Dans les faits, le protocole a été respecté à l'exception de la dernière étape, faute de temps. La lecture de la « fiche-leçon » a souvent eu lieu durant un autre cours. Pour le recueil des données, ainsi que la législation le prévoit, nous avons demandé préalablement l'autorisation d'enregistrer la

voix des élèves, de cette façon, les élèves étaient avertis de ce qu'ils pouvaient effectuer un exercice qui serait exploité pour de la recherche (sans risque de sanction aucun). Pour le recueil des données, nous disposions trois dictaphones (pour six à sept groupes selon les journées d'expérimentation) dès le début de la séance sur trois îlots différents (une fois les élèves installés), sur des groupes de 3 ou 4 élèves. Notre objectif initial était d'assurer le suivi de trois groupes mais comme nous l'avons expliqué plus tôt, cet objectif a été contrarié par la force des choses. Comme nous avons décidé de laisser les élèves choisir la composition de leur groupe lors de la première journée d'expérimentation, le choix des groupes à enregistrer avait été effectué par Simon Garreau, en favorisant des groupes aux niveaux en langue les plus hétérogènes possibles. Par la suite, cette « méthodologie » de placement des dictaphones a toujours été privilégiée.

III.3.3. Présentation du devis de Pierre Paillé

Nous avons décidé de mener nos recherches selon le devis « recherche-expérimentation » de Pierre Paillé.

La recherche-expérimentation, pour sa part, consiste en une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit. Il s'agit donc, comme son appellation l'indique, d'expérimenter, et, surtout, d'expérimenter dans un contexte scientifique. (Paillé, 2007, p139).

Dans cette « recherche-expérimentation », nous avons élaboré des fiches permettant l'analyse de faits de langue, selon une méthodologie précise. Nous les avons ensuite expérimentées au sein d'une classe et nous avons analysé les données recueillies. « La démarche n'en est donc pas uniquement une d'expérimentation mais aussi de recherche [...]. » (Paillé, 2007, p139).

La méthodologie du devis est la suivante :

- 1) Choix des méthodes de collecte des données de l'aspect de recherche
- 2) Préparation des outils conceptuels et techniques
- 3) Mise en place des conditions de l'expérimentation
- 4) Expérimentation et collecte des données de la recherche

- 5) Répétition de 3 et 4 si prévu
- 6) Analyse des données de la recherche-expérimentation
- 7) Mise en forme de la description des résultats
- 8) Critique de l'expérimentation et recommandations

III.3.4. Présentation des fiches

Concernant les « fiches-leçon » en annexe, il ne faudra pas tenir compte de leur numérotation ou de leurs intitulés dans le contexte de ce travail de recherche, les titres se réfèrent à la programmation en langue élaborée par Simon Garreau pour la classe de sixième dont il avait la charge.

- **Présentation de la fiche « Atelier n°1 : Les déterminants possessifs et démonstratifs » (Annexe 1)**

Nous avons élaboré nos fiches à partir d'un corpus construit, choisi pour faire émerger des faits de langue. Dans cette fiche, les règles sont induites mais jamais données : les élèves construisent les règles d'usage des déterminants par le biais d'observations ou d'échanges entre pairs.

Dans la fiche sur les déterminants, comme dans les deux autres fiches, nous avons abordé la notion sous plusieurs domaines linguistiques : la syntaxe, la morphologie et la sémantique. La syntaxe concerne la construction des groupes nominaux ou des phrases et leur fonction syntaxique, ainsi que le repérage des constituants obligatoires et facultatifs. La morphologie porte, dans nos cas, sur les variations morphologiques et notamment sur le phénomène de flexion. Nous nous intéressons également à la sémantique, soit aux significations des mots ou des énoncés.

Dans la première activité, les élèves doivent juger de l'acceptabilité de plusieurs énoncés qui ont été choisis pour faire émerger un débat. Les énoncés agrammaticaux permettent de réfléchir aux règles qui régissent l'acceptabilité. Le conflit socio-cognitif, tel qu'il a été défini par Vygostky (2001) (cité par Labédie et Amossé, s.d), peut naître de cette confrontation des deux types d'énoncés. Les élèves seront, en effet, amenés à argumenter et à expliquer leur raisonnement.

La première activité porte avant tout sur la syntaxe des déterminants possessifs et démonstratifs (leur place dans une phrase). Le but est de montrer que les déterminants se trouvent toujours avant le nom (*Chiens ces dorment dehors) et qu'ils font partie du groupe nominal (*Cette dors dehors).

L'énoncé « *sa dort dehors » pourra faire émerger un débat : certains élèves pourront considérer qu'à l'oral « ça dort dehors » est acceptable mais il faudra rappeler qu'il s'agit du pronom « ça » et non du déterminant possessif « sa ».

Dans la seconde activité, il ne s'agit pas d'argumenter sur le degré d'acceptabilité d'un énoncé mais de remplir un « carré d'énoncés » (Audion, 2015). Cette activité a pour but d'extérioriser les opérations non conscientes des élèves par le fruit d'un travail métalinguistique.

Dans le premier carré d'énoncés, ils doivent attribuer un déterminant démonstratif devant chaque nom. Cet exercice porte avant tout sur la morphologie des déterminants. Le but est de montrer que le déterminant s'accorde en genre (*cette éléphante*) et en nombre (*ces éléphants*) avec le nom et que sa forme varie devant un nom masculin commençant par une voyelle (*cet éléphant*).

Il est demandé aux élèves d'indiquer le genre des noms pour les guider dans l'élaboration de la règle. Visuellement, il leur apparaîtra que, devant un nom masculin, deux déterminants démonstratifs différents peuvent être utilisés.

<i>Cet éléphant</i>	<i>Ce léopard</i>
genre : masculin	genre: masculin

En groupe, ils devront alors émettre des hypothèses sur cet usage.

Dans le deuxième « carré d'énoncés », le principe est le même : les élèves doivent attribuer un déterminant possessif devant chaque nom. Ici, les remarques du groupe pourront émerger du cas de « mon ». Les élèves observeront que « mon » peut être utilisé au masculin singulier et au féminin singulier d'un nom commençant par une voyelle.

Dans la troisième activité, le but est de faire émerger, par les élèves eux-mêmes, la règle d'usage des déterminants d'un point de vue sémantique. Les élèves doivent lire une courte histoire et identifier à quoi renvoient « ces » et « ses ». La règle est induite, ils la dégagent à partir d'une histoire et mènent une opération de réflexion sur l'usage de la langue.

Une « fiche-leçon » (Annexe 2) sera distribuée après l'atelier en groupe et la restitution en classe entière. Tout ce qui est indiqué dans la « leçon » aura été identifié par les élèves eux-mêmes.

L'objectif d'une telle fiche est de permettre à chaque élève de garder une trace écrite institutionnalisant les savoirs.

- **Présentation de la fiche « Atelier n°2 : Les adjectifs qualificatifs ».** (Annexe 3)

Toujours à partir d'un corpus construit, cette fiche a été élaborée pour traiter l'aspect sémantique et morphosyntaxique des adjectifs qualificatifs.

Dans la première activité, le premier exercice a pour but de faire émerger le rôle des adjectifs qualificatifs dans une situation d'énonciation. Les deux questions qui sont posées aux élèves ont pour but de rendre conscientes les opérations mentales en jeu dans la construction d'un sens. Il est demandé aux élèves d'identifier comment le glacier a su quelle boule de glace voulait Jean-Michel et pour éliminer toutes réponses comme « il a montré du doigt la boule qu'il voulait », on imagine que Jean-Michel s'est cassé les deux bras. Finalement, les élèves sont amenés à réfléchir au rôle de l'adjectif qualificatif dans cette situation et à déduire que « verte » apporte des précisions sur le sens du nom « boule » dans le groupe nominal étendu « une boule verte ». La question visant à identifier la classe grammaticale de « boule » prépare les élèves à comprendre que l'adjectif est un élément non-autonome qui s'adjoint à un autre élément.

Dans le second exercice, les élèves doivent juger l'acceptabilité des énoncés. Une fois encore, les énoncés ont été choisis pour faire émerger le débat entre les élèves. La place de l'adjectif qualificatif dans un groupe nominal est un point complexe de la grammaire française. Il existerait des adjectifs pré-nominaux et des adjectifs post-nominaux. En 1996, Jones propose un résumé des caractéristiques qui favorisent la place des adjectifs par rapport au nom (cité par Tuller & Silleresi, 2018) :

Pré-nominal	Post-nominal
Interprétation “non propriété”	Interprétation “propriété indépendante”
Propriété subjective	Propriété objective
Propriété abstraite/figurative	Propriété concrète
Propriété gradable	Propriété non-gradable
Propriété de base	Propriété spécifique
Commentaire en passant	Propriété distinctive
Adjectifs courts	Adjectifs longs
Style littéraire/affecté	Style “normal”

Tableau 2 : « Caractéristiques des adjectifs pré-nominaux et post-nominaux »

(Jones, 1996) (cité par Tuller & Silleresi, 2018)

Pourtant, l'adjectif « magnifique » ne se classe pas de manière catégorique dans l'une des deux colonnes. Les deux énoncés « une magnifique tenue » et « une tenue magnifique » sont grammaticaux. Si la position habituelle de cet adjectif à valeur subjective est post-nominale, sa place peut traduire une volonté de l'énonciateur de mise en relief de l'adjectif. Selon Waugh (1976) (cité par Salles, 2005, p. 2) et ses critères de placement de l'adjectif qualificatif, la postposition permet de « qualifier le référent visé » alors que l'antéposition permet de « qualifier le contenu notionnel » du substantif.

Dans notre exemple « une magnifique tenue », l'adjectif « magnifique » s'analyserait comme le « contenu notionnel » du nom et s'interpréterait donc comme une tenue qui se porterait bien. Dans l'exemple « une tenue magnifique », l'adjectif s'analyserait comme « qualifiant du référent visé » et s'interpréterait donc comme une tenue qui est remarquable, exceptionnelle.

Le troisième exercice explore des aspects sémantique et syntaxique. Les élèves doivent ajouter le maximum d'adjectifs au groupe nominal « un homme » et ainsi identifier la propriété des adjectifs à se cumuler tant que le sens l'autorise. Les adjectifs sélectionnés doivent permettre ces constats.

Dans le premier exercice de la deuxième activité, les élèves doivent analyser la morphologie des énoncés. On imagine que cet exercice va provoquer de vives réactions chez les élèves, puisqu'en réalité tous les énoncés sont acceptables.

Par observation, les élèves remarquent d'abord que la marque régulière de l'accord du pluriel est l'ajout d'un « s » à la fin de l'adjectif.

L'adjectif n'a pas de référent par lui-même, il est associé à un nom, auquel il attribue une propriété. Dans cet exercice, les élèves doivent donc s'interroger sur le référent de l'adjectif, soit se demander mentalement « Qu'est-ce qui est vert ? Qu'est-ce qui est noir ? ». Si le premier énoncé est acceptable, les « donneurs » de traits grammaticaux sont donc « une plante et une porte », il s'agit d'un « donneur » d'accord pluriel, la plante et la porte sont vertes. Dans le second énoncé, seul le téléphone est noir alors que dans le troisième énoncé, la balle et le téléphone sont noirs. Bien que le conflit socio-cognitif puisse naître de la confrontation d'énoncés grammaticaux et agrammaticaux, nous avons décidé de ne pas mettre d'énoncés agrammaticaux dans cet exercice. Les adjectifs qui qualifient plusieurs noms joints par la conjonction *et* peuvent s'accorder au singulier ou au pluriel selon le référent. Ainsi, pour intégrer des énoncés agrammaticaux, nous aurions dû ajouter des énoncés tels que : « une plante verte et des chaussures rouge », mais ce type d'énoncé ne prend plus en compte la caractéristique « un seul adjectif qui qualifie deux noms relié par *et* ». La posture réflexive des élèves naît alors de l'obligation de justifier son classement.

Jusqu'à présent, les élèves sont arrivés à la conclusion que le nom transmet son genre et son nombre à l'adjectif et que lorsque l'adjectif se rapporte à plusieurs noms, il se met au pluriel. Mais dans cette fiche, nous avons aussi la volonté de sensibiliser les élèves aux cas des adjectifs épiciènes et des adjectifs sigmatiques. Par simple observation, les élèves peuvent dégager eux-mêmes la caractéristique de ces adjectifs : ils ont une forme identique au masculin et au féminin dans le cas de « magique » et une forme identique au singulier et au pluriel dans le cas de « gros ».

La « fiche-leçon » (Annexe 4) vient institutionnaliser les savoirs sur les adjectifs qualificatifs.

- **Présentation de la fiche « Atelier n°3 : Les groupes prépositionnels ». (Annexe 5)**

Dans la première activité, le premier exercice a pour but de faire émerger les différences syntaxiques entre l'adjectif qualificatif épithète, étudié dans l'atelier précédent, et le groupe prépositionnel complément du nom.

La question, visant à identifier la classe grammaticale de « fève », induit les élèves sur ce qu'ils doivent observer. Finalement, quels éléments peuvent apparaître après un nom ? Cette question est la même que la première question de l'atelier n°2, l'objectif est de ritualiser l'analyse grammaticale. En comparant les deux énoncés, les élèves vont observer qu'un nom commun peut être complété par un seul mot (un adjectif qualificatif) ou par un nouveau groupe nominal introduit par une préposition. Finalement, les prépositions sont des « mots d'attache » qui relient des mots entre eux.

Le deuxième exercice est axé sur l'aspect sémantique des groupes prépositionnels. Il a été décidé de donner le nom de la catégorie grammaticale aux élèves puisque le terme de « préposition » peut être inconnu pour certains d'entre eux. En effet, l'objectif de cette fiche n'est pas de dégager une terminologie mais bien d'analyser le fonctionnement d'une notion grammaticale. Dans cet exercice, il est demandé aux élèves de dégager les informations qu'introduisent les prépositions pour leur montrer qu'elles peuvent exprimer des sens très variés et qu'une même préposition peut introduire des sens différents. La préposition « de » peut, par exemple, exprimer l'origine, l'appartenance,...

Le premier exercice de la deuxième activité porte sur la syntaxe du groupe prépositionnel. Les élèves doivent juger de l'acceptabilité de plusieurs énoncés et ainsi déduire que la préposition est non supprimable et non déplaçable. La préposition forme, avec le ou les mots qui la suivent, un groupe prépositionnel dont elle est le noyau.

Dans le deuxième exercice, les élèves doivent manipuler les énoncés et faire émerger la capacité des groupes prépositionnels à se cumuler. Le nom « canard » peut être complété par plusieurs groupes prépositionnels compléments du nom. Cet exercice permet de conscientiser une opération mécanique.

La troisième activité se concentre sur la morphologie des groupes prépositionnels. Les élèves doivent transposer les groupes nominaux au pluriel et observer les changements consécutifs. Finalement, les élèves vont identifier que le nom ne donne pas son genre et son nombre au groupe prépositionnel.

Dans chaque cas, la question « que remarques-tu ? » permet d'extérioriser les opérations métalinguistiques dont les élèves n'ont pas conscience et de faire émerger les règles de fonctionnement de la langue.

La « fiche-leçon » (Annexe 6) vient institutionnaliser les savoirs sur les groupes prépositionnels et compléter le travail amorcé sur les expansions du nom.

IV) Analyse des données

IV.1. Présentation de la méthodologie d'analyse des données.

Le protocole d'application de l'exercice expérimenté en classe ayant été réalisé à partir de notre compréhension des « Ateliers d'Antoine » décrits dans les travaux de Lionel Audion (2015), nous avons imaginé plusieurs phases de mise en activité nécessitant différents niveaux d'analyse (interactions des élèves entre eux et interactions de l'enseignant avec un groupe d'élèves voire même la classe entière). Bien évidemment, les données prélevées concernent majoritairement les interactions langagières entre pairs, cependant, les interventions de l'enseignant ne sont pas à négliger, qu'elles aient pour but d'accompagner un groupe spécifique durant la réalisation de la fiche et de faciliter le raisonnement du groupe ou d'institutionnaliser les savoirs lors de la mise en commun des résultats des différents groupes.

IV.2. Analyse des interactions entre élèves

IV.2.1. Outil d'analyse des interactions langagières entre élèves.

L'objet principal de cette recherche, dans les lignées de Vygostky (2001) (cité par Gabriel Labédie et Guy Amossé (s.d)) et de Lionel Audion (2015), est d'analyser les interactions langagières des élèves afin d'être en mesure de trouver des traces de posture métalinguistique.

L'addition des intelligences devant des faits observables pourrait amener, par l'induction, à la constitution de règles de fonctionnement de la langue.

Nous nous appuyons sur le modèle d'analyse des interactions langagières de Bruno Lebouvier (CREN université de Nantes 2012) utilisé dans la thèse de doctorat de Bertrand Johanet (université de Nantes 2019). Ce modèle n'ayant pas été utilisé spécifiquement pour une recherche en didactique de la langue, nous avons opéré des modifications dans la description des intitulés de chaque colonne pour les besoins de notre sujet.

Opérations de schématisation des objets de discours	Positions énonciatives, postures des acteurs dans l'échange	Traitement argumentatif du/des problème(s)
---	---	--

Tableau 3 : Modèle d'analyse des interactions langagières des élèves
d'après B. Lebouvier (2012) et B. Johanet (2019)

- 1) Les opérations de schématisation des objets de discours : la manière dont les élèves reformulent la question/tâche qu'ils doivent accomplir ; comment ils identifient la/les notion(s) d'étude de la langue à mobiliser ; comment ils initient un raisonnement collectif sur la langue (il faut entendre par cette formulation que les élèves engagent une démarche de réflexion sur le fonctionnement de la langue française en l'occurrence).
- 2) Les éléments de positions énonciatives : observation du rôle adopté par les élèves dans le groupe, implication durant l'activité au sens large (lecture des consignes, reformulations des questions, volonté de noter une réponse commune etc.), investissement durant les débats (volonté d'imposer sa réponse, volonté de comprendre, volonté de questionner ses pairs etc.).
- 3) Observation de la prise en charge du/des problème(s) identifié(s) : les savoirs préalables nécessaires sont mobilisés avec ou sans pertinence, capacité à mettre en relation les savoirs préalables avec la notion à l'étude (hypothèses, comparaisons, explications etc.), les types d'arguments qui induisent une posture réflexive sur la langue et éventuellement mènent à l'acquisition de nouveaux savoirs observables.

IV.2.2. Analyse des interactions entre élèves

Les tableaux suivants (4 à 11) proposent un panel, que nous estimons exhaustif (nous n'avons pas effectué de statistiques mais après avoir analysé de nombreux passages, nous les avons catégorisés par « familles » et avons uniquement retenu les cas les plus évidents et les plus clairs. C'est donc un choix qualitatif qui explique la mise en avant de certains groupes mais il ne faut pas que ces résultats laissent entendre que l'expérience n'a pas abouti avec les autres groupes. Les données de chaque groupe, sans exception, témoignent d'un travail métalinguistique à un moment ou à un autre. De la même manière, nous avons eu un problème technique [défaut de dictaphone] lors de la première expérience, ainsi, nous ne pouvons pas en conclure que la fiche sur les déterminants a moins abouti que les deux autres ou que les élèves se sont améliorés à force de pratiquer nos activités, seulement nous avons moins de données à exploiter), des différentes observations possibles qui résultent de la pratique de notre proposition des Ateliers d'Antoine par les élèves. Afin d'en rendre la lecture plus accessible et agréable, nous n'avons pas opté pour un déroulé chronologique mais davantage pour un enchaînement logique allant du résultat le plus « réussi » (il faut entendre par là un résultat où, non seulement les élèves sont en posture réflexive sur la langue, mais parviennent également à accomplir l'exigence scolaire, c'est-à-dire trouver « la bonne réponse » en ayant un raisonnement « juste ») jusqu'à un résultat témoignant d'une absence de trace

métalinguistique, en passant par tout une série de déclinaisons possibles (un élève en posture réflexive livrant son raisonnement au groupe qui ne le discute pas, des élèves en travail métalinguistique ne parvenant pas à développer un raisonnement adéquat, des élèves faisant preuve d'une posture réflexive aboutissant à la réponse attendue tout en ayant un raisonnement erroné, des élèves parvenant par eux-mêmes à découvrir le test de pronominalisation, une collaboration par interventions successives des acteurs pour aboutir à la règle grammaticale, un fonctionnement en binôme témoignant d'un travail métalinguistique par la suite présenté aux autres membres du groupe, la découverte de la règle par pure sérendipité [cas unique mais qui méritait d'être relevé] et ceci jusqu'à un cas présentant des réponses imposées par un élève sans précision du raisonnement du fait de sa posture d'autorité).

Le tableau 4 ci-dessous présente des échanges prélevés le troisième jour d'expérimentation lors de l'atelier sur les groupes prépositionnels du groupe B. Les élèves traitent le deuxième exercice de la deuxième activité. Cet extrait montre des interactions qui témoignent de la mutualisation des observations et des connaissances des élèves pour aboutir au résultat escompté.

	Interactions langagières des élèves	Schématisations des objets de discours	Postures des acteurs dans l'échange	Traitement argumentatif du problème
p 238	J : Ensuite 2, on marque 2, on marque 2 !	(élément de contexte : le professeur vient d'annoncer la fin de l'activité et la mise en commun dans quelques minutes) Le groupe B qui n'a pas eu le temps de terminer l'intégralité de la fiche est pressé par le temps. J indique à ses camarades le numéro de l'activité où ils sont rendus.	J est très volontaire et, sans doute, manifeste ici du stress. Il veut presser le pas pour que le groupe ait le temps de conclure la fiche dans le temps imparti.	
	O : Souligne les mots qui suivent la préposition en gras, comment appelle-t-on ce groupe de mots ? Euh... Des articles.	O prend en charge la lecture de la consigne au reste du groupe et	O marque une légère hésitation mais utilise ses connaissances en	O n'avance pas d'argument pour justifier sa réponse. Il

		propose d'emblée une réponse qu'il soumet à ses camarades.	langue pour trouver une solution adéquate (« métamémoire » Dévolvé 2006) En l'occurrence, l'identification est erronée et repose sur une confusion des termes entre articles et déterminants.	s'appuie uniquement sur ses connaissances qu'il suppose être partagées par le reste du groupe.
	J : Où tu vois la consigne ?	Questionnement au reste du groupe : J cherche à se joindre à la réflexion avec O.	J, qu'on a vu très volontaire dans la conduite de cet exercice cherche à comprendre la proposition de son camarade en analysant la consigne qu'il n'a pas lu ni entendu (omission sans doute liée au stress).	
	O : En-dessous ! On appelle ce groupe de mots... Les articles.	O répond à J et propose directement une formulation pour noter la réponse commune.	O et J se sont imposés comme les leaders de cet exercice. J occupe davantage un rôle organisationnel (noter les références et presser le groupe) et O impose son observation en s'appuyant sur ses connaissances.	Toujours pas de traitement argumentatif du problème.
	J : Donc là, on marque juste ça : les articles.	J reprend les propos de O afin de procéder à la remarque en commun.		J, voulant avancer, accepte la proposition de O.
	G : Mais pas du tout c'est le nom !	Mise en tension par la conjonction de coordination « mais » : G manifeste sa désapprobation et impose une observation différente.	G, resté en retrait jusque là, intervient vivement dans le débat et cherche à imposer sa proposition.	Encore une fois, pas de traitement argumentatif.
	O : Bah non, c'est l'article :	Contradiction	O entre en débat	Cette fois, la

	« ma, l'... »	« bah non » : O tient à maintenir sa proposition comme étant valable.	avec son camarade.	notion est appuyée sur des exemples (c'est ainsi que l'on peut observer la confusion entre déterminant et article)
	G : Fusionne tous les énoncés pour former une seule phrase... Ah non, souligne les mots qui suivent la préposition en gras. Qui suivent la prépo...	G cherche la consigne de l'exercice + lecture de la consigne.	G tente de répliquer pour maintenir sa proposition et cherche de quoi invalider celle de son camarade.	Il n'y a pas d'argument à proprement parler mais la volonté d'asseoir son observation sur ce qui fait autorité, ici la consigne.
	J : Eh bah ?	Questionnement : J a été convaincu par l'argumentaire de O mais ne comprend pas le problème soulevé par G.	J adopte une posture de suiveur de O.	
	O : Bah « ma, l', la ».	O cite ce qui lui semble être l'évidence.	O maintient sa position et affirme sa posture d'autorité.	O maintient son observation appuyée sur des exemples et en ajoute même.
	J : C'est ce qu'elle disait !	Modalisation du propos par une phrase exclamative, J affirme de nouveau son soutien à O.	Posture de suiveur, impliqué dans le travail de groupe.	
	G : Les mots... C'est... il y a un nom... Ah moins que je sais pas parler !	Nombreuses hésitations modélisées par les trois points. G tente d'explicitier sa pensée en soumettant son observation à la consigne.	G maintient sa position en contradiction de ses camarades. Grande implication émotionnelle, affirme que ses connaissances en langue sont valables.	On peut identifier un argument de raison, la catégorie grammaticale nom renvoie à la catégorie plus générale des mots.
	J : Ah oui, c'est les mots !	J vient de comprendre	J quitte sa posture de suiveur pour	L'argument de G a convaincu J qui

		l'objection de G « ah oui ».	rejoindre le point de vue de G.	était l'élément le plus volatil du débat entre G et O.
	G : C'est les mots, hein ! Donc pour moi c'est les noms parce que nom c'est... Bon d'accord normalement c'est que le nom mais enfin,	G, conforté par l'adhésion de J, répète son argument logique et ajoute l'idée que malgré tout l'observation de O est bonne, le nom n'est pas seul.	G n'est plus isolé, il a renversé la tendance. Il prend la place de leader et peut se permettre de poursuivre la réflexion.	Répétition de l'argument logique suivie d'une ouverture aux observations de O : ici le nom n'est pas seul, il est précédé d'un article (donc deuxième argument logique)
	J : C'est groupe nominal !	Modalisation du propos par une phrase exclamative qui montre l'implication de J. Il fait la synthèse des observations de G.	La posture « entre deux » de J lui permet d'adhérer aux deux thèses de ses camarades et donc de les associer.	Déduction appuyée sur un savoir préalable déterminant (ici article) + nom = groupe nominal.
	O : Ah non, c'est groupe nominal !	O rejoint l'observation de ses camarades.	Le débat a abouti à un consensus, les membres du groupe manifestent leur contentement et concluent l'exercice.	
	G : Bah oui, groupe nominal !	G manifeste son approbation.		
	J : Cela est le groupe nominal !	J formule une réponse commune.		
	O : On appelle ces groupes de mots : groupe nominal !	O propose une reformulation en reprenant les termes de la consigne.		

Tableau 4 : Interactions qui témoignent de la mutualisation des observations et des connaissances des élèves pour aboutir au résultat escompté.

Dans cet échange on peut observer la pertinence de l'outil « débat » pour permettre aux élèves de rendre conscientes leurs observations sur la langue. Les affects sont fortement mobilisés, chaque élève est désireux de maintenir sa remarque et ce n'est finalement que la synthèse des deux discours qui aboutit à une réponse « juste », rationnelle et logique, fondée sur du savoir. Les interactions

entre pairs prennent tout leur sens ici. Les postures occupées par les élèves sont primordiales et témoignent de l'envie de mobiliser leurs connaissances dans une tâche précise. C'est bien la confrontation de deux observations justes mais incomplètes qui permet d'aboutir au résultat escompté :

O: je reconnais des articles (déterminants) et vous-mêmes vous reconnaissez ces mots comme étant des articles.
G: je reconnais des noms et les noms sont des mots, vous-mêmes vous ne pouvez pas le nier.
J: en effet, ces savoirs sont valables et la conjugaison des deux nous révèle une notion que nous avons étudié ensemble : le groupe nominal.

Le tableau 5 ci-dessous présente des échanges prélevés le deuxième jour d'expérimentation lors de l'atelier sur les adjectifs qualificatifs du groupe C. Les élèves traitent le premier exercice de la deuxième activité. Cet extrait montre la découverte empirique du test de pronominalisation.

	Interactions langagières des élèves	Schématisations des objets de discours	Postures des acteurs dans l'échange	Traitement argumentatif du problème
p19 3	C- Ok, donc une plante et une porte vertes c'est non acceptable.	Mise en relief de sa réponse par le présentatif « c'est » : C présente sa réponse comme une vérité.	Volonté d'imposer sa réponse.	C n'avance pas d'argument pour expliquer sa réponse.
	D- Ouais parce que verte pourquoi il y a... ?	Acquiescement de D + tentative d'argumenter (connecteur logique « parce que ») + non compréhension « pourquoi il y a ? »	Questionne ses pairs lorsqu'il se rend compte qu'il ne comprend pas.	
	C- Parce que verte il y a un s	C argumente : connecteur logique « parce que ».		Argumente par un relevé « il y a un s » mais pas d'explication supplémentaire sur la raison de la présence de « s ».
	L- Eh bah une plante et une porte	Reprise de		Traitement du

	tu peux les remplacer par ils avec un s	l'énoncé « Tu » équivaut à « on ».		problème par la pronominalisation « tu peux les remplacer par ils ».
	D- Ah oui	Acquiescement de D.		
	C- Mais verte c'est un adjectif et...	Mise en tension de la remarque de L par des réactions successives modélisées par le conjonction de coordination	Volonté de comprendre.	Mobilisation des savoirs préalables : C identifie la classe grammaticale de « verte ».
	L- Bah oui mais ça s'accordent les adjectifs	« mais ». L ne contredit pas C « Bah oui ».	L se place en « maître », il explique au reste du groupe son raisonnement.	Mobilisation des savoirs préalables : l'accord des adjectifs qualificatifs.
	C- Bah oui ça s'accorde mais là ils sont pas au.... là ils sont au singulier	Acquiescement de C « Bah oui » « Ils » renvoie aux noms communs qui sont au singulier.	Volonté de comprendre.	C n'a pas compris l'argument de L : « une plante et une porte tu peux les remplacer par ils », il pense que L veut remplacer l'un des deux noms par « ils » alors qu'il est au singulier.
	L- Bah oui mais il y a deux choses			
	C- Ils sont au singulier		Volonté de comprendre.	
	L- Mais je sais mais c'est deux choses elles sont au singulier mais ça pluriel entre eux	L tient compte des remarques de C « je sais » + mise en tension par la conjonction « mais ».		L rajoute alors « entre eux » pour expliquer à C que la pronominalisation en « ils » se fait à partir de l'addition des deux noms au singulier.
	C- Ah bah oui du coup ça fait elles sont vertes	Acquiescement de C + reformulation de l'énoncé en plaçant l'adjectif qualificatif en attribut du sujet.		C reprend le test de pronominalisation de B : « elles ». Intériorisation d'une méthodologie de travail empruntée

				à L.
	D- Ouais	Acquiescement de D.		
	L- Voilà c'est ça, donc on met acceptable, bah moi j'aurais mis ça en tout cas	Conclusion « on met acceptable » : L parle d'abord au nom du groupe « on », mais reprise en son nom « moi j'aurais mis ça ».	L ne veut pas imposer sa remarque au reste du groupe.	

Tableau 5 : Découverte empirique du test de pronominalisation

Cet échange met en évidence l'implication des élèves dans le traitement du problème. C ne se contente pas de la réponse de L : il veut comprendre par lui-même. L se place alors en position de « maître » et explique son raisonnement au reste du groupe. Un raisonnement qui semble efficace puisque C intériorise la méthodologie de L et lui emprunte le test de pronominalisation.

Les membres du groupe sont dans une posture métalinguistique puisqu'ils sont dans la recherche d'explication d'un fait de langue et mettent en relation certains traits grammaticaux des adjectifs qualificatifs pour aboutir à un raisonnement final.

Le tableau 6 ci-dessous présente des échanges prélevés le deuxième jour d'expérimentation lors de l'atelier sur les adjectifs qualificatifs du groupe A. Les élèves élaborent la remarque du troisième exercice de la fiche. Cet extrait montre une coopération entre pairs pour élaborer la règle grammaticale.

	Interactions langagières des élèves	Schématisations des objets de discours	Postures des acteurs dans l'échange	Traitement argumentatif du problème
p14 9	D - On peut remarquer que, non nous remarquons que on peut ajouter une liste de, une grande liste de mots, une grande liste d'adjectifs	Reformulation de la question « on peut remarquer que ». Reprise du pronom personnel : « on » devient « nous » .	D est dans une posture de maître : il dicte à l'ensemble du groupe ce qui doit être noté.	Pour élaborer la remarque, D se sert de la consigne de l'exercice : il reprend le terme « liste ».

		D se corrige « mots » devient « adjectifs ».	Volonté d'être précis dans l'élaboration de la remarque.	
	B - A un seul nom	Enchaînement sur la phrase précédente : indice de co-élaboration de la remarque.	Collaboration et implication de B et D dans l'élaboration de la remarque.	
	D - A un seul nom	Répétition : D acquiesce l'ajout de B.		
	B - A un nom et à un déterminant	B complète à nouveau la remarque, conjonction de coordination « et » qui marque l'addition.		Notion préalable : le groupe nominal.
	D - Bah oui	Acquiescement.		
	D - Nous remarquons que...	Reprise du début de la remarque.	Posture de maître : D fait la dictée à l'ensemble du groupe.	
	B - Nous remarquons que nous pouvons ajouter	Répétition + ajout d'un élément : indice de co- élaboration des énoncés.		
	D - Une grande, non écris pas, une grande...	Enchaînement sur la phrase précédente.	D ne s'adresse pas à l'ensemble du groupe « écris pas » : réduit la collaboration à deux (B+D).	
	B - Moi j'ai marqué : nous remarquons que nous pouvons ajouter...	Modalisation du propos « moi j'ai marqué ».	B ne veut pas imposer sa proposition.	
	D - Une grande liste de mots	Enchaînements sur les phrases précédentes : co- élaboration de la remarque par l'ensemble du groupe.		
	C - D'adjectifs		C montre qu'il veut être précis dans l'élaboration de la remarque.	
	D - Une grande liste d'adjectifs			
	B - Une grande liste d'adjectifs			

	D - Une grande liste d'adjectifs à un déterminant et à un nom.	C corrige D « d'adjectifs ».		
--	--	------------------------------	--	--

Tableau 6 : Coopération entre pairs pour élaborer la règle grammaticale

Dans cet échange, les membres du groupe élaborent mutuellement la remarque de l'exercice. Les traces d'enchaînements des élèves sur les phrases précédentes prouvent cette co-élaboration. Ils ont la volonté d'être précis puisqu'on observe des traces d'ajouts d'éléments ou de corrections mutuelles. Il s'agit ici d'une opération métalinguistique puisque les élèves expliquent le fonctionnement de faits de langue. À partir de leurs observations et du débat qu'ils ont eu sur la capacité à ajouter des adjectifs qualificatifs à « un homme », ils élaborent eux-mêmes la règle grammaticale de la syntaxe des adjectifs qualificatifs.

Le tableau 7 ci-dessous présente des échanges prélevés le troisième jour d'expérimentation lors de l'atelier sur les groupes prépositionnels du groupe A. Les élèves viennent de traiter le premier exercice de la deuxième activité, ils sont en train d'élaborer la remarque. Cet échange montre une co-élaboration de la règle suivie d'une présentation aux autres membres du groupe.

	Interactions langagières des élèves	Schématisations des objets de discours	Postures des acteurs dans l'échange	Traitement argumentatif du problème
p21 0	A : Eh bah, en fait, ça veut dire que... J'ai trouvé, j'ai trouvé ! Parce que... Ecoutez-moi ! Attendez, j'attends que vous finissiez parce que je veux vous expliquer. J'ai trouvé, la remarque. En fait, oui, « sur » c'est une préposition et comme c'est une préposition, là, on voit bien que ça n'a pas de sens, là, si elle se déplace ou si elle n'est pas là, ça veut dire que sans la préposition la phrase n'a pas de sens, enfin, la préposition ne peut pas être déplacée ou enlevée des phrases. Parce que sinon ça n'a pas de sens.	-Hésitation modélisée par les trois petits points -Répétition de « j'ai trouvé » qui montre son enthousiasme -Verbe à l'impératif « écoutez-moi ! » + modalisateur « je veux » : A souhaite absolument expliquer à ses pairs son raisonnement : volonté de convaincre	A pense avoir trouvé la solution du problème, elle veut absolument que les autres membres du groupe l'écoutent « j'attends que vous finissiez ».	Argument hypothético-déductif : A s'appuie sur les énoncés pour expliquer son raisonnement « on voit bien que » : inférences. Elaboration d'une règle universelle « ça veut dire que » qui montre la capacité de A à déduire le fonctionnement des prépositions.

		-Présence plurielle du pronom personnel de la première personne « je » : A parle en son propre nom.		
	C : Moi je pense que déplacée. Parce que enlevée, elle peut être enlevée.	Modalisation du propos « je pense que », exprime un avis différent. « Que » équivaut à « seulement » ici. Connecteur logique « parce que » : C argumente son propos.		C vient contredire A mais n'argumente pas sa pensée.
	A : Mais, non, non : ça c'est la phrase normale ! Ils ont essayé en déplaçant la préposition « sur » ça marche pas, même s'ils l'ont mise là, ou là, ou là...	Contradiction de A par la conjonction de coordination « mais ». « ils » renvoie aux enseignants qui ont élaboré la fiche : A a compris le fonctionnement de la fiche.	A est très investi, répétition de « non » : elle veut absolument convaincre les autres membres du groupe.	A prend du surplomb par rapport à l'exercice : elle dégage son enjeu général (la syntaxe de la préposition). Argumente par le test de déplacement.
	D : Ils ont aussi essayé de l'enlever et ça marche pas !	Acquiescement de D.	D adhère à l'argumentaire de A.	D a identifié une caractéristique supplémentaire « aussi ». A a montré que les prépositions ne peuvent pas se déplacer, D ajoute ici que les prépositions ne peuvent pas se supprimer : co-élaboration.
	A : « Le chien la colline » ça marche pas ! C'est-à-dire que, on ne peut ni enlever, ni déplacer	-Lecture d'un énoncé + conclusion		La règle grammaticale est élaborée à partir

	une préposition dans une phrase.	primitive « ça marche pas ! » - « c'est-à-dire » qui marque l'équivalence : A reformule son observation en termes grammaticaux.		d'un énoncé que le groupe a jugé inacceptable : déduction logique.
	B : Dans une phrase, on est pas obligé de préciser, je sais pas.	On observe une confusion entre la notion de préposition et la notion de groupe prépositionnel introduite par B : A et B ne parlent pas de la même chose.	B entre dans le débat, il tente de contredire A et D mais manque de confiance en lui « je sais pas ».	B aborde ici le caractère facultatif des expansions du nom (savoir préalable).
	C : Vous avez dit quoi, j'ai pas entendu ?	Questionnement de C.	Volonté de suivre le débat, C demande aux autres membres du groupe de répéter.	
	A : On ne peut ni enlever ni déplacer une préposition.	Répétition de A, elle ne cherche pas à répondre à la question de B.	Posture d'autorité.	Formulation de la règle grammaticale qui reprend les caractéristiques de A (déplacement impossible) et de D (caractère non supprimable).
	<i>Inaudible.</i>			
	A : On ne peut ni ENLEVER ni DEPLACER une préposition.	Répétition de A.		
	B : Bah voilà !	B semble avoir été convaincu face à la posture d'autorité de A.		

Tableau 7 : Co-élaboration de la règle suivie d'une présentation aux autres membres du groupe.

Dans cet échange, on observe la posture d'une élève enclin à vouloir expliquer aux autres membres du groupe les conclusions qu'elle a tirées des observations. A semble avoir compris le

fonctionnement des fiches et est capable de prendre du recul sur les activités (lorsqu'elle identifie que l'enjeu de l'exercice est la syntaxe des prépositions par exemple).

A et D élaborent la règle syntaxique en co-élaborant, par un raisonnement hypothético-déductif, et la posture d'autorité de A semble suffire à finir de convaincre C et B.

Le tableau 8 ci-dessous présente des échanges prélevés le troisième jour d'expérimentation lors de l'atelier sur les groupes prépositionnels compléments du nom du groupe A. Les élèves traitent le deuxième exercice de la première activité. Cet extrait montre une co-construction du savoir par sérendipité.

	Interactions langagières des élèves	Schématisations des objets de discours	Postures des acteurs dans l'échange	Traitement argumentatif du problème
P20 7	A : Les mots en gras sont des prépositions. Dans ces énoncés, quelle information introduit la préposition ? Ça veut dire... A quoi sert ce mot...	D'emblée A lit la consigne puis la traduit avec ses mots pour lui-même et pour le reste du groupe.	Posture volontaire, A lance l'activité.	
	C : La préposition sert à faire du sens dans la phrase.	C répond à la reformulation de la consigne de A.	C coopère directement avec A.	Argument déductif implicite. C a compris la consigne grâce à A alors il observe ce qu'il a sous les yeux et soumet sa constatation au groupe.
	A : « En verre », ça veut dire la bouteille est « comment » !	A déroule et précise le raisonnement : le mot sert à faire du sens donc il regarde le sens induit par la préposition.	La collaboration entre A et C se poursuit. A ce stade, les deux élèves sont moteur du groupe.	Argument s'appuyant uniquement sur la sémantique et qui répond bien à la consigne.
	C : Ah oui.	Adhésion de C.		
	A : Ensuite. En face de « une bouteille en verre » vous marquez : comment. Parce que « en » ça veut dire comment elle	Verbe à l'impératif « vous marquez » : A dirige la réflexion	A affirme sa position de leader.	Volonté d'explicitation son observation. A développe par

	est.	et indique au groupe les réponses à noter.		l'exemple le sens introduit par la préposition.
	C : Oui, mais en gros, « le train de Paris à Angers », faut mettre « où ».	C prend le relais en poursuivant la réflexion initiée par A.	A et C continuent de diriger la réflexion en duo.	Argument par l'exemple toujours appuyé sur la sémantique.
	D : Comment elle est, parce qu'on peut dire comment...	D est en léger décalage par rapport à la tête du groupe (A + C). Il répète les propos de A.	Volonté de comprendre les affirmations de ses camarades.	
	B : Non mais déjà ça a pas de sens. Une bouteille vert, c'est verte !	B exprime son désaccord « non ».	B par l'expression de son désaccord exprime également sa volonté de comprendre les affirmations de ses camarades.	B avance également un raisonnement fondé sur la sémantique. Cependant son raisonnement est erroné du fait de la confusion des homophones vert et verre.
	A : Mais non : « en » !	A pointe du doigt l'élément primordial négligé par B lors de son raisonnement.	A affirme son statut de leader et la logique de sa réflexion, cependant il est moins explicite qu'auparavant.	Il n'y a pas d'argument à proprement parler mais la mise en valeur de l'élément à l'étude vecteur de sens.
	B : Non mais je sais mais si on enlève « en » !	B propose un test de suppression pour justifier sa proposition.	B incorpore la remarque de A et propose de la supplanter par une opération grammaticale.	Argument logique et fondé sur un test viable, le raisonnement de B échoue à cause de la confusion des homophones.
	A : Oui mais on peut pas !	A, sans s'en rendre compte vient d'identifier, par l'observation sémantique, le caractère essentiel de la préposition noyau du groupe prépositionnel.	A réfute vivement l'affirmation de B et réfute la viabilité du résultat du test de suppression. (Marqueur émotionnel indiqué avec	Argument logico-déductif fondé sur la sémantique.

			l'utilisation du point d'exclamation).	
	B : Oui mais imagine ! ça donne ... C'est au féminin ! Donc, une bouteille verte.	B procède ici à de l'abstraction pour résoudre le conflit : « imagine ».	Insistance due à la non compréhension de sa confusion.	B est pleinement en réflexion métalinguistique. L'argument concernant la flexion des adjectifs est bien évidemment valable et fondé sur du savoir.
	A + C + D : Mais non !	Opposition formelle, vive et émotionnelle des autres membres du groupe. (point d'exclamation).		
	C : On parle du verre « en verre » et le verre, euh, la matière.	C a identifié l'erreur de son camarade et lève la confusion par l'explication.	C adopte ici une posture de médiateur.	C n'invalide pas les remarques sur la flexion de l'adjectif mais l'identification erronée de l'homophone. De fait, implicitement, la confrontation des élèves leur a permis d'observer et d'identifier les similitudes de sens induites par les groupes prépositionnels compléments du nom et les adjectifs ainsi que leurs différences syntaxique et morphologique.
	A : « Une bouteille en verre », c'est « comment » !	A et C reprennent leurs explications sur le sens introduit par les prépositions.	A et C reprennent leur position de moteur du groupe.	On retrouve la mise en valeur de l'aspect sémantique.
	C : Et « de Paris à Angers », c'est « où » !			
	B : Bah non.	B manifeste une	B maintient une	

		nouvelle opposition.	posture contradictoire avec le duo de tête.	
	C : Bah si, c'est « à quel endroit ».	C précise son affirmation précédente.	C maintient une posture de leader en se montrant capable de préciser ses propos.	Volonté d'explicitier ce qu'il entendait par « où ». Raisonement toujours centré sur l'aspect sémantique.
	A : En tout cas, pour « à Angers » ça c'est « où » mais par contre pour « de Paris » c'est « d'où ». « D'où » et « où », c'est « d'où » et « où » ! C'est pas vraiment pareil !	A confirme l'explication de D et apporte de la nuance.	A adopte simultanément une posture de médiateur et de maître. Il se montre capable d'apporter de la nuance et d'entrer plus encore dans les précisions de sens.	Argument fondé sur le sens. L'exemple concret est explicité finement.
	C : Mais « doux » tout attaché ?	C ne comprend pas la remarque de A car c'est à son tour de confondre des homophones !	Volonté de comprendre.	
	A : J'ai marqué « d'où » et « où ».	A explique la différence d'orthographe.	Posture de maître.	A manifeste l'existence d'homophones en s'appuyant sur le sens des termes.
	B : « La casquette de Jean-Michel ».	B a été convaincu par les échanges précédents, il se joint au duo de tête.	Posture volontaire. Il souhaite poursuivre l'activité.	
	A : Ça c'est « de qui ».	A explique le sens induit par la préposition.	Posture de maître.	A pose les questions qui permettent d'élucider le sens à ses camarades.
	C : De Jean-Michel...	C prend la proposition de A au pied de la lettre et y répond.	Posture volontaire + suiveur.	

A : Ouais mais là tu marques « de qui ». C'est « de qui ».	A prend la tête des opérations et impose la réponse à rédiger.	Posture de leader et de maitre.	A justifie sa réponse en montrant que leur recherche est supposée pouvoir s'appliquer à d'autres cas. La réponse « de Jean-Michel » trop spécifique n'est pas pertinente vis-à-vis de la réponse « de qui » plus générale. A est en posture réflexive.
B : « Le train de huit heures ».	B fait avancer l'activité.	Posture volontaire de suiveur.	
C : Dans quel ?	C hésite et formule sa proposition sous forme de question.	Volonté de poursuivre l'activité.	
B : Bah « le train de huit heures ».	B répond à la question.		Se contente de répondre à la question de son camarade.
C : Non. Bah l'heure ?	C formule une autre proposition en comprenant que sa première intuition était trop générale.		Proposition appuyée sur des éléments sémantiques rationnels.
A : Mais en fait ce serait bien de mettre un « de quoi », « de Paris ». (<i>rires</i>)	Affirmation de A pour apporter de la nuance.	Posture de leader.	Argument d'autorité sans fondements sémantiques ou logiques. Du moins l'explication n'est pas très claire et semble surtout tautologique.
D : Moi du coup je marque « de quoi » et « où ».	D se manifeste uniquement pour écrire les réponses proposées par le leader.	Posture de suiveur.	
A : Mais « le train de huit heures »	A reformule la	Posture de leader.	Traduit la

c'est « quand ».	réponse proposée par C.	Volonté de maintenir sa « méthode » qui consiste à poser des questions.	formulation de C par une question mais n'apporte pas vraiment de nuance de sens.
B : Eh bah, c'est...	B hésite (retranscrit par des points de suspension).	B semble déstabilisé.	Le raisonnement n'aboutit pas.
A : Donc « quand ». Maintenant, il faut marquer les remarques.	A referme l'activité et la dirige.	Posture de leader. Très directif.	Argument d'autorité.
B : « Que remarques-tu ? Ecrivez vos remarques sur votre cahier. »	B obéit à A.	Posture de suiveur.	
D : Attends, le train de huit heures c'est quoi ?	D demande au groupe ce qu'il doit noter.	D est relativement hors du groupe dans le sens où il ne participe pas aux échanges et se contente de reprendre les réponses de ses camarades.	
B : C'est « quand ».	B indique la réponse.		
D : Ah bah oui.	D manifeste son approbation.		
C : C'est quoi déjà ces... euh... ces formes ?	C questionne ses pairs. De cette manière il appelle à une mutualisation des connaissances.	Volonté de comprendre. Implicitement, presque malgré lui, il recentre l'activité sur l'objet de la recherche.	
A : Bah ce sont les prépositions !	A rappelle le sujet de la fiche.	Posture de leader.	Argument à la fois d'autorité (« bah ») et logique s'appuyant sur les consignes.
D : « Quelle information elle introduit ? »	D relit les consignes.	Volonté de s'impliquer dans la remarque.	
A : Mais, les remarques c'est pas que la préposition « de » change, euh, peut changer de sens... euh, peut changer de sens !	A propose une remarque. L'hésitation traduit sa pensée en train de se former.	Rôle de leader. Posture très volontaire.	L'argument se fonde sur la « méthode » de A de poser des question pour trouver le sens introduit. Ainsi, il fait une remarque

				juste par comparaison des occurrences. Il est en posture réflexive.
	B : Il y a aussi « à » et « en ».	B semble contredire A ou du moins modérer l'affirmation précédente.	Volonté à la fois de comprendre et de participer à la réflexion, B récapitule les éléments qui ont été analysés.	Implicitement B explique à ses camarades que les prépositions ont un sens différent selon leur forme.
	A : Oui mais regarde là, c'est « de », là c'est « de qui », là c'est « quand ». Donc la préposition « de » elle change.	A fait la synthèse des opérations qui ont été menées tout au long de la discussion.	Posture de leader et de maître. A affirme ses conclusions et montre une volonté de les expliciter au reste du groupe.	On peut voir une structure argumentaire : le verbe « regarder » induit l'observation des constituants, les présentatifs « c'est » exposent les résultats précédents et la conjonction « donc » apporte une conclusion à la démonstration. A adopte un discours scientifique métalinguistique (Audion 2015), « c'est parce que nous avons observé cela que je peux affirmer cela. »

Tableau 8 : Co-construction du savoir par sérendipité.

Cet échange nous semble particulièrement pertinent dans la mesure où il relève presque de la sérendipité. Ce sont les erreurs successives (et sans rapport avec l'objet de la recherche) de certains membres du groupe qui amènent le leader à développer une méthode d'analyse et à préciser ses propos. La dérive, malgré tout, que l'on peut observer est que le leadership mène rapidement les élèves à se fier à la seule posture d'autorité du leader. Néanmoins, l'incompréhension des uns est clairement au service de la compréhension de tous. Les interactions entre pairs sont au service de la

métacognition. Il est difficile pour les élèves d'adopter une posture passive. Les affirmations des uns suscitent le questionnement des autres. Le débat qui naît de ces échanges impose aux élèves un travail métalinguistique comme nous le postulons dans nos hypothèses. Le savoir va être co-construit petit à petit, par ajouts successifs. Un petit groupe d'élèves (4 membres) se trouve en mesure d'observer des récurrences et d'en synthétiser un constat sur le fonctionnement – sémantique ici – d'une notion de langue.

Le tableau 9 ci-dessous présente des échanges prélevés le deuxième jour d'expérimentation lors de l'atelier sur les adjectifs qualificatifs du groupe A. Les élèves traitent le second exercice de la fiche. Cet extrait montre un raisonnement qui n'aboutit pas mais qui postule une attitude réflexive sur la langue.

	Interactions langagières des élèves	Schématisations des objets de discours	Postures des acteurs dans l'échange	Traitement argumentatif du problème
p14 3	C- Recopie les énoncés suivants dans la bonne colonne.	Lecture de la question.	C prend les commandes du deuxième exercice.	
	D - Bon, mais je comprends pas ce que c'est un énoncé acceptable et un énoncé non acceptable.		«Métamémoire» (Délvolvé, 2006) : D identifie ce qu'il ne connaît pas. Volonté de comprendre.	
	C - Genre par exemple, une tenue magnifique...	Réponses à la question de D.	Coopération entre D, C et B pour aboutir à une définition.	Propose un exemple pour expliquer le terme « acceptable ».
	B- Enoncé acceptable c'est quand la phrase est compréhensible.			Reformulation du terme « acceptable » : B propose une définition.
	D - Le chat beau, c'est compréhensible ?	La réponse de B semble avoir été plus efficace puisque D reprend le terme de B « compréhensible »		
	C - Non		Toutes ces répliques	Réponse sans argument

	B - Attends, le chat beau...	B relativise la réponse de C « attends ».	manifestent la coopération des trois membres du groupe : B, C et D. Seul T ne participe pas aux échanges, il refuse le travail de groupe et préfère travailler individuellement ² .	
	D - Le beau chat			D vient affirmer que « le chat beau » est non acceptable en proposant l'énoncé acceptable : trace de manipulation.
	B - Oui mais pas le chat beau	Acquiescement de la réponse de D.		
	D - Voilà. Alors, une tenue magnifique, une magnifique tenue	Lecture des énoncés.		
	C - Mais une tenue magnifique ça se dit et une magnifique tenue ça se dit	Première affirmation : C est à l'initiative du débat sur l'acceptabilité de ces deux énoncés.		La consigne « énoncé acceptable » est traduite ici en « ça se dit » ou « ça se dit pas » et reflète donc la volonté des élèves d'ancrer leur observations dans le réel par la mobilisation de leurs connaissances préexistantes en langue. Il faut entendre « ça se dit » comme « j'ai déjà entendu ce genre de tournure » et inversement pour « ça se dit pas ».
	B - Une tenue magnifique oui ça se dit	B acquiesce une partie de l'énoncé.		
	D - Mais une magnifique tenue ça se dit pas.	Connecteur « mais », enchaînement sur la phrase précédente : co-élaboration de la réponse.		
	C - Si ça se dit.	Contradiction de C.		
	B - Non.	Tension entre B et C : les deux élèves ne sont pas d'accord.		
	C - Bah si, moi chez moi j'ai une magnifique tenue.		Volonté d'imposer sa réponse	Contextualisation de l'énoncé dans

² Voir transcription

				une phrase
	B - Ah oui	Acquiescement de B.		La contextualisation a été suffisante pour convaincre B.
	C - Ah ouais.		Toutes ces répliques manifestent la coopération des trois membres du groupe : B, C et D.	
	B - Le beau chat ça se dit			Pas de traitement argumentatif de ces énoncés, mais les 3 membres du groupe sont d'accord sur les conclusions.
	D - Ouais	Acquiescement de D.		
	B - Un grand chien			
	D - Un grand chien beige non			
	C + B - Si si si	C et B s'associent pour imposer leur réponse. Répétition de « si » qui prouve qu'ils sont sûrs d'eux.		
	B - Il y a que le chat beau qui est non acceptable	Conclusion de B.		
	D - Mais je comprends pas pourquoi parce qu'après il faut écrire les remarques sur le cahier	Modalisation « je comprends pas », exprime l'incompréhension de D et surtout la volonté de comprendre la raison de la présence de la remarque. D perçoit donc qu'il lui manque des éléments de réponse.	D semble ne pas comprendre la consigne mais il se corrige lui-même. D en cherchant le bien fondé de la présence de la remarque active un travail de métacognition.	
	D - Ah oui je remarque que, le chat beau, un beau chat...			
	? - Quand c'est le pronom "il", non			
	D - Moi je sais que quand ça précise sur un animal... Parce que si je regarde sur un animal, sur un nom commun, l'adjectif se met toujours avant.	Modalisation « je sais que », exprime la certitude de D.	D convoque son savoir sur la langue, il cherche ce qu'il sait. (« métamémoire » Dévolvé 2006)	Pour D, l'adjectif se met toujours avant un nom d'animal. Le raisonnement est erroné mais il témoigne d'une posture réflexive :

				D s'interroge sur la syntaxe de l'adjectif. Identification des notions préalables : D mobilise les notions de « nom commun » et d'« adjectif ».
	C - Eh bah ?		Volonté de comprendre l'explication de D : demande davantage d'explications.	
	B- Là c'est le nom qui est avant l'adjectif	B et D développent successivement l'argument de D : co-élaboration.		
	D - Normalement c'est le nom qui est avant l'adjectif			
	C - Bah pas forcément parce que la dernière fois on avait dit que l'adjectif s'accorde avec....	Désaccord de C qui justifie sa position « parce que ».	Chaque élève tente de convaincre l'autre : volonté d'aboutir à une réponse commune.	C implique ici le phénomène de flexion mais il ne va pas jusqu'au bout de son argument.
	B - Une tenue magnifique, l'adjectif est après le nom, magnifique, et tenue c'est un nom			Analyse grammaticale de l'énoncé. Le groupe a convenu que « une tenue magnifique » est acceptable donc il s'appuie sur cet énoncé pour justifier son argument.
	C - Ça se trouve ça se dit pas une tenue magnifique	C remet en doute ce qu'ils avaient affirmé plus haut.		Pour C, s'ils ne trouvent pas de remarque c'est que leur classement est incorrect.
	D - Bah si	D réaffirme l'acceptabilité de « une tenue magnifique ».		
	B - Ma tenue est magnifique	L'énoncé est		

		modifié par B : il place l'adjectif en attribut du sujet et introduit un verbe d'état. Il ne fait que renforcer l'incompréhension générale.		
	D - Attends, viens on va demander parce que ça fait bizarre qu'il y en ait qu'un. Parce qu'en fait on peut rien remarquer.		D prend une initiative pour débloquent le débat.	Le raisonnement n'aboutit pas : les élèves font appel à l'enseignant pour conclure « viens, on va demander ».

Tableau 9 : Raisonnement qui n'aboutit pas mais qui postule une attitude réflexive sur la langue

Cet échange est la trace d'une coopération entre les trois élèves (T ayant refusé de travailler avec le reste du groupe). Ils élaborent mutuellement des réponses :

B - Une tenue magnifique oui ça se dit
D - Mais une magnifique tenue ça se dit pas.

Le groupe s'appuie sur les énoncés proposés pour dégager une règle grammaticale. La réplique de D « sur un nom commun, l'adjectif se met toujours avant », bien qu'erronée, atteste qu'ils ont identifié qu'il fallait s'interroger sur la syntaxe des adjectifs.

Le raisonnement n'aboutit pas, mais la réflexion sur la place des mots prouve qu'ils sont en attitude réflexive sur la langue.

Le tableau 10 ci-dessous présente une réplique prélevée le deuxième jour d'expérimentation lors de l'atelier sur les adjectifs qualificatifs du groupe A. L'élève traite le second exercice de la fiche. Cette réplique est un cas de mauvaise réponse mais elle montre les savoirs encyclopédiques de l'élève.

	Interactions langagières des élèves	Schématisations des objets de discours	Postures des acteurs dans l'échange	Traitement argumentatif du problème
p14 5	D - Nous remarquons qu'avec les êtres vivants, ouais une tenue	Bien que l'exercice soit terminé et que les	D est très volontaire. Ses camarades	Argument hypothético-déductif. Le

	magnifique c'est un objet.	élèves en soient à l'écriture de la remarque. D cherche toujours à mobiliser ses connaissances en langue. (« Métamémoire » Dévolvé 2006)	s'amuse de cette réflexion autour des « être vivants » qui leur fait penser davantage au cours de SVT qu'au cours de français mais D ne participe pas à l'hilarité générale et reste tendu vers son objectif de noter une remarque pertinente et argumentée.	postulat de D entremêle la définition canonique du nom commun (vue en classe) – le nom commun désigne un être ou une chose – à des faits syntaxiques qu'il peut observer dans les énoncés qui lui sont soumis : la place de l'adjectif serait flexible avec les objets et fixe avec les êtres vivants.
--	----------------------------	--	--	--

Tableau 10 : Cas de mauvaise réponse mais montre les savoirs encyclopédiques de l'élève

La réflexion, certes, est erronée mais témoigne de manière éloquente de la posture réflexive et de l'effort de métacognition de D. Le raisonnement de D se fonde sur la « métamémoire » (Dévolvé 2006), c'est-à-dire la recherche des savoirs préalables de l'élève et sur la « métarésolution de problèmes ou métacompréhension » (Dévolvé 2006), pour le dire autrement la capacité de l'élève à raisonner. Il mobilise ses connaissances en langue et les soumet à ce qu'il observe pour proposer un raisonnement au groupe.

Le tableau 11 ci-dessous présente des échanges prélevés le deuxième jour d'expérimentation lors de l'atelier sur les adjectifs qualificatifs du groupe A. Les élèves traitent le premier exercice de la fiche. Cet extrait montre un raisonnement conduit par un seul élève sans traitement argumentatif.

	Interactions langagières des élèves	Schématisations des objets de discours	Postures des acteurs dans l'échange	Traitement argumentatif du problème
p14 2	D- Bon alors, déjà on va dire, que.... moi j'aurais mis : il a mis... il faut reprendre la question, commence d'abord par donner la classe grammaticale de "boule" et comment le glacier a	D commence par parler au nom du groupe avec l'emploi du pronom « on » mais finalement se	D est le premier à prendre la parole : il prend les commandes de l'activité de groupe mais ne	

	su que... mais attends nous T	reprend et parle en son propre nom « moi j'aurais mis ». Met en place une méthodologie de travail : relecture de la question.	veut pas imposer son raisonnement « moi j'aurais mis ». D veut respecter et faire respecter les clauses du travail de groupe « attends-nous ».	
	T - Mais c'est individuel hein		Dès le départ T est dans un refus (ou au moins une incompréhension) du travail de groupe.	
	D - Mais non c'est pas individuel c'est par groupe. Ouais on fait à trois parce que T veut pas participer.		Recadrage de T. D est dans une posture d'autorité, il s'impose comme le « leader » du groupe en décidant d'exclure T.	
	D - Alors, la classe grammaticale c'est un nom. Boule est un nom.	Reformulation de sa réponse.	Reprise de l'activité par D qui est toujours dans une posture de « leader ».	D répond à la question de manière empirique : aucune argumentation pour justifier sa réponse (correcte).
	B - Je vais faire un code couleur. Rouge pour le mot qu'on va définir et bleu pour la réponse	Mise en place d'une méthodologie de travail par B.	D est toujours dans une posture d'autorité, B parlait en son propre nom « <u>je</u> vais faire » alors que D impose sa méthodologie à tous les membres du groupe « <u>on</u> écrit).	
	D - Mais non on écrit juste en face.	La méthodologie proposée par B est réfutée par D.		
	T - Oh là là, c'est pas ça.		Contradiction non fondée de T : l'élève est là uniquement pour contredire le	

			groupe ou pour affirmer son refus de travailler en groupe.	
	D - Alors la classe grammaticale de boule est un nom. Comment le glacier a-t-il su quelle boule de glace voulait Jean-Michel ? Il a su car...	La notion préalable a été identifiée par D, ils peuvent avancer dans l'activité.	D est impliqué dans l'activité : il lit l'ensemble des consignes au reste du groupe.	
	B - Il a su car...	Reprise de la phrase de D.		Aucun traitement du problème : B se contente de répéter.
	D - Jean-Michel a précisé un adjectif, euh, a précisé avec un adjectif les couleurs de boule qu'il voulait.	D emploie le terme « préciser », propre à la définition d'un adjectif qualificatif.	D complète sa propre phrase : volonté d'être précis dans sa réponse.	Raisonnement hypothético-déductif sans traitement argumentatif.
	B - C'est bien ça.			Raisonnement validé par B.
	D - Jean-Michel a précisé, <i>répète</i> Jean-Michel a précisé, a précisé quelle...	D vient clore le premier exercice.	D est dans une volonté d'imposer sa réponse à ses pairs. Il répète sa phrase pour que les autres membres recopient : posture de maître.	

Tableau 11 : Raisonnement conduit par un seul élève sans traitement argumentatif

Dans cet échange, les réponses que propose D sont correctes mais elles ne font pas l'objet d'un traitement argumentatif poussé. Toutes les réponses ne viennent que de D et les autres membres du groupe ne le contredisent pas. C ne s'exprime pas dans cet échange, il accepte avec B les réponses sans se questionner et ce manque de questionnement n'oblige pas D à argumenter. Finalement, D adopte une posture d'autorité, il se place en « leader » face aux autres membres du groupe. Il impose une méthodologie de travail et oblige les autres élèves à recopier ses réponses. L'exercice a été traité de manière cyclique par D : il a ouvert la discussion, il a été le seul à proposer des réponses et il a

refermé la discussion.

Seul T se positionne en dehors du groupe. Il semble accepter le travail mais refuser la collaboration. Il contredit vivement ses camarades sans pour autant initier un débat ou avancer un raisonnement contradictoire, et cherche à attirer l'attention sur lui par des tournures emphatiques : « oh là là ».

IV.2.3. Bilan des analyses des interactions entre élèves

Nous avons posé l'hypothèse, d'après le postulat de Lionel Audion (2015), que rendre conscientes les opérations intériorisées par les élèves lors d'un travail métalinguistique permettrait d'élargir la métacognition des élèves. Nous avons donc élaboré des fiches ayant pour ambition de placer les apprenants en posture réflexive sur leur langue. L'objectif principal des analyses des interactions entre élèves était de déceler les traces d'une attitude métalinguistique, que le groupe d'élèves parviennent ou non à un résultat « juste ». Après expérimentation, nous pouvons dresser plusieurs constats :

(1) Les élèves adoptent différentes postures énonciatives dans le groupe

Tous les extraits analysés montrent un investissement massif des élèves dans le traitement des problèmes. Tour à tour, les apprenants ont montré une volonté d'imposer, de comprendre ou de questionner leurs pairs.

Dans la plupart des extraits, un élève avec une posture d'autorité a émergé, imposant une méthodologie de travail ou imposant ses réponses au reste du groupe.

Empiriquement, nous n'avons dénombré qu'un seul cas refusant catégoriquement et de manière récurrente de coopérer avec ses pairs (T). Nous n'avons pas de statistiques précises, mais dans chaque groupe, la prise de parole des acteurs était variable. Un schéma apparaissait souvent avec un duo de tête qui menait le travail, un troisième membre qui venait interroger les résultats proposés par ses camarades et un quatrième membre plus en retrait qui se contentait d'intervenir pour noter les réponses ou parfois pour demander une précision. Par exemple, on peut observer dans le groupe C (tableau 5) que, C et L forment un duo de tête et comptabilisent le plus grand nombre d'interventions par rapport aux deux autres membres. C ouvre le débat et L le clôt. D est présent uniquement pour interroger ses camarades, il intervient seulement 3 fois dont 2 pour dire « oui » ou « ouais ». A est en retrait voire même absent de ce débat. Dans le groupe A (tableau 8), la répartition de la parole est plus homogène et elle représente le schéma de répartition de la parole le

plus récurrent. Un « leader » se détache : A. Il ouvre le débat et comptabilise le plus grand nombre d'interventions. C et B interviennent, quantitativement, le même nombre de fois. D est plus en retrait et intervient principalement pour interroger ses camarades ou demander confirmation.

Ces deux exemples ne sont pas exhaustifs, ils témoignent uniquement d'un fait saillant dans la répartition de la parole dans les groupes : un « leader » se dégage, intervenant le plus dans le débat et un élève, plus passif, intervient peu ou pas du tout. Nous ne pouvons malheureusement contrôler leur évolution dans le temps à cause de la construction aléatoire des groupes.

(2) Les élèves traitent le problème en mobilisant des arguments de nature très variée

Les élèves ont souvent traité les problèmes par un raisonnement hypothético-déductif (exemple tableau 7). En s'appuyant sur le corpus d'énoncés, les apprenants ont d'abord pu observer voire identifier des faits de langue (comme dans le tableau 4 où l'identification du groupe nominal émerge de l'observation par un élève des déterminants et par un autre élève du nom) puis ils ont pu déduire des règles grammaticales par co-élaboration (exemple tableau 7). L'addition des intelligences des élèves pourrait donc permettre l'élaboration de règles de fonctionnement de la langue.

Dans d'autres cas, les élèves utilisent différents tests de manipulation pour argumenter leurs réponses : les tests de substitution/commutation, les tests de pronominalisation ou les tests d'effacement par exemple. Dans ces cas, les élèves extériorisent des opérations mentales habituellement inconscientes. La méthodologie de travail exposée par un élève est alors parfois intériorisée par un autre élève du groupe (exemple tableau 5).

La résolution des problèmes n'a pas abouti à chaque fois, mais ces situations témoignent tout de même d'une posture réflexive des élèves sur la langue. Comme dans le tableau 9 par exemple, où les élèves s'interrogent sur la syntaxe de l'adjectif qualificatif « sur un nom commun, l'adjectif se met toujours avant ».

Mais nous avons également observé de nombreux cas où les élèves présentaient leur réponse comme un savoir empirique, sans argumenter (exemple tableau 4). Le raisonnement était soit, imposé au reste du groupe par une posture d'autorité, ou alors, il n'aboutissait pas sans l'intervention de l'enseignant (exemple tableau 9).

(3) Les élèves contextualisent les énoncés pour les ancrer dans le réel

Les élèves ont souvent traduit la consigne « énoncé acceptable » en « ça se dit » ou « ça se dit pas », ce qui reflète une volonté des élèves d'ancrer leur observations dans le réel et la pratique

personnelle et connue qu'ils ont de leur langue. Il faut entendre « ça se dit » comme « j'ai déjà entendu ce genre de tournure » et inversement pour « ça se dit pas ».

(4) Les fiches élaborées placeraient les élèves en attitude réflexive sur leur langue

Les extraits sélectionnés présentent un panel relativement exhaustif des différentes attitudes des élèves devant la tâche qui leur était confiée (à l'exception de la découverte de la règle par sérendipité qui était cependant un cas suffisamment exceptionnel pour être présenté). Il en ressort de façon massive l'observation des apprenants en posture métalinguistique puisqu'ils étaient constamment dans la recherche d'explication de faits de langue (que les explications soient correctes ou erronées).

Les trois champs d'observation de la métacognition développés par Delvolvé en 2006 ont été observés, bien qu'ils n'aient pas pu être quantifiés pour chaque élève de la classe. Pendant la réalisation des fiches, nous avons dégagé :

- 1) Des traces de « métamémoire » : certains élèves sont capables d'identifier ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas (exemple tableau 9). Or, « être un bon élève, c'est apprendre à être conscient de sa propre intelligence – au sens de connaissances » (Delvolvé, 2006, p. 2).
- 2) Des traces de « métarésolution » : plusieurs tableaux montrent que les élèves sont en situation de résolution de problème. « Il faut que chaque élève comprenne que celui qui trouve très vite la solution c'est celui qui utilise un enchaînement d'opérations mentales efficaces » (Delvolvé, 2006, p. 2). Dans le tableau 5, C nous a montré qu'il avait compris que le test de pronominalisation de L était relativement efficace.
- 3) Des traces de « confiance en soi » : notre protocole ne nous permet pas d'identifier des traces pour l'ensemble des élèves de la classe, mais significativement, plusieurs élèves prouvent qu'ils ne manquent pas de confiance pour utiliser leurs savoirs et pour les expliquer au reste du groupe (exemple tableau 7) « écoutez-moi ! [...] j'attends que vous finissiez parce que je veux vous expliquer ».

IV.3. Analyse des interactions enseignant-élèves

IV.3.1. Outil d'analyse des interactions entre l'enseignant et les élèves.

L'objectif des « Ateliers d'Antoine » est de développer et de favoriser l'autonomie des élèves face à un problème lié au fonctionnement de la langue. L'objectif de l'enseignant durant la tenue de l'activité en classe, est, de fait, d'adopter « une posture de lâcher-prise » (Bucheton et Soulé 2009) pour laisser le plus de place possible aux élèves. Pourtant, l'expérience nous a amenés à constater le besoin de certains élèves à être confortés sinon guidés dans la mobilisation des savoirs préalables nécessaires au bon déroulement des différents exercices. Ainsi, nous sommes souvent intervenus auprès des groupes avec la volonté de stimuler la réflexion et d'initier le raisonnement des élèves, adoptant de fait une « posture d'accompagnement » (Bucheton et Soulé 2009) la plus ténue possible. Également, la mise en commun qui avait pour but de conclure la réflexion par une ultime confrontation des résultats de chaque groupe suivie d'une institutionnalisation des savoirs entérinée par l'enseignant demande de porter une attention particulière aux interactions langagières entre enseignant et élèves.

Nous avons conçu un outil d'analyse pour deux niveaux d'interactions enseignant-élèves (enseignant face à un petit groupe d'élèves du même groupe et enseignant face à la classe entière) en nous inspirant librement de la typologie des interventions de l'enseignant de Danielle Lorrot parue dans un article de la revue *Le français aujourd'hui* (n°122, 1998) et de la grande variété de gestes pédagogiques de l'enseignant qu'elle propose, que nous avons combiné avec le modèle d'analyse des interactions langagières de Bruno Lebouvier (CREN université de Nantes 2012) utilisé dans la thèse de doctorat de Bertrand Johanet (Université de Nantes 2019) afin d'observer le va-et-vient entre la parole de l'enseignant et la réponse des élèves nous permettant ainsi de déceler les traces d'une stimulation métalinguistique ou non (cette analyse mériterait un travail plus approfondi, cependant, nous avons pu relever certains gestes professionnels qui pourraient aider les élèves à développer une posture réflexive. Autant de pistes qui nous semblent intéressantes à soulever).

Interactions enseignant-élèves			
Fonctions de l'enseignant			Attitude langagière des élèves
Organisateur du débat	Facilitateur du raisonnement	Régulateur du savoir	

Tableau 12 : Modèle d'analyse général des interactions enseignant-élèves au niveau de la relation enseignant-groupe fondé sur la typologie des interventions de l'enseignant de D. Lorrot (1998) et sur le modèle d'analyse des interactions langagières des élèves de B. Lebouvier (2012) et B. Johanet (2019)

1) Fonctions de l'enseignant :

1. L'organisateur du débat :

-Avec un groupe d'élèves : la manière dont l'enseignant facilite la discussion et organise l'écoute des membres d'un groupe ; comment l'enseignant régule l'atmosphère à l'intérieur du groupe ; comment il sollicite les élèves pour les amener à écouter ou répondre.

-En classe entière : la manière dont l'enseignant recueille les propositions des élèves ; comment l'enseignant sollicite la participation des autres élèves pour confirmer ou s'opposer à une réponse.

2. Le facilitateur du raisonnement :

-Avec un groupe d'élèves ou en classe entière : la manière dont l'enseignant demande une reformulation des termes du débat ou la manière dont il reformule lui-même pour traduire la pensée d'un élève sans la trahir ; comment l'enseignant demande des explications et pousse les élèves à approfondir leur raisonnement ; comment il met en tension les termes du débat uniquement à partir des propositions des élèves.

3. Le régulateur du savoir :

-Avec un groupes d'élèves : l'enseignant peut adopter trois attitudes : confirmer un savoir/une observation ; infirmer un savoir/une observation ; ne pas se prononcer, ne pas trancher mais alerter les élèves sur le fait qu'ils doivent le faire eux-mêmes.

-En classe entière : l'enseignant peut adopter les trois attitudes ci-dessus, mais également lister les propositions erronées pour amener les élèves à identifier la réponse par eux-mêmes (cette dernière attitude ne peut pas tenir trop longtemps au risque de perdre l'attention de la classe).

2) Attitude langagière des élèves : l'observation et l'analyse de l'attitude langagière des élèves aura pour but de déceler (ou non) les traces d'un travail métalinguistique en réponse à la stimulation effectuée par le professeur.

IV.3.2. Analyse des interactions professeur-élèves

Les tableaux suivants (13 à 15) proposent un panel, que nous estimons exhaustif (de la même

manière que lors de l'analyse des interactions langagières des élèves, nous avons étudié plusieurs passages, nous les avons regroupés par catégories avant de ne sélectionner que les passages les plus représentatifs de chaque catégorie des différentes observations possibles qui résultent des interactions entre l'enseignant et les élèves selon différents niveaux d'analyse durant la tenue des ateliers que nous avons proposés aux apprenants. Pour davantage de netteté, l'ordre chronologique a été respecté cette fois-ci. Il est ainsi possible d'observer la participation du professeur au débat métalinguistique d'un groupe d'élève avant d'en constater la résolution en classe entière. Nous avons également tenu à présenter une étape de mise en commun témoignant de traces d'un travail métalinguistique mais n'aboutissant pas au raisonnement escompté.

Le tableau 13 ci-dessous présente des échanges prélevés le deuxième jour des expérimentations, durant la réalisation du premier exercice de la deuxième activité de la fiche sur les adjectifs qualificatifs du groupe A. Les élèves tentent de se mettre d'accord sur la validité des énoncés qui leur sont soumis, les élèves sollicitent l'enseignant car ils s'interrogent sur les règles d'accord avec les adjectifs de couleur :

Interactions avec un groupe d'élèves				
p151	Fonctions de l'enseignant			Attitude langagière des élèves
Interactions langagières de l'enseignant avec les élèves	Organisateur du débat	Facilitateur du raisonnement	Régulateur du savoir	
P1 : Donc là pourquoi tu n'es pas d'accord ?	L'enseignant sollicite les élèves pour poser les termes du débat.	Objectif d'amener les élèves à reformuler les arguments.		
D - Bah parce qu'il y a une plante et une porte, il y a deux ...				L'élève répond en comptant les noms présents dans l'énoncé à l'étude.
P1 - Deux choses ?		Devant l'hésitation de l'élève, l'enseignant propose une formulation la plus neutre possible.		
D - Deux choses, du coup on met un				L'élève se saisit de la proposition de

"s"				l'enseignant pour achever son hypothèse devant son groupe et la formuler la plus clairement possible. Il associe une règle grammaticale connue (au pluriel on met un -s) à ce qu'il observe (deux noms qualifiés par un adjectif forment un pluriel et imposent la flexion de l'adjectif). La formulation de l'observation métalinguistique de l'élève est facilitée par l'intervention de l'enseignant.
P1 - Parce que donc, pour toi les deux choses..		L'enseignant poursuit sa tentative de clarification des explications de l'élève. Il ramène alors le niveau d'analyse sémantique dans la réflexion.		
C - Sont vertes				L'élève s'empare immédiatement de la demande de l'enseignant pour lui signifier son approbation.
P1 - Sont vertes.			L'enseignant confirme la réponse de C en répétant sa proposition.	
C - Ouais				L'élève confirme

				la proposition de l'enseignant.
B - Pas forcément.				Un élève représentant la partie adverse manifeste la contradiction.
P1 - Et donc vous, vous n'êtes pas d'accord sur le fait que les deux choses soient vertes.	L'enseignant en ayant fini avec une des parties s'intéresse à ses contradicteurs.	Il cherche à cibler le niveau d'analyse où se situe le désaccord (ici sémantique).		
B - Non, parce que nous il y a une seule plante				B, sans doute inspiré par l'échange précédant entre l'enseignant et C, explique la raison de son désaccord avec la remarque de son camarade. L'énoncé propose un nom singulier « plante » suivi d'un adjectif féminin pluriel « vertes », il y a donc inadéquation entre le sens singulier du nom et la flexion plurielle de l'adjectif (morphologie). L'explication témoigne bien d'un travail métalinguistique de B.
T - Et une porte verte				Un autre élève précise que le nom « porte » est également au singulier. Implicitement, il indique ainsi que la flexion plurielle

				de l'adjectif est nécessairement erronée.
B - Et une porte verte				B confirme la précision de son camarade.
P1 - D'accord, il faudrait essayer de vous mettre d'accord quand même sur le principe mais votre raisonnement, il s'entend dans les deux cas.	L'enseignant rappelle que la réponse du groupe doit être collective. Il invite les élèves à continuer le débat.	Mise en tension des termes du débat. Chaque proposition est « valable ».	L'enseignant sous-entend explicitement que les deux raisonnements sont acceptables, et donc que tous les énoncés à classer sont acceptables, mais n'en explique pas les raisons : il pousse les élèves à poursuivre le raisonnement.	
T - On peut dire, là je voulais mettre : on remarque que une plante et une porte vertes est écrit au pluriel mais c'est que une porte verte...				T maintient sa position postulant le caractère erroné de l'énoncé « une plante et une porte vertes » et demande à l'enseignant de valider sa remarque.
P1 - Mais la question que vous ne vous posez pas, donc toi ? pourquoi tu défends le fait que les deux puissent...	L'élève relance le débat. Il veut que les élèves poussent leurs raisonnements contradictoires.	L'enseignant indique aux élèves qu'ils ont négligé un aspect du problème mais sans préciser lequel. Il pose à nouveau les termes du débat en sollicitant les deux parties.		
D - S'accorder avec un seul adjectif ?				D ne laisse même pas le temps au professeur de parler et réaffirme sa position.

P1 - Les deux s'accordent avec un seul adjectif, c'est ça ton idée en fait ?		Demande de validation à l'élève : l'enseignant ne confirme ni n'infirmé la proposition de D, il veut s'assurer que D a un raisonnement clair.		
D - Bah oui				D confirme donc sa position à l'enseignant.
P1 - et donc est-ce que ça vous semble possible ou pas ?	L'enseignant sollicite la partie adverse.	Il interroge sur la viabilité du postulat de D.		
Plusieurs élèves - Non				Les élèves affirment à nouveau leur opposition.
T - Il y a une plante et une porte verte				T insiste sur la disposition syntaxique de l'énoncé. L'adjectif « verte » qualifie le nom « porte » et le nom « plante » n'est précisé par aucun autre mot. En soulevant la disposition des mots dans l'énoncé T opère bien un travail métalinguistique.
C- Bah non ça nous semble pas possible				C exprime son opposition à T.
T - Et verte c'est l'adjectif...				T poursuit son raisonnement, l'adjectif « verte » qualifie un nom féminin singulier il doit donc être

				accordé au féminin singulier.
D - Ouais sinon ils auraient dit "c'est une plante verte et une porte verte"				D refuse cette explication. Les adjectifs de l'énoncé auraient été au singulier dans le cas où l'adjectif « verte » aurait été répété deux fois après chaque nom.
P1 - Pour vous, l'adjectif il suit directement le nom ?	Sollicite directement les élèves.	Le professeur a ainsi laissé les élèves introduire la dimension syntaxique manquante sans même avoir à la mentionner. Il reformule le postulat des élèves jugeant l'énoncé « une plante et une porte vertes » comme erroné.	Il reformule sans la confirmer la règle implicite sur la place des adjectifs formulée par T et B.	
Plusieurs élèves - Oui				Les élèves confirment la proposition de l'enseignant.
B - Oui, il suit le nom qui est juste devant lui				Ainsi la conception de B de la syntaxe des adjectifs explique le caractère erroné de l'accord (morphologie) de l'adjectif « vertes ». Du point de vue du sens (sémantique) B postule que seule la porte est verte et la plante d'une couleur indéterminée. Le raisonnement est, certes, erroné

				mais témoigne d'un travail métalinguistique fin.
P1 - D'accord, on en parlera...bah maintenant... je pense qu'on va bientôt passer à la correction	L'enseignant met fin à sa participation au débat.			
T - Après s'il y aurait une plante et des portes vertes, portes on mettrait un s et verte bah non				T semble proposer encore une autre analyse qu'il est difficile d'établir avec certitude. Soit il avance que l'adjectif est un mot invariable, soit il postule que ce qui est vert dans l'énoncé est obligatoirement la plante. Peut être parce qu'il est familier du syntagme « une plante verte » et que pour lui, une plante est nécessairement verte.
P1 - Alors on va passer à la correction, vous désignez bien un rapporteur, s'il vous plait.	L'enseignant ne donne pas suite à la proposition de T, il demande aux élèves de se préparer à la mise en commun.			

Tableau 13 : Interactions avec un groupe d'élèves, où l'intervention de l'enseignant fait émerger une posture métalinguistique des élèves.

Cet échange montre le rôle de facilitateur que peut occuper l'enseignant, il n'intervient pas pour mettre fin au débat mais plutôt pour le faire enfler. En invitant les élèves à formuler clairement les arguments qu'ils avancent, il donne forme à un débat ou un questionnement métalinguistique. Sa

posture n'est pas celle de l'autorité ou du sachant qui fait cesser la réflexion mais plutôt celle d'un interrogateur naïf qui vient pointer du doigt les insuffisances ou les manques des raisonnements des élèves.

A force de questions « naïves » ou de demandes de reformulations précises employant un vocable linguistique, le professeur peut amener les élèves à étendre leur raisonnement et à considérer des dimensions d'analyse qui avaient été jusqu'alors ignorées (ici l'aspect syntaxique pourtant le nœud du problème que les seuls aspects morphologique et sémantique ne pouvaient résoudre). Il semble donc que l'attitude métalinguistique (la posture réflexive sur la langue) puisse être stimulée. On pourra cependant émettre une réserve à l'observation précédente : c'est parce que les élèves avaient déjà réfléchi au problème qui se posait à eux que l'enseignant a pu favoriser davantage la posture réflexive.

Le tableau 14 ci-dessous présente des échanges prélevés le deuxième jour des expérimentations lors de la mise en commun de l'atelier sur les adjectifs qualificatifs. Les élèves mutualisent leurs réponses de la deuxième activité.

Interactions en classe entière				
p200	Fonctions de l'enseignant			Attitude langagière des élèves
Interactions langagières de l'enseignant avec les élève	Organisateur du débat	Facilitateur du raisonnement	Régulateur du savoir	
P1 - [...] Alors deuxième activité, je crois que là elle a suscité beaucoup de questionnements. Il ne faut pas que ça soit toujours G qui se jette, le rapporteur, le rapporteur ici, euh H, dis moi	L'enseignant lance le débat sur la deuxième activité. Il fait en sorte de donner la parole à tous les groupes.			
H - Une plante et une porte vertes c'est énoncé non acceptable				H propose une réponse sans argumentation.

P1 - Alors, non acceptable, continue fais moi les trois et après on va en discuter.			L'enseignant ne se prononce pas, il ne confirme ni n'infirmes la proposition de H.	
H – Une balle et un téléphone noir c'est acceptable. Une balle et un téléphone noir c'est non acceptable.				H poursuit la mise en commun.
P1 - Non acceptable ? Alors est-ce que quelqu'un a trouvé autre chose ?			La question « non acceptable ? » marque l'étonnement de l'enseignant mais il n'indique pas la réponse, il sollicite la participation d'autres groupes pour confirmer la réponse ou s'opposer.	
L - Moi j'ai mis une plante et une porte vertes c'est acceptable				L intervient dans la mise en commun et s'oppose à la proposition de H sans argumenter.
P1 - On va juste finir ça. Alors K, une plante et une porte vertes c'est énoncé acceptable		Répétition de la proposition de L, invitation implicite à argumenter.		
L- En fait on a tout inversé nous				L s'oppose davantage à H : les deux groupes ont trouvé des réponses opposées.
P1 - Vous avez inversé ?		Répétition sous forme de question : on postule ici l'hypothèse que l'enseignant n'est		

		pas sur d'avoir entendu ce qu'a dit L.		
L - Oui voilà.				Confirmation de L.
P1 - Alors, quel a été le raisonnement ? C'est ça qui m'intéresse. L. (<i>la sonnerie retentit c'est la fin de l'heure</i>)		L'enseignant pousse les élèves à approfondir et à expliquer leur raisonnement sur l'accord de l'adjectif qualificatif.		
L - Bah que du coup...				L commence à répondre à la question de l'enseignant mais est interrompu.
<i>Echanges sur l'attitude d'un groupe, non pris en compte ici</i>				
L- Même si c'est au singulier, les deux noms ensemble ça fait ils.				L propose ici le test de pronominalisation pour expliquer que deux noms peuvent se combiner pour devenir pluriel, donc implicitement que l'accord de l'adjectif est justifié par le fait que les deux éléments sont verts. L extériorise ses opérations mentales.
P1 - Les deux noms ensemble forment un sujet pluriel. Oui. Et donc l'adjectif		Reformulation par l'enseignant + validation du raisonnement. P1 pousse L à		

s'accorde avec ?		approfondir sa réflexion, pour que l'implicite de son raisonnement devienne explicite.		
L- Les deux noms.				L apporte ici un élément de réponse attendu : l'adjectif qualificatif peut s'accorder avec les deux substantifs.
P1 - Oui. Et là pourquoi vous n'avez pas voulu accorder, vous avez jugé que c'était inacceptable ?		Après confirmation de la remarque, l'enseignant pousse l'élève à approfondir pour qu'il élabore la règle complète.		
L - Bah parce qu'il n'y a pas de "s" à noir.				L suit la même logique pour tous les énoncés : ne tient pas compte de l'aspect sémantique.
P1 – Il y a pas de "s" à noir, mais, du coup, question les autres, eh eh on se mobilise deux petites secondes encore. Les autres qui ont jugé que celui-ci était acceptable, pourquoi ?	L'enseignant sollicite la participation des autres groupes pour qu'ils s'opposent, ou du moins qu'ils complètent, la remarque de L. Le « pourquoi ? » invite les élèves à se justifier et donc à expliciter leur raisonnement.			
G - Moi je sais !				Implication d'un élève.
P1 - Pourquoi il est acceptable ?	L'enseignant recueille la proposition de l'élève.			
G- Bah parce que				L'élève tente

c'est "une balle, une balle et un téléphone noir", il y a pas plusieurs téléphones.				d'expliquer son raisonnement « parce que », il justifie en mettant en évidence le nombre.
P1 - Il n'y a que le téléphone qui est noir.		Reformulation par l'enseignant que l'on pourrait penser extrapolée.		
G – Et pas la balle.				Mais la reformulation de l'enseignant semble être ce que voulait dire l'élève, il confirme l'explication en indiquant que la balle n'est pas noire.
L - Bah si.				L n'est pas d'accord avec l'élève : mais aucune argumentation pour expliquer son désaccord.
P1 - Donc là, il y a la porte et la plante qui sont vertes, et là, il y ici uniquement le téléphone qui est noir.		Reformulation par l'enseignant de ce qui a été repéré par les élèves.		
L - Bah non				L est en désaccord avec la première conclusion de l'enseignant mais ne s'explique pas.
P1 - Non ça vous semble pas correct ?		L'enseignant pousse à approfondir : il ne se contente pas d'indiquer la conclusion, il veut que tous les élèves comprennent et		

		expriment leur raisonnement.		
Plusieurs personnes - Bah non.				Plusieurs élèves rejoignent la position de L et sont en désaccord avec la conclusion. Toujours pas d'arguments apportés à la contestation.
P1 - Il ne peut pas y avoir un objet d'une couleur et un objet d'une autre couleur ?	L'enseignant mobilise la classe.	Le questionnement de l'enseignant reformule les termes du débat et se focalise sur l'aspect sémantique qui pose problème.		
G - Si, si, si, mais il est pas précisé donc on sait pas. On aurait pu dire "une balle orange et un téléphone noir"				L'élève postule qu'en l'absence d'un autre adjectif pour qualifier le nom « balle », le fait de préciser un nom et pas l'autre lui semble erroné. Il semble lier les deux groupes nominaux dans un rapport de comparaison. D'un point de vue sémantique, selon l'élève, on précise la couleur d'un des noms pour expliquer sa différence avec celle de l'autre nom. Cette vision sémantique de l'énoncé bien qu'erronée témoigne d'une posture métalinguistique.

P1 - Oui mais dans le sens là, est-ce que si on dit qu'il y a une balle d'une couleur "x" et un téléphone "noir" est-ce que c'est acceptable ?		Reformulation par l'enseignant qui s'appuie sur la proposition de l'élève.		
Plusieurs élèves - Bah oui.				Acquiescement des élèves.
F - Une balle jaune et un téléphone noir.				L'élève maintient son postulat précédent. Il ne conçoit pas qu'un adjectif puisse préciser deux noms différents. Néanmoins, la logique à l'œuvre témoigne bien d'une posture réflexive sur la langue.
J - Bah si c'est acceptable.				Acquiescement d'un élève.
G - mais du coup ça serait pas conjugué à vert, vert tu aurais pas de "s". A noir et à vert tu aurais pas de "s" vu que ça serait que la porte qui est "verte" et que le téléphone qui serait "noir".				Reformulation d'un élève sans demande de l'enseignant qui montre sa volonté d'expliquer son raisonnement et de le faire comprendre. L'élève est ici en posture métalinguistique : il réfléchit aux règles de fonctionnement de la flexion de l'adjectif qualificatif en mobilisant les dimensions sémantique et

				syntaxique de la notion à l'étude.
P1 - Alors, je vous donne la réponse, l'adjectif peut s'accorder soit avec deux noms, soit avec un seul nom.			L'heure de cours est terminée depuis quelques instants maintenant. Les élèves sont parvenus à déterminer les deux logiques à l'œuvre mais n'ont pas perçu qu'elles n'étaient pas contradictoires mais complémentaires. L'enseignant tranche et conclut le débat.	
? - En fait on avait tous les deux bons.				Étonnement des élèves qui montrent leur implication dans l'activité.
? - Bah bravo.				

Tableau 14 : Interactions en classe entière où le débat émerge suite au questionnement de l'enseignant mais où il n'aboutit pas à l'élaboration de la règle par les élèves.

Dans cet échange, on voit bien que le débat qui émerge est largement engagé par l'enseignant. La volonté de faire la synthèse lors de la mise en commun est perçue par les élèves comme quelque chose appartenant à une correction : « je donne la réponse que j'ai trouvée » alors que l'enseignant cherche à entendre les raisonnements qui ont mené à ces résultats pour les mettre en tension et offrir l'opportunité aux élèves de construire la règle par ajouts successifs, en multipliant les intelligences. Ce sont bien les avis divergents qui obligent les élèves à argumenter et à expliciter leur raisonnement : ils se placent alors en posture métalinguistique pour convaincre leurs camarades et justifier une réponse logique.

L'enseignant est d'abord présent uniquement pour recueillir les résultats puis les mettre en tension avec d'autres, contradictoires. C'est de sa stimulation que survient le débat et donc la formulation de raisonnements métalinguistiques.

Ici, on déplorera bien sûr que le manque de temps ait obligé l'enseignant à conclure abruptement le

débat sans offrir aux élèves la chance de constater la complémentarité de leurs observations par eux-mêmes.

Le tableau 15 ci-dessous présente des échanges prélevés le premier jour des expérimentations lors de la mise en commun de l'atelier sur les déterminants possessifs et démonstratifs du groupe A. Les élèves viennent de mutualiser leurs réponses sur le carré d'énoncés de la deuxième activité, ils élaborent ensuite la remarque :

Interactions en classe entière				
p137	Fonctions de l'enseignant			Attitude langagière des élèves
Interactions langagières de l'enseignant avec les élève	Organisateur du débat	Facilitateur du raisonnement	Régulateur du savoir	
<i>U- Inaudible</i>				
P1- Le déterminant démonstratif s'accorde en genre et en nombre oui. Je vous entends parler dans mon dos. Est-ce que tout le monde avait relevé cette chose là ? Est-ce que quelqu'un a autre chose à relever ? G	L'enseignant sollicite les réactions des élèves.	L'intervention de U est inaudible, les conclusions tirées ici se font à partir de la réponse de P1 et de ses phrases interrogatives : objectif de l'enseignant : approfondir la proposition de U.	Le « oui » de P1, malgré l'inaudibilité de l'intervention de U, permet de dire que l'enseignant confirme la proposition de U : institutionnalisation du savoir.	
<i>G - Inaudible</i>				
P1- Alors, G remarque qu'à coté du féminin il y a un déterminant il y a un déterminant spécialement réservé. Et en comparaison qu'est-ce qu'il y a d'autre ? A	L'enseignant sollicite les réactions des élèves.	La proposition de G étant inaudible, il est impossible de savoir, ici, si l'enseignant a répété la proposition de G ou a reformulé son raisonnement. Objectif de l'enseignant : approfondir les	L'enseignant veut que la remarque émerge des élèves eux-mêmes : questions qui guident les élèves mais qui ne mettent pas fin au débat.	

		propositions de U et G.		
A- Bah il y a plus de masculins que de féminins				L'élève se saisit de ce qui a été mis en évidence par G : les différents genres. On ne sait pas si A parle des déterminants ou des noms.
P1 - Il y a plus de formes de déterminant pour le masculin que pour le féminin. F	P1 interroge F, il recueille la proposition des élèves.	Reformulation de l'enseignant qui intègre la notion de «déterminant» : permet d'éclaircir la proposition de A et de la rendre compréhensible à l'ensemble de la classe.	Confirme le savoir proposé par A.	
F- Aussi que à cet éléphant il faut juste ajouter un t et un e pour faire le féminin.				Remarque morphologique de l'élève. F a identifié la différence morphologique entre la forme du déterminant démonstratif au masculin « cet » et la forme au féminin « cette » mais a négligé la forme « ce ». On peut également postuler même si le développement de la remarque de F est mince que l'élève aurait identifié que cet/cette sont des homophones et la différence de sens qu'ils induisent. Posture métalinguistique de F : cherche à expliquer le

				fonctionnement de certains faits de langue.
<p>P1- Alors, là on a le masculin, là on a le féminin et ils sont très proches. Et donc là on sait aussi qu'on a un autre masculin. Est-ce que vous remarquez pourquoi on met ce léopard et cet éléphant cet ? Est-ce que vous avez compris pourquoi c'est comme ça ? F. Faites le silence, on écoute la proposition de votre camarade.</p>		<p>P1 guide les élèves à observer les deux formes au masculin « cet éléphant » / « ce léopard ». L'enseignant sollicite la participation des élèves en les guidant dans leurs recherches : il indique dans sa question ce qu'il faut regarder et place les élèves en attitude réflexive sur la langue.</p>		
<p>F- Cet éléphant on sait pas de qui on parle.</p>				<p>Remarque sémantique de F. F fait appel à la « métamémoire » (Dévolvé 2006), il essaye de calquer la distinction sémantique article défini/article indéfini pour expliquer l'existence des deux formes du déterminant démonstratif masculin singulier. (Les articles ont été étudiés précédemment).</p>
<p>P1- Alors non c'est pas exactement pour là, là en fait le cet ou le ce ont exactement le même sens dans la</p>		<p>L'enseignant ne donne toujours pas la réponse aux élèves mais il les guide en leur donnant un « indice »</p>	<p>L'enseignant infirme ici la proposition de F. Le niveau d'analyse sémantique est ici à exclure.</p>	

<p>phrase mais ils ne s'écrivent pas pareil pour une raison différente. U</p>		<p>supplémentaire :le domaine linguistique de recherche (la morphologie des déterminants).</p> <p>L'enseignant dirige la recherche par palier.</p>		
<p>U- Parce que le cet et le cette c'est masculin et l'autre féminin.</p>				<p>U revient sur les deux formes « cet » / « cette » mais oublie à nouveau de prendre en considération « ce ».</p>
<p>P1- On a une histoire de féminin masculin très bien, on a une histoire de singulier et de pluriel exactement. Mais pourquoi il y a deux masculins ? Quand on écrit les articles au masculin on écrit un, on écrit pas un et Uno ou je ne sais pas quoi. Un peu d'attention. Y est-ce que tu as une idée de pourquoi il y a deux masculins ? G tu as une autre proposition.</p>	<p>L'enseignant recueille à nouveau les propositions des élèves en indiquant clairement ce qu'il faut regarder « pourquoi il y a deux masculins ? ».</p>	<p>L'enseignant reformule tout ce qui a été identifié jusqu'à présent pour poser clairement les termes du débat. Face à la proposition de U, il redirige la réflexion sur les deux formes masculines.</p> <p>Pour faciliter le débat, P1 compare la forme des déterminants démonstratifs avec celle des articles étudiée précédemment. Il réutilise à son compte la proposition erronée de F sur la différence sémantique entre article défini et indéfini pour montrer par la</p>		

		comparaison avec d'autres catégories de mots très proches que la forme du déterminant démonstratif masculin singulier jouit d'une spécificité qui lui est propre.		
G – Léopard c'est masculin				G indique ici le genre du nom.
P1 - Oui mais éléphant c'est masculin aussi. H			L'enseignant confirme la proposition de G mais la met en tension : « éléphant c'est masculin aussi ».	
H – Ça peut dépendre du nombre ?				Proposition de H sous forme de question : il n'affirme pas mais demande à l'enseignant s'il est utile de s'intéresser au nombre.
P1- Alors non là c'est pas lié au nombre			L'enseignant infirme le questionnement de H.	
L- C'est lié au genre.				Proposition de L : on observe ici que les élèves associent souvent nombre et genre dans leur réflexion.
P1- Non c'est parce que les deux sont masculins. F	Les élèves sont impliqués dans l'activité : l'enseignant les laisse chercher par eux-mêmes.		L'enseignant infirme la proposition de L : il réaffirme que les deux noms sont masculins.	
F- On peut pas				F procède ici à des

dire ce éléphant, on peut pas dire cet léopard.				tests de grammaticalité. Posture métalinguistique. Par cette remarque, F indique qu'un fait de langue naturel, qui va de soit pour lui, doit avoir une explication identifiable dans le fonctionnement de la langue.
P1- On peut pas dire ce éléphant, on peut pas dire cet léopard. Mais pourquoi ? M, sois attentif		Répétition de la proposition de F par l'enseignant qui peut s'analyser comme une confirmation ou comme une volonté de rendre la proposition de F disponible à toute la classe. Les observations des élèves sont correctes, l'enseignant les pousse ensuite dans une analyse profonde de ce fait de langue.		
? - <i>Inaudible</i>				
P1- Là tu es sur des histoires de féminin, moi je vous demande uniquement sur les démonstratifs masculin. K	Redirige le débat qui repart vraisemblablement vers une analyse par le genre.			
K- Cet on est obligé de le mettre avec éléphant parce qu'il commence par une				K entre dans le débat et énonce la règle grammaticale tant attendue. Elle

voyelle				vient expliquer et justifier les observations de tous les autres élèves (connecteur logique « parce que »). Posture métalinguistique.
P1- Et voilà écoutez bien votre camarade c'est important. Cet commence par une ?	« Voilà » vient clôturer le débat. L'enseignant sollicite la participation de toute la classe pour vérifier que tous les élèves ont compris le fonctionnement des déterminants démonstratifs.		L'enseignant confirme la remarque de K.	
Classe - Voyelle				
P1 - Et ce léopard comme par une ?				
Classe- Consonne				Toute la classe semble avoir compris la raison des deux formes au masculin.
P1- Comme ça, vous savez que si vous voyez un mot avec une consonne c'est ce, si vous voyez un mot masculin avec une voyelle c'est cet.			« Vous savez que » indique aux élèves qu'ils sont détenteurs d'un nouveau savoir (savoir qui a été construit uniquement à partir de leurs observations). P1 répète une dernière fois la règle grammaticale : il insiste sur la conclusion de cet	

			exercice avant de passer au suivant. Autrement dit, il institutionnalise ce nouveau savoir.	
--	--	--	---	--

Tableau 15 : Interactions en classe entière qui mène à la co-élaboration de la règle grammaticale.

Dans cet échange, les interventions de l'enseignant ont uniquement pour vocation de guider les recherches des élèves. P1 apparaît comme un « organisateur » du débat, il recueille les propositions et sollicite la participation pour confirmer, opposer ou prolonger les remarques des élèves. Son but est de placer constamment les apprenants en attitude réflexive sur leur langue, notamment en les questionnant : « Est-ce que vous remarquez pourquoi on met ce léopard et cet éléphant cet ? ». Les réponses des élèves montrent qu'ils se trouvent alors en posture métalinguistique, ils sont en réflexion constante sur le fonctionnement des déterminants démonstratifs :

« F- Aussi que à cet éléphant il faut juste ajouter un t et un e pour faire le féminin. »

(Annexe 12, p. 137)

« F- On peut pas dire ce éléphant, on peut pas dire cet léopard. » (Annexe 12, p. 137)

« K- Cet on est obligé de le mettre avec éléphant parce qu'il commence par une voyelle »

(Annexe 12, p. 137)

On observe dans l'ensemble de cet échange la participation de différents élèves qui se montrent très investis : le débat se fait collectivement, par l'intervention de nombreux apprenants et non de manière empirique par un seul élève.

La règle grammaticale a donc été élaborée uniquement par les élèves qui ont fait preuve de collaboration.

IV.3.3. Bilan des analyses enseignant-élèves

L'enseignant, malgré sa volonté d'accroître l'autonomie des élèves, joue un rôle à part entière dans les séances. Il peut intervenir au sein des groupes, à la demande des élèves, ou en classe entière lors de la mutualisation des analyses. Cette phase de mise en commun est importante pour recueillir les observations des différents groupes et ainsi institutionnaliser les savoirs et pour faire émerger

d'éventuels débats entre les groupes en mettant en tension les raisonnements contradictoires. Le principe de la grammaire inductive en autonomie avec leurs pairs ne va pas de soi pour les élèves ne l'ayant pas ou peu pratiqué dans le reste de leur parcours scolaire et, lors de la première expérience, notre circulation entre les groupes nous avait amenés à réaliser que les élèves arrivaient bien souvent intuitivement à trouver les « bonnes » réponses mais ne parvenaient pas toujours à lier leurs remarques et donc à aboutir à une explication du fonctionnement de la langue. Nous avons donc pensé ce temps de mise en commun comme une démonstration par l'expérience de la capacité des élèves à expliquer les faits de langue qu'ils avaient par ailleurs été capables d'observer. La confiance en soi est un aspect essentiel de la métacognition telle que théorisée par Dévolvé (2006) et il nous avait semblé primordial de montrer aux apprenants, dans un cadre dédié, qu'ils étaient en mesure de constituer leur savoir par eux-mêmes.

Pour rester ancré dans notre problématique de départ, nous nous sommes uniquement intéressés aux interventions de l'enseignant qui stimulent la posture réflexive des élèves. Ainsi, l'enseignant peut pousser les élèves à argumenter leurs raisonnements lorsqu'ils donnent uniquement une réponse qu'ils jugent correcte (ex : tableau 14 « H - une plante et une porte vertes c'est énoncé non acceptable ») et peut également intervenir pour faire enfler le débat, en mettant en tension les raisonnements contradictoires et donc en demandant aux acteurs d'argumenter et d'expliquer leur position. Selon Delvolé (2006), « savoir raisonner » est en effet l'une des compétences métacognitives que les élèves doivent acquérir durant leur processus scolaire.

Nous avons analysé deux interactions en classe entière qui ne mènent pas au même résultat : dans le tableau 15, les élèves élaborent eux-mêmes la règle grammaticale grâce à l'enseignant qui facilite le raisonnement et dans le tableau 14, les élèves ne parviennent pas à élaborer la règle grammaticale, finalement donnée par l'enseignant faute de temps. Mais dans chaque cas, les interventions de l'enseignant placent les élèves en posture métalinguistique sur leur langue : pour justifier leurs avis durant le débat, ils sont obligés d'extérioriser leurs opérations mentales sous jacentes.

Nos observations n'ont pas valeur de prescriptions et réclameraient par ailleurs une recherche approfondie. Cependant, des points de vue didactique et pédagogique, il semble nécessaire et pertinent de penser les séances consacrées aux Ateliers d'Antoine comme des temps forts et surtout complets de travail métalinguistique. La posture réflexive doit être stimulée et favorisée dans tous les aspects du travail : création des activités de la fiche, protocole du dispositif de travail en autonomie des élèves, interventions de l'enseignant durant l'activité et jusqu'à la fin de la séance afin d'offrir aux élèves la possibilité de conscientiser le fait même qu'ils sont en train de raisonner.

V) Retours sur les analyses

V.1. Analyse des fiches après expérimentation

Après expérimentation et analyse des données recueillies, nous avons pu tirer plusieurs conclusions sur les fiches d'activités que nous avons élaborées.

La fiche sur les déterminants possessifs et démonstratifs (Annexe 1) nous semble avoir répondu aux objectifs que nous nous étions fixés. Les élèves ont élaboré par eux-mêmes l'ensemble des règles grammaticales des déterminants et plusieurs interventions d'élèves nous ont prouvé que la fiche les plaçait en posture métacognitive sur leur langue, comme le montrent ces énoncés prélevés aléatoirement dans les transcriptions du premier atelier :

D- Ecole c'est féminin, mais on dit mon école et pas ma école (Annexe 12, p. 128)

D- Par exemple, quand il y a plusieurs choses en genre, c'est masculin qui l'emporte (Annexe 12, p. 133)

K- Cet on est obligé de le mettre avec éléphant parce qu'il commence par une voyelle (Annexe 12, p. 137)

Cependant, il nous paraît important d'ajouter un exercice à la fiche d'activité afin de faire correspondre de manière plus rigoureuse les savoirs de la « fiche-leçon » avec les manipulations des élèves. Aussi, nous proposons de permettre aux élèves d'observer par eux-mêmes la flexion particulière du déterminant possessif qui comprend l'accord en genre et en nombre (généralement connu des élèves) mais également l'accord en personne :

La phrase suivante est écrite à la première personne du singulier. Réécris cette phrase d'abord à la troisième personne du singulier puis à la première personne du pluriel :

J'ai reçu la visite de mes cousins qui m'ont annoncé l'arrivée de notre grand-mère.

Quel constat fais-tu par rapport à l'accord du déterminant possessif ?

Bien sûr, l'ajout de cet exercice supposerait que les élèves soient familiers de la notion de personne au sens grammatical du terme (ce qui, en l'occurrence, était le cas de la classe de sixième avec laquelle nous avons expérimenté les fiches).

À l'inverse, la fiche sur les adjectifs qualificatifs (Annexe 3) a révélé certains défauts de conception qu'il nous paraît important de corriger. Dans le premier exercice, la couleur « verte » associée à la menthe n' a pas fait consensus chez les élèves. Ils se sont éparpillés dans des propositions de parfum, ce qui a obligé l'enseignant à orienter l'angle de travail dès la lecture des consignes (Annexe 12, p. 141) :

M - Est-ce qu'il y avait pistache ?

P1 - C'est une question légitime mais en l'occurrence, ce qui nous intéresse là, c'est plutôt comment les mots ont fonctionné dans la phrase, M, d'accord ? Il pouvait y avoir pistache, mais je pense qu'il était face à la glace qu'il voulait et le glacier a compris.

M - Oui mais peut-être que derrière il y avait de la pistache.

Le besoin d'exactitude des élèves dans la contextualisation des consignes est une donnée à ne pas négliger pour obtenir leur adhésion au travail proposé et pour éviter les dispersions inutiles. Pour palier le problème, nous proposons d'ajouter, dans la consigne de l'exercice, que le glacier dispose uniquement de 5 parfums de glace différents :

Jean-Michel est chez le marchand de glaces **qui dispose de 5 parfums différents : chocolat, vanille, fraise, citron et menthe**. Il veut acheter une boule de glace.

« Je voudrais une boule verte s'il vous plaît. »

Le glacier lui prépare donc un cornet à la menthe.

Commence d'abord par donner la classe grammaticale de « boule », puis réponds à la question :

Comment le glacier a-t-il su quelle boule de glace voulait Jean-Michel ?

L'exercice 3 de la fiche sur les adjectifs qualificatifs, a également posé nombre de problèmes dans les groupes. Les élèves avaient tendance à vouloir contextualiser l'énoncé dans des phrases verbales, en rajoutant plusieurs verbes différents :

D- Dans ta maison, il y a un homme brutal, énervé, violent, ivre, et pour le reconnaître il est grand, il est blond et beau. (Annexe 12, p. 148)

T - Moi j'ai mis, je suis un homme méchant par contre je suis beau, je suis blond et quand je m'énerve je suis en même temps violent. (Annexe 12, p. 148)

ou à vouloir construire des énoncés différents pour chaque adjectif :

L- Non on peut marquer, un homme méchant, un homme brutal (Annexe 12, p. 187)

Notre objectif était pourtant de montrer que les adjectifs peuvent se cumuler derrière un même nom.

Cependant, en bons techniciens de la langue, nous avons focalisé notre attention sur un trait de fonctionnement syntaxique (la possible accumulation d'adjectifs) en négligeant sa forte intrication avec l'aspect sémantique des adjectifs (ils permettent de préciser le sens d'un nom).

Pour éviter ces écueils, nous pensons qu'il est préférable de proposer dès le départ une phrase verbale et de compléter la consigne pour être plus claire sur les attendus de l'exercice.

Pour rendre l'exercice plus intéressant et complet, nous proposons aussi de mettre des adjectifs antonymes : ainsi, les adjectifs peuvent se cumuler tant que le sens le permet (imbriquant de fait les aspects sémantique et syntaxique de l'adjectif).

Ajoute le nombre maximum d'adjectifs à « Un homme mange » parmi la liste suivante.
Attention, tu dois faire une seule et même phrase.

Moche, méchant, brutal, grand, gentil, petit, violent, beau

La grammaire scolaire mélange et confond les notions de groupe prépositionnel (classe grammaticale) et de complément du nom (fonction grammaticale) et dans le langage linguistique scolaire, on parlera volontiers du complément du nom que l'on mettra sur le même plan que l'adjectif qualificatif, augmentant ainsi la difficile identification de la différence, pourtant fondamentale, entre les notions de classes et de fonctions grammaticales. Après expérimentation, nos propositions de fiches d'activité et de leçon sur les prépositions, les groupes prépositionnels et les compléments du nom n'ont pas permis de sortir de cet imbroglio. Nous avons donc décidé de séparer de manière franche les deux notions et de proposer deux nouvelles fiches distinguant clairement la nature et les fonctions des groupes prépositionnels.

La première fiche (Annexe 7) porte uniquement sur la préposition (première activité) et sur le groupe prépositionnel (deuxième activité).

La première activité est donc centrée sur l'identification des caractéristiques de la préposition. Dans ce sens, le premier exercice, similaire à la fiche précédente, a pour but d'identifier l'invariabilité des prépositions et le second exercice, similaire également, permet de dégager les différents sens introduits par les prépositions. Tout cela, en maintenant les élèves en posture réflexive sur la langue.

La deuxième activité est ensuite centrée sur l'identification des caractéristiques du groupe prépositionnel (GP). Dans ce sens, le premier exercice est pensé dans la globalité du fonctionnement des GP, sans rentrer tout de suite dans les détails. Le but est que les élèves identifient que les prépositions, qu'elles quelles soient, introduisent toujours un groupe nominal (GN). La notion de groupe nominal est donc un pré-requis à la réalisation de cet exercice. Dans le

second exercice, similaire à la fiche précédente, l'objectif est d'identifier le caractère non-supprimable et non-déplaçable des prépositions par jugement de grammaticalité. La préposition forme, avec le ou les mots qui la suivent, un groupe prépositionnel dont elle est le noyau. Le troisième exercice a été ajouté pour mettre en lumière la différence entre GN et GP, et pour vérifier que les raisonnements préalables ont permis aux élèves de différencier les deux. Dans notre maigre expérience d'enseignant, nous avons remarqué que l'une des difficultés majeures pour les élèves, est de comprendre que le GP n'est pas uniquement constitué d'une préposition mais bien d'une préposition associée à un GN, le GP étant agrammatical sans sa préposition noyau comme un GN est agrammatical sans son nom noyau. Dans l'exercice, les élèves doivent donc identifier les GN et les GP et les classer en deux colonnes distinctes.

Nous proposons également une nouvelle « fiche-leçon » (Annexe 8) ciblant de manière plus stricte les connaissances dispensées par l'atelier.

La seconde fiche (Annexe 9) porte uniquement sur les fonctions des groupes prépositionnels. La première activité a pour objectif de comparer le fonctionnement du GP complément du nom à celui de l'adjectif qualificatif épithète (la fonction épithète étant un pré-requis à l'analyse). Nous avons choisi de maintenir la question visant à identifier la classe grammaticale de « fève » pour induire les élèves sur ce qu'ils doivent observer. Nous proposons un tableau de réponses possibles qui met en lumière les attendus :

Note les ressemblances	Note les différences
GN étendus	Adjectif qualificatif / GP
Précisent le nom	Epithète / complément du nom
Supprimables-facultatifs	
L'adjectif épithète et le GP CDN sont commutables	
Ce sont des expansions du nom (ils peuvent le déduire s'ils ont vu la notion avec l'adjectif épithète)	

Nous demandons ensuite aux élèves d'élaborer une définition de la fonction complément du nom. La terminologie est donnée puisque, comme nous l'avons déjà dit, l'objectif n'est pas de faire

réfléchir les élèves sur des terminologies mais bien aux fonctionnements de la langue. Par cette question, nous voulons également que les élèves prennent conscience qu'ils sont capables par eux-mêmes, à partir d'observations, d'élaborer des règles grammaticales. De plus, nous pensons qu'il est rassurant pour les élèves de constater que, même sans connaître la terminologie grammaticale, il est possible d'observer et de définir le fonctionnement de la langue.

Le deuxième exercice de la première activité propose de nouveau un exercice de classement afin de juger de l'acceptabilité des énoncés qui sont soumis aux élèves. L'objectif, ici, est de faire observer le caractère non déplaçable du groupe prépositionnel complément du nom au sein du groupe nominal par comparaison avec l'adjectif épithète (dont le caractère déplaçable, rappelons-le, fait partie des prérequis des élèves).

Le troisième exercice de la première activité, quant à lui, a pour but de faire découvrir aux élèves l'aspect cumulable des expansions du nom entre elles à un même nom. Nous soumettons deux phrases quasiment identiques aux élèves – seule l'expansion varie d'une phrase à l'autre (épithète ou CDN) – et nous leur demandons de fusionner les deux phrases pour n'en former qu'une seule réunissant les mêmes éléments.

Dans la deuxième activité, les élèves doivent classer les GP selon leur fonction dans la phrase. Il est possible d'imaginer plusieurs déclinaisons de cette activité selon le niveau constaté des élèves. Ainsi, avec une classe particulièrement rompue à l'exercice, il serait même envisageable de supprimer les titres des tableaux pour obliger les élèves à dégager par eux-mêmes les caractéristiques de fonctionnement des différents GP et donc à identifier les traits permettant de distinguer l'emploi des GP (ils pourront, par exemple, repérer que le GP apparaît parfois derrière un nom, parfois derrière un verbe, qu'il est tantôt un élément indispensable de la phrase tantôt facultatif...). Les élèves seront alors clairement soumis à un travail métalinguistique.

Enfin, il apparaît indispensable de situer cet exercice dans une programmation en langue de l'année scolaire afin d'ajuster les savoirs selon les capacités et les prérequis des apprenants (à ce stade de l'année, les élèves sont-ils familiarisés avec les notions de complément d'objet indirect ou de compléments circonstanciels ? La distinction classes-fonctions grammaticales est-elle actée ? L'adjectif qualificatif est-il lui-même dissocié clairement de sa fonction épithète afin que la fonction complément du nom soit perçue comme complémentaire du GP et non synonyme ? Autant de questions que l'enseignant doit se poser afin d'adapter au mieux l'activité que nous proposons à une

classe.).

Comme nous l'avons fait pour le premier atelier, nous proposons également une nouvelle « fiche-leçon » (Annexe 10) répondant aux savoirs observables dans l'atelier.

V.2. Révision du protocole du déroulement de l'activité en classe.

Durant les expériences, nous avons eu la chance d'accueillir d'autres professionnelles de l'éducation (Mesdames Christelle Miannay et Caroline Séjourné, tutrices établissement de Simon Garreau, et, Lucille Wallet, directrice de ce mémoire) et ainsi nous avons pu bénéficier de conseils précieux que nous avons intégrés à nos remarques et retours sur le protocole à appliquer pour proposer l'activité en classe :

- Du pur point de vue organisationnel, si la possibilité est donnée à l'enseignant de pouvoir disposer la salle en îlots avant l'entrée en classe, il est bon de pouvoir anticiper pour le gain de temps que cela représente. Cette organisation spatiale, si elle n'est pas habituelle, envoie également un signal clair aux élèves dès les premières minutes du cours et annonce le travail en collaboration.
- Après plusieurs tentatives, Simon Garreau a poursuivi les expériences en classe (sans prélever de données) en modifiant la composition des groupes. En l'absence de données évaluables, il nous apparaît délicat d'affirmer avec certitude la supériorité d'un choix sur un autre cependant, empiriquement Simon Garreau a estimé une efficacité supérieure à composer lui-même des groupes hétérogènes. Pour étayer notre propos nous nous appuyerons sur la typologie du travail en groupe proposée en ligne par l'académie Nancy-Metz (« Le travail en groupe – de la diversification des pratiques à la différenciation du travail »). Le tableau édité par l'académie propose d'observer les avantages et les inconvénients de différentes compositions de travail en groupe. Nous avons donc porté notre attention sur la constitution des groupes « par affinité » et « par groupe imposé ». Le choix par affinité permettrait ainsi une plus grande confiance des acteurs de la coopération mais pourrait aussi dériver vers une inégale répartition du travail liée à la posture d'autorité d'un élève ou à des « associations par intérêt » d'autres apprenants. Ainsi, la constitution de « groupes imposés » nous a semblé l'option la plus adéquate à l'activité que nous proposons :
 - Après s'être familiarisé avec les élèves dont il a la charge, l'enseignant peut proposer

des groupes hétérogènes (en jouant sur les niveaux observés des élèves afin que cela soit profitable à tous) en s'assurant d'une homogénéité globale d'un groupe à l'autre au sein de la classe. Cette répartition aura également pour but de former des groupes de travail calmes et concentrés sur le travail (ce que des liens d'amitié empêchent ou altèrent parfois).

- Il semble pertinent de « fixer » ces groupes dans la durée pour ritualiser les activités et habituer les élèves à collaborer entre-eux. En espérant que les groupes développent des méthodologies qui leur soient propres et apprennent à s'organiser en autonomie. L'objectif des Ateliers d'Antoine, tel que nous les avons compris et pensés, étant que l'enseignant soit le moins sollicité possible.
 - Si une trop grande habitude semble nuire à l'efficacité du travail, rien n'interdit de modifier les groupes à intervalles réguliers (une fois par trimestre ou par semestre par exemple). On peut d'ailleurs postuler que même sans perte d'efficacité, le fait de changer de partenaires peut être bénéfique pour l'apprentissage de la coopération dans le travail.
- Préalablement à la distribution des fiches d'activité et à la lecture des consignes, Simon Garreau s'était doté d'une échelle descriptive (généreusement cédée par madame Caroline Séjourné) qui était présente sur chaque îlot et rappelait de manière formelle les attendus du travail en groupe (annexe n°11) et donnait lieu à une évaluation (par compétences) à l'issue de chaque séance de travail. Ceci permettant aux élèves 1) d'avoir toujours à portée de main (et donc en tête) les ressources à mobiliser pour collaborer avec pertinence et 2) d'observer l'évolution de leur collaboration d'une séance à l'autre. A ce propos, madame Lucille Wallet a proposé une option qu'il peut être pertinent d'exploiter afin d'apporter de la surprise aux élèves au sein d'un dispositif relativement borné :
- Elle a suggéré de pousser davantage l'autonomie en proposant de laisser un temps aux élèves pour qu'ils s'évaluent eux-mêmes en fin d'activité en entourant les niveaux de compétences qu'ils pensent avoir atteints, afin de constater les écarts avec les constatations de l'enseignant et la perception des apprenants.
- Concernant le déroulé de l'activité, la mise en commun et la désignation du rapporteur nous sommes parvenus à plusieurs remarques qui ne sont pas exclusives les unes des autres, bien au contraire, elles peuvent permettre, là aussi, une certaine alternance durant le dispositif :

- Un des problèmes majeurs de l'activité (mais de toute activité en classe peut-on penser) est la question épineuse de la gestion du temps. Il paraîtrait illusoire de vouloir réduire la durée des négociations entre les élèves sur lesquelles tout le travail métalinguistique repose, cependant, nous avons constaté (au travers des données et par nos circulations en classe) qu'il était possible de gagner du temps sur la trace écrite des élèves. En effet, Lionel Audion (2015) préconisait déjà dans ses travaux de faire écrire toutes les observations du groupe sur un support unique « le cahier de chercheur ». Ce cahier permettant aux élèves 1) de matérialiser et d'intérioriser la démarche de recherche et 2) de n'avoir qu'une seule trace écrite, produit de la mutualisation des élèves. Si nous n'avions pas voulu imiter cette recommandation, c'est par crainte que les élèves n'aient pas de trace écrite. Pourtant, avec le recul, il apparaît que cette crainte peut largement être apaisée. La « fiche-leçon » est, en tant que telle, une trace écrite correspondant aux observations de la « fiche-atelier » et, si l'enseignant estime que les élèves ont besoin de garder une trace « concrète » de l'activité, rien n'empêche de demander aux élèves de prendre en notes les constats durant le temps de mise en commun. Ainsi, nous préconisons de définir, dès le début de la séance, un unique secrétaire (qui peut ou non correspondre au rapporteur) qui aura la charge de noter les observations du groupe. Ce rôle aurait pour effet (nous le supposons) d'alléger les temps d'écriture commune des observations par les élèves et d'éviter les phases de « dictée » où un élève répète longuement ce que les autres membres du groupe doivent noter.

Exemple tiré du groupe A lors de l'atelier sur les déterminants (Annexe 12, p. 97) :

C- Oh T, comme ça va bientôt être bon je te dis pour ça regarde, ça tu pourras dire, tu traceras les traits après ok ? Cet

T- Cet

C- Remplace ce

T- Remplace ce

C- Au masculin

T- Au masculin

C- Car on

T- Car

C- On ne peut

T- On ne peut

[...]

- Concernant la désignation du rapporteur, Madame Christelle Miannay a suggéré deux modalités (permettant de l'alternance) qui peuvent venir soutenir la participation des élèves les plus réfractaires au travail de groupe. La première modalité consiste à ce que l'enseignant désigne dès le début de la séance les rapporteurs (en sélectionnant les élèves les moins impliqués) en leur signifiant qu'ils seront tous interrogés successivement et que la qualité et la précision de leur réponse aura de l'effet sur l'évaluation globale du groupe dont ils seront les représentants. L'autre option suppose d'impliquer tout le groupe en indiquant que le choix du rapporteur sera effectué au dernier moment par l'enseignant lui-même.
- Enfin, durant la mise en commun, nous l'avons déjà notifié, mais il nous paraît important que l'enseignant conserve une « posture d'accompagnement » (Bucheton et Soulé 2009) afin de stimuler la réflexion métalinguistique des élèves jusqu'au bout de la séance.
- Notons tout de même une carence, nous n'avons pas accordé de statut particulier à la « fiche-leçon » qui, finalement, fait surtout office de trace écrite de la fiche-atelier. Il peut être pertinent de proposer aux élèves de se l'approprier davantage que par une simple lecture en classe entière (même si la valeur conclusive d'une telle modalité n'est pas à ignorer) mais cet aspect n'a pas été exploré durant notre travail de recherche.

Conclusion

A l'issue de ce travail de recherche, nous avons le sentiment de nous être ouverts le champ des possibles en matière de réflexion didactique sur l'enseignement de la langue. Ce mémoire n'avait pas pour objet l'étude conceptuelle du construit grammaire mais bien l'exploration concrète de l'intersection entre l'apport de cadres théoriques qu'offrent la didactique et les sciences du langage et la pratique de l'enseignement de la langue en classe, avec des élèves.

La question des difficultés de l'enseignement de la langue en France ne semble plus à démontrer. Après de multiples lectures théoriques, il nous est apparu qu'une nouvelle approche de l'enseignement de la langue était nécessaire pour répondre à ces problématiques : une approche où l'élève est au cœur de la construction de son propre savoir et où il conscientise ses raisonnements. C'est ce que nous cherchions à dire à travers notre questionnement de recherche : Comment favoriser, chez les élèves, le développement d'une attitude réflexive sur la langue ?

Lionel Audion (2015) a démontré qu'une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire prenant en compte les théories linguistiques était nécessaire : « l'étude de la langue doit se nourrir des apports des sciences du langage ». Or, la théorie au cœur des Ateliers d'Antoine est celle des opérations énonciatives d'Antoine Culioli (années 1970) où l'étude de la langue se fait à partir de la langue d'aujourd'hui, orale et écrite et non plus à partir d'une langue « aseptisée ». Comme nous l'avons détaillé dans ce mémoire, nous nous sommes inspirés des fiches des Ateliers d'Antoine (avant tout pour problématiser des faits de langue et les soumettre à des débats d'acceptabilité) mais nous avons délaissé, dans certaines fiches, l'approche énonciative de la langue (c'est-à-dire une approche de la grammaire qui compare l'oral et l'écrit). Nous voulions avant tout faire des élèves « des observateurs » du fonctionnement de la langue et les placer en posture métalinguistique.

La démarche de Lionel Audion (2015) proposait également un nouvel élément dans l'enseignement de la langue : le travail entre pairs que nous retrouvons dans notre protocole d'expérimentation. Néanmoins, nous soulignons que nous avons quelque peu modifié la méthodologie de départ de Lionel Audion : les activités sont réalisées en classe entière, malgré ses préconisations, en co-animation mais peuvent aisément être proposées sans co-animation puisque Simon Garreau a poursuivi les activités seul après nos expérimentations.

Nous avons alors préféré concentrer notre attention sur l'apparition d'une posture réflexive chez les élèves, délaissant de fait les difficultés rencontrées par les enseignants (Ulma, 2016). Avec le recul

et en nous appuyant sur notre propre expérience, nous pouvons malgré tout remarquer que tenter de susciter la métacognition, c'est nécessairement extérioriser des concepts et des notions profondément ancrés en nous. Ainsi, tenter d'apprendre à autrui à apprendre ce que l'on sait c'est nécessairement réapprendre et redécouvrir ce que l'on sait.

Nos analyses nous semblent indiquer que ce travail est bénéfique et porteur chez les élèves. Dans de nombreux cas, la confrontation des observations a su faire jaillir le savoir. Sans pouvoir affirmer que ce savoir est inscrit à tout jamais dans la mémoire des élèves, le chemin pour y parvenir en est, au moins, à porter de main.

En tant que tout jeunes enseignants, il nous est délicat d'affirmer que ce travail modifie le rapport de l'enseignant à sa classe. Pourtant, durant ces activités, nous avons nous-mêmes pu explorer des manières d'être, des manières d'enseigner. La construction des fiches étaient autant de temps où nous nous plongeons dans l'esprit de nos élèves pour adapter au mieux les activités que nous leur proposons. La mise en commun nous offrait un premier bilan des réussites et des échecs de nos exercices et nous laissait la possibilité de pousser, collectivement, plus avant la réflexion ou plutôt la réflexivité sur la langue.

Quelques préconisations semblent malgré tout indispensables. Favoriser la naissance du travail métalinguistique suppose de saisir le système langue dans son entier et de déterminer de manière précise une programmation en langue (selon les niveaux et les programmes scolaires) pour pouvoir faire se répondre les fiches comme se répondent les notions de langue. Dans cette direction, le travail de Suzanne-G Chartrand (2016, p. 96) est salutaire : « partant de constats maintes fois faits par le corps enseignant quant à la surcharge des contenus prescrits par rapport au temps disponible, d'une part, et, de l'autre, du manque de hiérarchisation des contenus prescrits, nous avons voulu montrer qu'il était possible de recentrer l'enseignement grammatical sur des concepts-clés renvoyant aux grandes régularités du système de la langue sur les plans morphologique, syntaxique et textuel. ». Sans doute, le temps pour faire aboutir la réflexivité des élèves est-il conséquent néanmoins, on peut espérer que la conscientisation des opérations et faits de langue les amènera à un apprentissage plus efficace de la langue et développera la métacognition des élèves. Ce que nous posons comme hypothèse pourrait être l'objet d'un travail de recherche futur. Le travail que nous avons mené devrait être reconduit dans la durée, tout en suivant des groupes précis et fixes, afin d'observer l'habitué qui en ressortirait. Le travail métalinguistique se développerait-il avec plus d'évidence à force de pratique ? A terme, les élèves en viendraient-ils plus massivement à identifier

le fonctionnement du système langue ? Les savoirs acquis ainsi que les raisonnements qui les rendent observables seraient-ils ancrés plus solidement ?

Autant de questionnements en suspens que nous aimerions voir résolus un jour.

Table des tableaux et des figures

Figure 1	Processus de transposition didactique, selon Yves Chevallard (1985)	p. 14
Tableau 1	Le conflit socio-cognitif selon Vygostky (2011) cité par Gabriel Labédie et Guy Amossé (s.d).	p. 20
Tableau 2	« Caractéristiques des adjectifs pré-nominaux et post-nominaux » (Jones, 1996) (cité par Tuller & Silleresi, 2018)	p. 29
Tableau 3	Modèle d'analyse des interactions langagières des élèves d'après B.Lebouvier (2012) et B. Johanet (2019)	p. 33
Tableau 4	Interactions qui témoignent de la mutualisation des observations et des connaissances des élèves pour aboutir au résultat escompté.	p. 35
Tableau 5	Découverte empirique du test de pronominalisation.	p. 39
Tableau 6	Coopération entre pairs pour élaborer la règle grammaticale.	p. 41
Tableau 7	Co-élaboration de la règle suivie d'une présentation aux autres membres du groupe.	p. 43
Tableau 8	Co-construction du savoir par sérendipité.	p. 46
Tableau 9	Raisonnement qui n'aboutit pas mais qui postule une attitude réflexive sur la langue.	p. 53
Tableau 10	Cas de mauvaise réponse mais montre les savoirs encyclopédiques de l'élève.	p. 57
Tableau 11	Raisonnement conduit par un seul élève sans traitement argumentatif .	p. 58
Tableau 12	Modèle d'analyse général des interactions enseignant-élèves au niveau de la relation enseignant-groupe fondé sur la typologie des interventions de l'enseignant de D. Lorrot (1998) et sur le modèle d'analyse des interactions langagières des élèves de B. Lebouvier (2012) et B. Johanet (2019)	p. 64
Tableau 13	Interactions avec un groupe d'élèves, où l'intervention de l'enseignant fait émerger une posture métalinguistique des élèves.	p. 66
Tableau 14	Interactions en classe entière où le débat émerge suite au questionnement de l'enseignant mais où il n'aboutit pas à l'élaboration de la règle par les élèves.	p. 73
Tableau 15	Interactions en classe entière qui mène à la co-élaboration de la règle grammaticale.	p. 81

Bibliographie :

Audion, L. (2015). *13 fiches Ateliers d'Antoine*. 1-55.

Baker, M. (1996). *Savoir et compétences en construction. Argumentation et co-construction des connaissances*. L'Harmattan.

Epplin, S. & Scaar, M. & Rietz, V. L'étude de la langue dans le nouveau programme du collège [diaporama]. Académie de Strasbourg.

Jaubert, M.(2007). Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences. *Presses universitaires de Bordeaux*.

Johanet, B. (2019) *Problématisation et lecture littéraire au lycée : construction de savoirs* (Thèse de doctorat). Université de Nantes.

Lorrot, D. (1998). Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage, *Le français aujourd'hui* n°122.

Paillé, P. (2007) La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires.

Tuller, L & Silleresi, S. (2018). *Syntaxe 3 Notes de Cours 2 Structure SD*. Université François Rabelais, Tours.

Riegel, M. & Pellat, J-C. & Rioul, René. (2018). *Grammaire méthodique du français*. Puf.

Ulma, D. (2016, mars). Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation. *Le français aujourd'hui*, 192, 97-106.

Weil-Barais, A. (1999) *L'homme cognitif*. Puf.

Sitographie

Académie de Nancy-Metz. (s.d). Le travail en groupe – de la diversification des pratiques à la

différenciation du travail. Consulté sur : https://www4.ac-nancy-metz.fr/svt/general/pedagogie/docs/heterogeneite/travail_en_groupes_diversification_et_differenciation.pdf

Audion, L. (2015). Les Ateliers d'Antoine : apports de la Théorie des Opérations Énonciatives en didactique du français à l'école élémentaire. Consulté sur <https://journals.openedition.org/corela/4101>

Bucheton, D & Soulé, Y.(2009, octobre). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Consulté sur <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>.

Chartrand, S. (2016) *Mieux enseigner la grammaire, pistes didactiques et activités pour la classe*. ERPI éducation, Pearson. <http://journals.openedition.org/corela/4101>

Chevallard, Y. (1986). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, 76, 89-91. Consulté sur https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_76_1_2401_t1_0089_0000_1?fbclid=IwAR2K-is9CUH94qJ12168sGnDStK_7PV5upgcLmrOJoMw_GHUK-8IvY0XA50.

Delvolvé, N. (2006). Métacognition et réussite des élèves. *Cahiers pédagogiques*. Consulté sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>.

Dumais, C. (2010). Diversifier et améliorer son enseignement de la grammaire par une approche réflexive. *Québec français*, 156, 73–75. Consulté sur <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2010-n156-qf1502914/61420ac.pdf>.

Hubert, B. (2016, mars). Formation des enseignants : le casse-tête de la grammaire, d'une recherche clinique dialogique à un nouveau dispositif de formation-recherche. *Le français aujourd'hui*, 192, 117-129. Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-117.htm>.

Jaubert, M. & Rebière, M. (2014, 17 juin). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*. Consulté sur : <http://journals.openedition.org/pratiques/1718> ; DOI : 10.4000/pratiques.1718

Labédie, G. & Amossé, G. (2001). Constructivisme ou socio-constructivisme ? Consulté sur : <https://studylibfr.com/doc/1498717/constructivisme-ou-socio-constructivisme---portail-du>

Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2018). Principes généraux pour l'étude de la langue. *Eduscol*. Consulté sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Etude_de_la_langue/30/8/RA16_C2C3_FRA_4_principes-generaux_636308.pdf

Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2018). Programme du cycle 3. *Eduscol*. Consulté sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2018). Programme du cycle 4. *Eduscol*. Consulté sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf

Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2019). Programme de français de seconde générale et technologique. *Eduscol*. Consulté sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf

Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2017). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 4 : étude de la langue. *Eduscol*. Consulté sur <http://eduscol.education.fr/cid105922/ressources-francais-c4-etude-de-la-langue.html>

Salles, M. (2005). *Adjectifs « modaux » et adjectifs qualificatifs*. (Université de Caen) Actes du Colloque international de Caen, 2005. Consulté sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00012272/document>

TLFI. (2012). Grammaire. CNRTL. Consulté sur <http://www.cnrtl.fr/definition/grammaire>

Table des annexes

Annexe 1	Atelier n°1 : Les déterminants possessifs et démonstratifs	p. 107
Annexe 2	Fiche-leçon	p. 109
Annexe 3	Atelier n°2 : Les adjectifs qualificatifs	p. 111
Annexe 4	Fiche-leçon	p. 113
Annexe 5	Atelier n°3 : Les groupes prépositionnels	p. 115
Annexe 6	Fiche-leçon	p. 117
Annexe 7	Contre-proposition de fiche sur les groupes prépositionnels après révision de la fiche initiale.	p. 118
Annexe 8	Contre-proposition de « fiche-leçon » sur les groupes prépositionnels.	p. 120
Annexe 9	Contre-proposition d'atelier sur les groupes prépositionnels	p.121
Annexe 10	Contre-proposition de « fiche-leçon » sur les groupes prépositionnels	p. 123
Annexe 11	Echelle descriptive	p. 124
Annexe 12	Transcriptions	p. 125

Annexes

Annexe 1 : Atelier n°1 – Les déterminants possessifs et démonstratifs

Atelier n°1

Les déterminants possessifs et démonstratifs

- Première activité :

Recopie les énoncés suivants dans la bonne colonne.

Mon chien dort dehors / Chiens ces dorment dehors / Chien mon dort dehors
Ces chiens dorment dehors / Cette dors dehors / Sa dort dehors

Énoncés acceptables	Énoncés non acceptables

- Deuxième activité :

Remplis le carré d'énoncés ci-dessous avec *ce, cet, cette, ces* puis indique le genre des mots.

..... éléphant <i>genre :</i> léopard <i>genre :</i>
..... éléphante <i>genre :</i> éléphants <i>genre :</i>

Que remarques-tu ?

→ écrivez vos remarques sur le carnet de chercheur

Remplis le carré d'énoncés ci-dessous avec *mon, ma, mes* puis indique le genre des mots.

..... école habits
..... mère lapin

Que remarques-tu ?
→ écrivez vos remarques sur le carnet de chercheur

- Troisième activité :

La maman de Martin a acheté des nouvelles chaussures pour son fils.
Lundi matin, avant de partir à l'école, Martin enfile ses chaussures. Il retrouve Marc qui lui dit :
« Ces chaussures sont trop belles. Où est-ce que je peux acheter ces chaussures ? »
Martin s'énerve :
« Non, tu n'as pas le droit, ce sont les miennes ».

Que remarques-tu sur l'emploi de ses et ces ?
→ écrivez vos remarques sur le carnet de chercheur

Annexe 2 : Fiche-leçon

LES AUTRES DÉTERMINANTS

A – Le déterminant démonstratif

- La forme du déterminant démonstratif :

→ Comme tout déterminant, le déterminant démonstratif est variable en genre et en nombre avec le nom qu'il complète.

	SINGULIER		PLURIEL
MASCULIN	Devant une consonne	Devant une voyelle	Ces
	Ce	Cet	
FÉMININ	Cette		

- Les emplois du déterminant démonstratif :

-Il s'emploie pour **indiquer une chose ou un être déjà cité dans le texte.**

Ex : Jean-Michel a acheté une casquette à Martin. Cette casquette lui va bien. β On parle bien de la même casquette.

-Il peut aussi s'employer pour **indiquer une chose ou un être que l'on montre.**

Ex : Prends ces bottes ! β La personne qui parle demande à quelqu'un de prendre des bottes qu'il montre.

B – Le déterminant possessif

- La forme du déterminant possessif :

→ Le déterminant possessif est variable comme tout déterminant en genre et en nombre mais il est aussi variable en personnes :

		SINGULIER			PLURIEL
		MASCULI N	FÉMININ		
			Devant une consonne	Devant une voyelle	
Personnes du singulier	1 ^{ère}	Mon	Ma	Mon	Mes
	2 ^{ème}	Ton	Ta	Ton	Tes

	3 ^{ème}	Son	Sa	Son	Ses
Personnes du pluriel	1 ^{ère}	Notre			Nos
	2 ^{ème}	Votre			Vos
	3 ^{ème}	Leur			Leurs

- Les emplois du déterminant possessif :

-Il indique **à qui appartient** ce dont on parle.

Ex : Martin a mis sa casquette. β La casquette appartient bien à Martin.

Ex : Jean-Michel et Martin étaient furieux après leur père. β On parle bien d'un seul père, celui de 2 personnes : Jean-Michel et Martin.

Annexe 3 : Atelier n°2 – Les adjectifs qualificatifs

Atelier n°2 Les adjectifs qualificatifs

- Première activité :

1

Jean-Michel est chez le marchand de glaces, il veut acheter une boule de glace.
« Je voudrais une boule verte s'il vous plait. »
Le glacier lui prépare donc un cornet à la menthe.

Commence d'abord par donner la classe grammaticale de « boule », puis réponds à la question :
Comment le glacier a-t-il su quelle boule de glace voulait Jean-Michel ?

2

Recopie les énoncés suivants dans la bonne colonne.

Le chat beau / Une tenue magnifique / Le beau chat
Un grand chien beige / Une magnifique tenue

Énoncés acceptables	Énoncés non acceptables

Que remarques-tu ?
→ écrivez vos remarques sur votre cahier

3

Ajoute le nombre maximum d'adjectifs à « Un homme ». Sers-toi de la liste d'adjectifs suivante :

méchant, brutal, grand, blond, ivre, énervé, violent, beau

Que remarques-tu ?
→ écrivez vos remarques sur votre cahier

- Deuxième activité :

1

Recopie les énoncés suivants dans la bonne colonne.

Une plante et une porte vertes

Une balle et un téléphone noir

Une balle et un téléphone noirs

Énoncés acceptables	Énoncés non acceptables

Que remarques-tu ?

→ écrivez vos remarques sur votre cahier

2

Observe les énoncés suivants :

Un livre magique - *Une baguette magique*

Un gros lapin - *Des gros lapins*

Que remarques-tu ?

→ écrivez vos remarques sur votre cahier

Annexe 4 : Fiche-leçon

3) LES EXPANSIONS DU NOM

- On appelle expansion du nom tout mot ou groupe de mots qui complètent le nom dans un GROUPE NOMINAL.
- Il est toujours possible de supprimer une expansion du nom.
- Les expansions du nom apportent des précisions, des informations supplémentaires sur le nom qu'elles complètent.
- Il existe différentes sortes d'expansions du nom.

A- Les adjectifs qualificatifs

- Un adjectif permet de préciser une propriété du nom qu'il complète.
- L'adjectif peut se trouver avant ou après le nom qu'il complète.
- L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il complète.

Ex : Jean-Michel porte une grande **casquette** et deux grands **manteaux**. Je peux supprimer les adjectifs, ADJ **N féminin singulier** ADJ **N masculin pluriel** ils apportent une précision au nom.

– Au féminin, on ajoute un –e à la fin de l'adjectif.

→ Parfois, l'ajout du –e provoque le dédoublé de la consonne finale :

MASCULIN		FEMININ
cruel		cruelle
pareil		pareille
ancien		ancienne
muet		muette
gros		grosse
Devant une voyelle	Devant une consonne	
bel	beau	belle
fol	fou	folle
vieil	vieux	vieille

→ Parfois, l'ajout du –e transforme le radical de l'adjectif :

MASCULIN	FEMININ
léger	légère
naïf	naïve
heureux	heureuse
long	longue
menteur	menteuse
protecteur	protectrice
blanc	blanche

→ Les adjectifs qui se terminent par un –e au masculin ne changent pas :

Ex : Une baguette magique / un moment magique.

– Au pluriel, on ajoute un –s à la fin de l'adjectif.

→ Parfois, le pluriel est marqué par une autre terminaison :

SINGULIER	PLURIEL
beau	beaux
matinal	matinaux

→ Les adjectifs qui finissent par –s ou –x au singulier ne changent pas :

Ex : Un tapis épais / des tapis épais

Un homme heureux / des hommes heureux.

→ Lorsque l'adjectif se rapporte à plusieurs noms de genres différents, il se met au masculin pluriel :

Ex : Le **frère** et la **sœur** de Jean-Michel sont méchants.

N Masc. **N Fém.**

ADJ au masculin pluriel.

Annexe 5 : Atelier n°3 – Les groupes prépositionnels

Atelier n°3

Les groupes prépositionnels

- Première activité :

1

La grand-mère de Jean-Michel collectionne les fèves. Pour l'épiphanie, Jean-Michel va aider sa grand-mère à préparer une frangipane. Avant d'enfourner la galette, la grand-mère de Jean-Michel lui demande :

- Mon petit chéri, est-ce que je mets la fève rouge ou la fève de la reine des neiges dans la galette ?

Jean-Michel répond :

- J'adore Elsa, mets la fève de la reine des neiges.

Quelle est la classe grammaticale de « fève » ?

Complète le tableau suivant en comparant « la fève rouge » et « la fève de la reine des neiges » :

Note toutes les ressemblances	Note toutes les différences

2

Le train **de** Paris **à** Angers →

Une bouteille **en** verre →

La casquette **de** Jean-Michel →

Le train **de** 8 heures →

Les mots en gras sont des prépositions.

Dans ces énoncés, quelle information introduit la préposition ?

Que remarques-tu ?

→ écrivez vos remarques sur votre cahier

- Deuxième activité :

1

Le chien sur la colline / Le chien la colline sur / Le chien la colline

Énoncés acceptables	Énoncés non acceptables

Que remarques-tu ?
→ écrivez vos remarques sur votre cahier

2

Les parents **de** ma copine / La voiture **sur** l'autoroute / Une fusée **pour** la lune

Souligne les mots qui suivent la préposition en gras. Comment appelle-t-on ce groupe de mots ?

Un canard **sur** une marre / Une marre **dans** un parc / Un parc **de** la ville / La ville **d'**Anvers

Fusionne tous les énoncés pour former une seule phrase.

Que remarques-tu ?
→ écrivez vos remarques sur votre cahier

- Troisième activité :

Un train pour une ville →

La poule dans un poulailler →

Un singe avec une banane →

Écrivez tous les mots de ces énoncés au pluriel.

Que remarques-tu ?
→ écrivez vos remarques sur votre cahier

Annexe 6 : Fiche-leçon

B- Les prépositions et les groupes prépositionnels compléments du nom

- Une préposition permet de relier des mots et des groupes de mots dans une phrase.
- La préposition forme avec le ou les mots qui la suivent le groupe prépositionnel (**GP**) dont elle est le noyau.
- Un groupe prépositionnel complète un nom pour rendre son sens plus précis, on appelle cette **fonction** Complément Du Nom (**CDN**).
- Un même nom peut être précisé par plusieurs compléments du nom qui peuvent se cumuler.
- Comme toute expansion du nom, je peux supprimer les compléments du nom.

Ex : Jean-Michel, pendant les vacances, a acheté une jolie boîte à crayons. Je peux supprimer les **GP**

Nom + **GP** qui sont des **CDN**.

Il faut dire que c'est une boîte à crayons en bois avec des motifs. Ils apportent une précision

Nom + **GP** + **GP** + **GP** au nom qu'ils complètent.

- Les prépositions sont des mots invariables c'est-à-dire qu'elles ne s'accordent pas !
- Pour trouver une préposition, il faut la reconnaître... Alors il existe plusieurs astuces pour faire travailler la mémoire !
 - Retiens le voyage d'Adam : Adam part pour Anvers avec deux cent sous → à, dans, par, pour, en, vers, avec, de, sans, sous !
 - Très souvent, la préposition sert à indiquer la place des choses ! (on entend le mot « position » dans préposition !) → au-dessus, près de, devant, derrière, sur, dessous...
 - Fréquemment, la préposition sert à indiquer le temps qui passe → pendant, après, jusqu'à, depuis, avant...
- Ø Pour trouver une préposition, il faut les connaître... mais dans tous les cas elle relie des mots entre eux dans une phrase ! Si elle relie des mots à un nom le groupe prépositionnel a pour **fonction** le complément du nom, sinon, le groupe prépositionnel a une autre **fonction** dans la phrase (que nous verrons plus tard).

Annexe 7 : Contre-proposition de fiche sur les groupes prépositionnels après révision de la fiche initiale.

Atelier
Les prépositions et le groupe prépositionnel

- **Première activité :**

1

Écris tous les mots de ces énoncés au pluriel :

Un train pour une ville →

.....

La poule dans un poulailler →

.....

Un singe avec une banane →

.....

Entoure les mots qui ne subissent pas de changements comme les autres.

Les mots que tu as entourés sont des prépositions ! Quelle
première remarque peux-tu faire sur les prépositions ?
Ecrivez vos remarques dans votre cahier.

2

Les mots **en gras** sont tous des **prépositions**. Quel type d'informations introduit la préposition ?

Je vais **de** la ville **à** la campagne. →

.....

C'est la casquette **de** Jean-Michel. →

.....

Donne-moi la bouteille **en** verre ! →

.....

Je prends le train **de** 8 heures. →

.....

Que remarques-tu ?
Ecrivez vos remarques dans votre cahier.

• **Deuxième activité :**

1

Souligne les mots qui suivent la **préposition en gras**. Comment appelle-t-on ce groupe de mots ?

Je te présente les parents **de** ma copine. / Regarde la voiture **sur** l'autoroute !

/ Il a pris une fusée **pour** la lune. / Nous sommes sortis **malgré** la pluie. / Je vais **à** la plage.

Ecrivez vos remarques dans votre cahier.

2

Je vois un chien sur la colline. / Je vois un chien la colline sur. / Je vois un chien la colline.

Phrases acceptables	Phrases non acceptables

On dit que la préposition avec le groupe de mots qui la suit forme le **groupe prépositionnel**. Peux-tu expliquer pourquoi.
Ecrivez vos remarques dans votre cahier.

3

Dans les phrases suivantes, tu dois retrouver tous les groupes de mots demandés et justifier tes choix.

Le chat de ma mère est gros. / Le vilain chien de mon meilleur ami a mangé mon jambon. / Il a éclaté une bouteille en verre transparent sur la tête de son adversaire.

Groupes nominaux	Groupes prépositionnels

Ecrivez vos remarques dans votre cahier.

Annexe 9 : Contre-proposition d'atelier sur les groupes prépositionnels

Atelier

Les groupes prépositionnels complément du nom

- **Première activité :**

1 La grand-mère de Jean-Michel collectionne les fèves. Pour l'épiphanie, Jean-Michel va aider sa grand-mère à préparer une frangipane. Avant d'enfourner la galette, la grand-mère de Jean-Michel lui demande :

- « Mon petit chéri, est-ce que je mets la fève rouge ou la fève de la reine des neiges dans la galette ? »

Jean-Michel répond :

- « J'adore Elsa, mets la fève de la reine des neiges. »

1) Quelle est la classe grammaticale de « fève » ?

2) Quelle est la fonction grammaticale de « rouge » dans « la fève rouge » ?

Complète le tableau suivant en comparant « la fève rouge » et « la fève de la reine des neiges » :

Note les ressemblances	Note les différences

La fonction de « de la reine des neiges » est **complément du nom (CDN)**. Propose une définition du **CDN**.
Ecrivez vos remarques dans votre cahier.

2 Recopie les énoncés suivants dans la bonne colonne.

Une magnifique tenue – une tenue de soirée – une tenue magnifique - une de soirée tenue

Énoncés acceptables	Énoncés non acceptables

Que remarques-tu ?
→ écrivez vos remarques sur votre cahier

3 Fusionne ces deux phrases pour en faire qu'une seule :

J'ai acheté une tenue magnifique.

J'ai acheté une tenue de soirée.

Que remarques-tu ?
→ écrivez vos remarques sur votre cahier

• **Deuxième activité :**

Les groupes de mots **en gras** sont tous des **groupes prépositionnels**. Classe les dans le tableau en justifiant tes choix par des explications précises.

Je parle **à mon père**. / Le chapeau **de mon père** est très laid. / Nous voyageons **dans Venise**. / Jean-Michel fait un voyage **pour son école**. / Je mange des macaronis **au fromage**. / Je mange **avec mon amoureux**.

Compléments d'Objet Indirects	Compléments Circonstanciels	Compléments du nom

Annexe 11 : Echelle descriptive

Dates des travaux observés :

Nom des élèves :

Echelle descriptive sur le travail de groupes (éléments observables)

Maitrise insuffisante 1	Maitrise fragile 2	Maitrise satisfaisante 3	Très bonne maitrise 4
- un ou plusieurs élèves sont rejetés ou un élève monopolise la parole	- la coopération est insuffisante: problèmes d'échanges, peu de participation au sein du groupe, écoute irrégulière	- la plupart des participants sont acceptés, s'expriment et coopèrent	- tous les participants sont acceptés, s'expriment et coopèrent et les discussions sont riches (échanges argumentés)
- bavardages nombreux/ voix fortes et gênantes	- quelques bavardages et des voix parfois gênantes	- le travail de groupe se fait dans le calme et sans bavardages gênants	- le travail est calme, réfléchi, respectueux
- pas ou peu de travail ou travail seulement commencé, travail bâclé ou erroné	- travail non terminé ou qui ne répond pas aux objectifs	- le travail n'est pas tout à fait terminé mais répond aux objectifs ou bien est terminé avec quelques erreurs	- le travail est fini et de qualité

Compétence évaluée : Travailler efficacement en groupe

Remarques éventuelles :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 12 : Transcriptions

Premier jour d'expérimentation : Atelier n°1 : Les déterminants possessifs et démonstratifs

Groupe A

P = Professeur

Les autres élèves sont désignés aléatoirement par une lettre de l'alphabet.

T- Mon chien dort dehors, bah c'est énoncé acceptable

B- On chuchote

P1 - Eh eh on chuchote vraiment

T- Chien dort dehors, ça veut rien dire

D- Cette dort dehors aussi ça veut rien dire

C- De quoi ?

D- Cette dort dehors

C- Oui ça veut rien dire, mais faut les marquer là

B- C, ces deux là ils sont non acceptables

C- Bah si tu penses que c'est ça tu mets dans « énoncés non acceptables »

T- Si tu penses que c'est ça on va pas te donner la réponse, donc faut que tu cherches toute seule

D- Mais on est en groupe

C- Oui on est en groupe, on s'aide mais faut pas trop donner les réponses

T- On s'aide mais faut pas donner les réponses, hein Monsieur G. Chien mon dort dehors bah c'est non acceptable

B - Bah oui

T - Chien, mon, ce serait mieux si ce serait mon chien dort dehors. J'ai mis énoncé acceptable, je suis bête. Hein je suis bête

B- Normalement il y en a deux là

T- Oh il faut que je gomme ça m'énerve

P2 - Essayez de faire ça ensemble les filles d'accord ?

B - Oui

D- Chien dort dehors, tu penses que c'est chien dort dehors ah bah tu l'as déjà mis

B- Et là tu en as trois. Oh non pas ça, pas les tableaux j'y arrive pas

C- Bah tu as essayé ? C'est très facile hein

T- On va t'aider t'inquiète pas

C- Le genre c'est féminin ou pluriel, remplis le carré... cet éléphant

D- Attends nous C.

C- Oui oui. Cet éléphant c'est...

T- Aujourd'hui on a mangé la salade de fruits

D- Mais tais-toi, en plus on est mercredi

T- Ah oui on a même pas mangé, tu vois je me crois l'après-midi

C- Vous savez que le genre c'est masculin, féminin ?

T- Eh ça dort dehors

C- Mais tais-toi

B- Éléphant je le mettrais dans ce, ces

Deux conversations simultanées :

T- Quand on dit ça dort dehors, on dira que c'est non acceptable, mais quand on dira eh ça dort dehors, ça peut se dire aussi

P2- Ok, et donc à l'écrit ?

T- Bah à l'écrit on dirait pas trop que ça se dit

P2- Donc tu le mets ou ?

T- Dans non acceptable

C- Oui

D- Ce éléphant ça se dit ?

B- Cette éléphant, non set

D- S ? il y a pas de s

B- Euh cet

P1- C'est qui votre représentant du coup ?

T- Moi

C- C'est T

T- Mais ça dépend faut faire quoi hein

B- Mais du coup, C

P1- Il faudra donner les réponses que vous avez notées, c'est toi qui les liras

C- Mais on est en groupe hein, on a le droit de tous..

B- On met bien dans masculin ?

T- Tu parles toute seule ?

C- Mais elle me parle à moi. Si tu crois que c'est ça tu le mets mais après on verra en réponse de groupe

B- Ouais ensemble

D- Mais il faut que ça soit en commun les réponses, tous ensemble

B- Arrêtez de parler, ça fait des machins quand on parle

Rires

D- T, il fait n'importe quoi

T- Je fais pas n'importe quoi

B- C'est D qui fait n'importe quoi

T- Je parle de grammaire, j'aide B en plus

P1- Eh le volume sonore

T- Alors, B

Chuchotements

C- Masculin, masculin

D- Ah oui c'est ça, c'est trop facile

Chuchotements

B- Qui sait pour léopard ? Je ne sais pas pour léopard

C- Quoi ?

B- Léopard je sais pas

C- Léopard ça ressemble à un guépard

B- Oui mais...

T- Regarde elle vient de te dire la réponse

C- Un léopard c'est comme un guépard

D- Ah ouais bah t'as dit un

T- Et c'est ce léopard

B- Moi je mets le nom après je sais

C- Bah c'est quoi masculin ou féminin ?

B- Bah masculin

C- Et ça commence par une voyelle ou pas ?

B- Non

C- Donc c'est « ce »

B- C'est simple

T- Vous parlez du premier là ?

B- Oui

D- Attends-moi
T- Toi, t'es derrière
B- Mais il faut mettre les remarques dans le cahier
C- Après
B- Ok, on les fera ensemble les remarques
D- C'est bizarre, école, c'est une école mais on dit mon école
C- Oui je sais
D- Eh vous trouvez pas que c'est bizarre
B- Pourquoi ?
D- Ecole c'est féminin, mais on dit mon école et pas ma école
B- Ça veut rien dire écoute, par contre moi j'en ai ras le bol de ce crayon
T- C'est bon je suis avec vous
B- Mais du coup le genre c'est féminin, de mon école
C- Oui
D- Ma mère
C- Genre féminin
D- Dans « Que remarques-tu ? » il faudra marquer le truc de l'école
B- Oui mais de toute façon on remarquera après à la page suivante sur le cahier
T- Pourquoi ? J'ai pas compris
B + D- *parlent en même temps*
T- Mais attends vous deux vous parlez en même temps et c'est...
D- Le truc « Que remarques-tu ? » on mettra que c'est féminin et que c'est mon école c'est féminin
mais c'est mon
T- Ah oui j'ai pas fait le genre là
B- Mes habits, mais C dans le genre on peut avoir des pluriels
C- Bah non c'est nombre, le genre c'est masculin féminin, le nombre c'est pluriel singulier
B- Ah mince
parlent en même temps
B- Du coup dans cette éléphant, c'est pas pluriel mais c'est finmasculin
T- Est-ce que on peut mettre que c'est pluriel ?
B- Non
T- Non c'est que genre
C- Bah oui c'est pas le nombre c'est que le genre
T- Ces éléphants c'est masculin

C- Troisième activité, la maman de Jean-Michel a acheté...

D- Mais attendez-nous

C- Non mais je lis juste le texte

T- Vous êtes trop lentes

B- Ok j'ai rien compris

C- Je prépare juste le truc des remarques

T- Oui toi tu peux rechercher quand tu as terminé

B- Non mais on recherchera ensemble

T- Tu peux chercher C

B- Non on cherchera ensemble ça sera plus simple

T- Oui mais elle peut déjà rechercher des informations si elle a terminé avec..

B- Alors on va tourner la page

T- Je suis à la troisième activité

parlent en même temps

T- En fait il faut rien faire au trois

D- Bah si, il faut juste marquer...

P1- Un petit peu d'attention deux petites secondes, on me demande ce qu'est le genre

E- Bah c'est masculin, féminin

P1- On lève la main, F

F- C'est masculin, féminin

P1- Vous dites si le mot est masculin ou féminin

B- C, on peut mettre première remarque et on explique pourquoi, deuxième remarque et ainsi de suite

T- Eh tu fais la remarque ?

C- On prépare pour la suite

B- Oui on prépare

D- On dit une école mais on dit mon école pas ma école. Après...

T- Mais je comprends pas la troisième activité

C- Mais il faudra juste expliquer et introduire la remarque entre C et C

B- Attends on est en train de faire le deuxième. Du coup là C on met pour le deuxième

T- Mais il faut faire « Que remarques-tu ? » le premier déjà

D- Bah on fait d'abord le deuxième vu qu'on a trouvé la réponse au deuxième

B- Oui on a trouvé la réponse donc on met...

T- On a pas trouvé la réponse

D- Si on dit mon école alors que c'est féminin

T- Non mais là je parle de la deuxième activité

C- J'ai fini

D- Je parle du deuxième de la deuxième activité

B- Donc là on parle de ça en fait

P1 - Je vous laisse quelques minutes avec P2 parce que j'ai oublié de photocopier une feuille que je vais vous donner après, si vous avez des questions vous lui poser et si je reviens et que c'est le bazar ça va très mal se passer donc vous chuchoter.

Eleves- D'accord

Chuchotements

B- On dit mon école

D- Et pas ma école alors que c'est...

T- Vous avez mis quoi vous ? Je vais noter

D- On sait, enfin moi j'ai mis « on dit mon école et pas ma école alors que école est féminin »

T- Attends, on dit mon école

B- Ma école

D- Et pas ma école

C- Moi j'ai déjà fini

T- Et pas ma école

D- Alors que école

T- Alors que école

D- Est au féminin

B- Non moi j'ai mis « on peut mettre mon école pourtant c'est féminin »

D- Oui ça revient au même

T- Au féminin

C- Maintenant il faut qu'on mette tout en commun parce qu'imagine T il a fait une erreur bah nous faut qu'on mette tout en commun

D- Oui mais maintenant

B- La question trois ?

T- T'as pas mis pareil que toi moi

C- Bah justement c'est ce que j'étais en train de dire

Inaudible

C- Ah oui vous parlez de ça, bah oui ça ça revient au même par contre ces avec un c on les montre et ses c'est les nôtres

D- En fait ces on parle de choses mais on sait pas, en fait des choses qui peuvent être à d'autres personnes. Ce ne sont pas nos chaussures alors que c ce sont les nôtres, c'est bon ?

C- Oui mais ces on les montre

D- Bah pas obligé, oh tes chaussures elles sont...

B- Ses chaussures elles sont belles

D- T'as vu les chaussures d'Alexis, non t'as vu ses chaussures à Alexis, elles sont trop belles

C- Oui on les montre, je sais on les montre pas mais c'est quand même, fin je sais pas

B- T'as mis quoi ?

D- Attends

C- Moi je pense que c'est ça hein

B- Bah moi j'en sais rien

D- Ses, *épèle*, ça veut dire les nôtres

C- Attends, il faut dire les siennes c'est mieux sinon on peut dire nos aussi donc

D- Ses, ce sont les siennes

B- On met quoi comme phrase ?

D- Ses...

B- Ces...

D- Non ses

B- Ses

T- Mais là vous êtes à la combien ? Je comprends pas

C- Bah moi j'ai fini

B- Attends on va reprendre

D- T'as fait le « une » ?

C- Bah oui j'ai fait le « une »

B- T'as fait celle là ?

D- Celui là aussi

C- Mais j'ai, ah c'est la deux !

Parlent en même temps

T- Du coup là vous êtes toujours à la même ?

C- Non on est à la trois

T- Troisième activité ?

C- Oui

B- Troisième activité

T- Et vous avez mis quoi ?

parlent en même temps

T- Et après je vais lire pour comprendre

C- C'est bon deux lignes c'est tout petit hein

D- Trois lignes ça suffit

parlent en même temps

C- « Ses » se sont les siens

T- Ce sont ?

C- Les siens, slash les siennes

B- Comme ça ?

C- Attends

T- Les siennes ?

C- Les siens, slash la barre de travers, les siennes parce que c'est aussi les siennes, avec un *s* et après ces

B- Comme ça ou pas ?

C- On verra après

T- Ces

P1 - Pensez bien à chuchoter quand même

D- Euh qu'est-ce qu'on peut mettre ces ?

B- Mais attends qu'est-ce qu'on met à ces ?

T- Ce sont les siens

C- Mais attends on l'a pas encore mis ces. Ces on l'a pas mis

T- Bah ces ce ne sont pas les siennes

D- Ça peut être à quelqu'un d'autre

parlent en même temps

B- et du coup on a écrit ce sont les siennes c'est quel *s* ?

C- Ss

B- J'ai écrit ses

C- Oui bah pourquoi toi tu me parles de ces, on a même pas commencé le ces

B- Ce sont les siennes moi j'ai mis

parlent en même temps

T- Exemple, ils sont à une autre personne

D- Oui mais, après je dis un truc hein mais si on dit « oh tu as vu ces éléphants » c'est ces

C- Oui, ces mais c'est comme si on montrait un truc dans la tête

D- On ne parle pas d'un truc en particulier, enfin on parle d'un truc en particulier mais on ne sait pas

à qui c'est...

T- Donc regardez ce que j'ai mis, j'ai mis ses ce sont les siens slash les siennes, ces avec un *c* ce ne sont pas les siens slash les siennes, exemple ils sont à une autre personne. Quand il dit par exemple, « elles sont trop belles ces chaussures là » eh bah ces ça va être un ces.

D- De toute façon c'est toi qui expliqueras comme c'est toi le rapporteur

C- Le représentant

B- Oui ça marche bien son idée, on doit recopier cette phrase du coup

D- Bon bah on a fini

C- Non on a pas mis la remarque de celui-là

Parlent en même temps

D- Par exemple, quand il y a plusieurs choses en genre, c'est masculin qui l'emporte

C- Oui mais c'est pas une remarque, pour cet éléphant c'est ces et pas..

D- Ah bah je sais pas alors

C- Oh T, comme ça va bientôt être bon je te dis pour ça regarde, ça tu pourras dire, tu traceras les traits après ok ? Cet

T- Cet

C- Remplace ce

T- Remplace ce

C- Au masculin

T- Au masculin

C- Car on

T- Car

C- On ne peut

T- On ne peut

C- On « on » il y a pas de t, on ne peut pas dire, attends du ça, ça va être l'exemple hein, on ne peut pas dire virgule, par exemple, virgule, ce avion point

P1- Pour informations, s'il vous plait on écoute, je vous laisse encore trois minutes pour figoler puisqu'il y a certains groupes qui sont en train de finir, ensuite nous passerons à la correction en commun

C- Ok, tu peux rajouter cet

T- Cet

C- Oui cet va, attends laisse moi faire, cet va avec les mots au masculin qui commencent par une voyelle, va avec les mots au masculin

T- Au masculin

C- Qui commencent

T- Qui commencent

C- Avec une

T- Avec une

C- Voyelle. Voilà

T- On a terminé monsieur.

Inaudible

P1 - Très bien, vous allez pouvoir finir de noter pour ceux qui ont besoin de finir de noter.

Retournez tous à vos places. On arrête les bavardages. Alors qu'est-ce que je remplis ? Alors, vu que moi j'ai, je ne vais pas perdre du temps à tout recopier on va dire que « acceptable » je les entoure en vert et « non acceptable » je les entoure en rouge.

Classe- En rouge

P1- Alors on y va, c'est pas la peine de lever la main, c'est le rapporteur qui va me rapporter. Alors G vas-y. C'est le premier à parler et puis les autres vous pourrez dire ce que vous avez. La première activité

G- *Inaudible*

P1- Alors attends deux petites secondes, on entend pas G, essaye de bien projeter la voix, bien parler, parle moi à moi.

G- *Inaudible*

P1- Acceptable ou inacceptable j'ai pas entendu ?

G- Acceptable

P1- Acceptable. Est-ce que quelqu'un conteste ? T tu contestes ? Non. T

T- Chiens ses dorment dehors. Euh, j'ai mis énoncé non acceptable.

P1 Non acceptable, est-ce que quelqu'un conteste ? Très bien. I

I- *Inaudible*

P1- Non acceptable pour I, est-ce que quelqu'un conteste ? F, vas-y.

F- Ses chiens dorment dehors c'est acceptable.

P1 - Acceptable ses chiens dorment dehors. Est-ce que quelqu'un conteste ? U

U- *Inaudible*

P1 - Inacceptable, carrément inacceptable oui. Personne ne conteste ? Baissez vos mains parce que c'est moi qui vais poser les questions. Quelqu'un conteste ou pas ? Non. Dernière question, qui on a pas entendu, H

H- Sa dort dehors c'est inacceptable

P1 - C'est acceptable pour H

H- Non inacceptable

P1 - Ah c'est inacceptable, pardon j'avais mal entendu. On ne répond pas anarchiquement, on lève la main s'il vous plait. Qui est le rapporteur ici ? C'est N si je dis pas de bêtises, N pourquoi toi tu dis que c'est acceptable ? N nous dit que c'est acceptable.

N- Bah par exemple quand on est au camping, *inaudible*, ah ça dort là-bas

P1 - A l'oral on pourrait dire ça, ça dort dehors

Brouhaha

P1- Faites silence et écoutez les réponses de vos camarades. I

I - A l'oral ça marche mais à l'écrit ça marche pas.

P1 - Alors petite question, à l'oral ça fonctionnerait, est-ce que à l'oral ça fonctionne vraiment ? Est-ce que quelqu'un a une modération à apporter ? T tu levais la main.

T- Bah, moi pour moi, quand tu dis "eh ça dort dehors" bah c'est plus vulgaire

P1 - Effectivement, il y a un côté plus vulgaire, mais à l'oral on entend ça, mais vous entendez le bon son. Mais ma question je vais la préciser, est-ce qu'on écrirait « ça » comme ça ?

Classe- Non

P1- Y

Y- On écrirait avec un ç

Inaudible

P1 - Alors je repose ma question, est-ce que sa dort dehors sa est un énoncé qui pourrait éventuellement être acceptable à l'oral ?

F - Oui

P1- F, Tu continues de dire oui ?

F- *Inaudible*

P1- Est-ce que tu comprends que le ça, de ça dort dehors, il ne s'écrit pas comme ça ? Donc celui-ci n'a pas de sens.

F - Bah non c'est pas acceptable

P1 - C'est pas acceptable.

Inaudible

P1 - Ma question posée différemment, est-ce que « ça » égal « sa » ?

Classe- Non

P1- I, On s'écoute

I - *Inaudible*

T- Nous on parle de grammaire

P1 - I reformule, sa télé, qu'est-ce que ça veut dire "sa télé ?"

Inaudible

P1 - A lui, et ça ? H

H - *Inaudible*

P1 - Donc ça c'est la chose qui est à lui et ça c'est pas à lui ?

H - Bah par exemple avec ses, bah c'est ses... Non

P1- Non ?

Inaudible

F - C'est ce qu'il y a là

P1- C'est ce qu'il y a là , on va dire ça comme ça. Très bien. Si vous n'avez pas de commentaires à faire sur cet exercice là on peut passer à la correction du suivant ?

Classe- Oui

P1- Deuxième activité s'il vous plait, on commence par le carré d'énoncés. Où est-ce que vous avez mis "ce, cet, ces" ? Qui je n'ai pas encore, bah j'ai entendu tout le monde. F tu veux bien nous dire pour "éléphant" ?

F- Oui je veux bien, euh cet éléphant

P - Comment tu l'écris cet ?

F- Cet

P1- Cet, et le genre d'éléphant ?

F- Masculin

P1- Je vais mettre *m* pour masculin tout le monde comprendra. G

Inaudible

P1 - Absolument, est-ce que quelqu'un conteste ? Léopard. Z, euh non c'est pas Z c'est H le rapporteur.

H- Léopard c'est un léopard

P1 - C'est un ?

Inaudible

P1- Ce, cet, ses, ces. Et tu dis-donc que le genre c'est masculin ? Est-ce que quelqu'un a mis autre chose ? T ? Non c'est pour répondre au dernier ? Vas-y

T- J'ai mis ses éléphants, et son genre c'est masculin

P1- Masculin également, est-ce que quelqu'un a mis autre chose ?

Classe- Non

P1- Ça ne fait pas débat. Alors, on arrive aux remarques, que remarques-tu ? Je veux des belles phrases. Je veux des phrases compréhensibles. Alors, oui T. Euh non pardon je viens de t'interroger, U pour changer un peu excusez-moi

U- *Inaudible*

P1- Le déterminant démonstratif s'accorde en genre et en nombre oui. Je vous entends parler dans mon dos. Est-ce que tout le monde avait relevé cette chose là ? Est-ce que quelqu'un a autre chose à relever ? G

G - *Inaudible*

P1- Alors, G remarque qu'à coté du féminin il y un déterminant il y a un déterminant spécialement réservé. Et en comparaison qu'est-ce qu'il y a d'autre ? A

A- Bah il y a plus de masculins que de féminins

P1 - Il y a plus de formes de déterminant pour le masculin que pour le féminin. F

F- Aussi que à « cet éléphant » il faut juste ajouter un t et un e pour faire le féminin.

P1- Alors, là on a le masculin, là on a le féminin et ils sont très proches. Et donc là on sait aussi qu'on a un autre masculin. Est-ce que vous remarquez pourquoi on met ce léopard et cet éléphant cet ? Est-ce que vous avez compris pourquoi c'est comme ça ? F. Faites le silence, on écoute la proposition de votre camarade.

F- Cet éléphant on sait pas de qui on parle.

P1- Alors non c'est pas exactement pour là, là en fait le cet ou le ce ont exactement le même sens dans la phrase mais ils ne s'écrivent pas pareil pour une raison différente. U

U- Parce que le cet et le cette c'est masculin et l'autre féminin.

P1- On a une histoire de féminin masculin très bien, on a une histoire de singulier et de pluriel exactement. Mais pourquoi il y a deux masculins ? Quand on écrit les articles au masculin on écrit un, on écrit pas un et uno ou je ne sais pas quoi. Un peu d'attention. Y est-ce que tu as une idée de pourquoi il y a deux masculins ? G tu as une autre proposition ?

G – Léopard c'est masculin

P1 - Oui mais éléphant c'est masculin aussi. H

H – Ça peut dépendre du nombre ?

P1- Alors non là c'est pas lié au nombre.

L- C'est lié au genre.

P1- Non c'est parce que les deux sont masculins. F

F- On peut pas dire ce éléphant, on peut pas dire cet léopard.

P1- On peut pas dire ce éléphant, on peut pas dire cet léopard. Mais pourquoi ? M, sois attentif ? - *Inaudible*

P1- Là tu es sur des histoires de féminin, moi je vous demande uniquement sur les démonstratifs masculins. K

K- Cet on est obligé de le mettre avec éléphant parce qu'il commence par une voyelle.

P1- Eh voilà écoutez bien votre camarade c'est important. Cet commence par une ?

Classe – voyelle

P1 - Et ce léopard comme par une ?

Classe- Consonne

P1- Comme ça, vous savez que si vous voyez un mot avec une consonne c'est ce, si vous voyez un mot masculin avec une voyelle c'est cet. Oui G.

G- Mais aussi on peut les faire basculer au pluriel

P1- Oui on peut les faire basculer au pluriel. Cet on peut pas le faire basculer au pluriel, il donne ces, il y a pas de cets ça ça n'existe pas. Est-ce que vous avez encore des questions sur cette activité ? *Inaudible* Alors, école on y va les représentants, I

I- *Inaudible*

P1- Et c'est quel genre école ? Féminin. Habit, F

F- Mon habit, euh mes habits plutôt

U- Mes habits

P1- Pourquoi tu t'es corrigée F ?

F - Parce que c'est pluriel

P1- C'est pluriel oui, et c'est quel genre F habit ?

F - Masculin.

P1- Masculin. Mère, T

T- Ma mère

P1- Quel genre ?

T- Féminin

P1- Féminin, enfin lapin G

G - *Inaudible*

P1- Je n'entends pas G

G- Mon lapin et c'est masculin

P1- Mon lapin et c'est masculin. Alors, qu'est-ce qu'on remarque ? H qu'est-ce que tu as remarqué ? Tu n'as rien remarqué ? Il n'y a que T, que le groupe de T qui a fait une remarque ? T vas-y

T- On dit mon école et pas ma école alors que école est féminin

P1- Absolument, on voit bien que « mon » à priori on l'utilise plutôt pour le masculin et là on l'utilise pour le féminin. Est-ce que vous comprenez pourquoi ? U il a mis autre chose, vas-y U.

U- On remarque que les déterminants *inaudible*

P1- Effectivement, il y avait bien une histoire de mon et mon, est-ce que vous remarquez pourquoi ?

inaudible

C- C'est parce que école commence par une voyelle.

P1- Est-ce que vous pouvez répéter ce que vient de dire C F et B ? Vous n'écoutez pas alors que ça fait cinquante fois que je vous le demande, soyez attentifs et respectueux envers vos camarades lorsqu'ils prennent la parole. Qu'a dit C, G ?

G- école ça commence par une voyelle et pas lapin

P1- Même chose que tout à l'heure, école commence par une voyelle et c'est pas lapin qu'il faut regarder, c'est mère, c'est ça le mot féminin. Mère commence par quoi ?

C- par une consonne

P1- Donc, qu'est-ce qu'on remarque ? Z ?

Z- Inaudible

P1- On remarque, qu'avec le déterminant possessif au féminin on mettra « mon », qui est plutôt la forme du masculin, quand le mot, quand le nom commence par une voyelle. Même chose que tout à l'heure. Il y a-t-il d'autres remarques à faire sur ce carré d'énoncés ? U

U- Inaudible

P1- Oui c'est juste, mais c'était pour aller plus loin. On peut poursuivre l'activité jusqu'à la fin, avec les fameuses chaussures de Jean-Michel. Donc, je les remets pour qu'on les voit bien. Ces et ses, quelles différences vous avez fait entre les deux ? I

I- Inaudible

P1 - Est-ce que vous avez tous notés la même chose ? Qui a mis autre chose ? T

T- « Ses » ce sont les siens, les siennes, « ses » ce ne sont pas les siennes ou les siennes, exemple ils sont à une autre personne.

P1- J'ai pas compris parce que tu m'as dit deux fois la même chose, quelqu'un peut reformuler ?

Parce que tu m'as dit deux fois « ses », moi je veux dans ce groupe là, qu'est-ce que vous avez voulu dire ?

B- « Ses » ce sont les siens ou les siennes si c'est une fille et « ces » ce sont pas les siens ou les siennes, par exemple moi si je vois les chaussures de C et si elles sont belles, ce sont pas les siennes je veux pas lui voler

P1- D'accord, ça rejoint ce qui a été dit avant. G

G- Inaudible

P1- G vient de dire quelque chose d'intéressant, G vient de nous dire « ces » c'est pour démontrer quelque chose, et « ses » c'est pour dire ça appartient. Est-ce que quelqu'un a mis autre chose ? U

U- Inaudible

P1- Tu as ramené le « c'est » dans la partie toi, oui ça c'est le verbe être

U- *Inaudible*

P1- U nous dit que ça c'est un verbe et ça c'est le déterminant.

Inaudible

P1- Je ne vous ai pas demandé de ramasser vos affaires. C'est bien compris en tout cas ça me semble, ces et ses ont peu avoir la même prononciation, il faut vous demander le sens de ce que vous écrivez pour trouver le bon orthographe. Si vous écrivez quelque chose qui appartient à quelqu'un, F qu'est-ce que je viens de dire à propos de ramasser ses affaires, ses c'est pour indiquer la possession, pour indiquer ce qui appartient aux gens et ces c'est pour montrer des choses.

Démontrer ou montrer. Tim a un commentaire à faire.

Tim- *Inaudible*

P1- C'est montrer quelque chose de manière défini, ces élèves je sais desquels il s'agit.

A- Mais dans démonstratif ça fait presque comme démontrer

P1- A vient de dire quelque chose qui vous aide, dans démonstratif il y a démontrer. D'autres commentaires ? U

U- *Inaudible*

P1- Oui oui pour dire les siens ça appartient.

Deuxième jour d'expérimentation : Atelier n°2 : Les adjectifs qualificatifs

Groupe A

P = Professeur

Les autres élèves sont désignés aléatoirement par une lettre de l'alphabet.

M - Est-ce qu'il y avait pistache ?

P1 - C'est une question légitime mais en l'occurrence, ce qui nous intéresse là, c'est plutôt comment les mots ont fonctionné dans la phrase, M, d'accord ?

P1 - Il pouvait y avoir pistache, mais je pense qu'il était face à la glace qu'il voulait et le glacier a compris.

T - Ah j'ai compris

M - Oui mais peut-être que derrière il y avait de la pistache.

P1 - On va dire que non M. Allez, activité numéro 2. S'il vous plait encore de l'attention, ne vous dispersez pas. Activité numéro 2 : vous recopiez les énoncés suivants dans la bonne colonne.

Énoncés acceptables, énoncés non acceptables. Comme l'avait très bien dit G, ça veut dire les énoncés qui sont français et les énoncés qui ne sont pas français. Vous écrivez toutes les remarques que vous pouvez faire dessus après dans votre cahier de langue. Enfin troisième activité, on vous a mis un début de phrase "un homme", et à la suite de cette phrase vous devez ajouter un maximum d'adjectifs possibles en vous servant de la liste donnée. A partir de là, vous devez faire un constat sur le nombre d'adjectifs ajoutés.

T - On écrit sur le cahier ?

P1 - Vous écrivez tous vos constats sur le cahier de langue. On tourne la page. On continue les consignes. Deuxième activité, on vous a mis d'autres énoncés, de la même manière vous les classer selon s'ils sont acceptables en français ou non acceptables en français. Y-a-t-il des erreurs ? N.

T - Commence pas.

P1 - Dernière activité, on vous a mis des énoncés. Vous les lisez, vous essayez de comprendre quel est leur genre, leur nombre, vous faites les procédés grammaticaux que nous voyons ensemble habituellement. Vous faites des remarques sur ces énoncés. Est-ce qu'il y a encore des questions ?

La classe - Non

P1 - Eh bien je vous laisse vous lancer dans l'activité. Merci. Le volume sonore, on le maintient à

un niveau convenable. Est-ce que vous voulez que je mette la petite jauge au tableau. ?

La classe- Oui.

P1 - Je la mets là. Faites moi un beau silence complet. Là on est au niveau 1. On va essayer de maintenir un niveau acceptable. Si ça dépasse la flèche...

T - *En chuchotant*, Oh on arrête de travailler.

P1 - On arrête de travailler, on passe directement à la correction et ça serait un petit peu dommage.

La classe- Ah.

D- Bon alors, déjà on va dire, que.... moi j'aurais mis : il a mis... il faut reprendre la question, commence d'abord par donner la classe grammaticale de "boule" et comment le glacier a su que... mais attends nous T

T - Mais c'est individuel hein

D - Mais non c'est pas individuel c'est par groupe. Ouais on fait à trois parce que T veut pas participer.

D - Alors, la classe grammaticale c'est un nom. Boule est un nom.

B - Je vais faire un code couleur. Rouge pour le mot qu'on va définir et bleu pour la réponse

D - Mais non on écrit juste en face.

T - Oh la la, c'est pas ça.

D - Alors la classe grammaticale de boule est un nom. Comment le glacier a-t-il su quelle boule de glace voulait Jean-Michel ? Il a su car...

B - Il a su car...

D - Jean-Michel a précisé un adjectif, euh, a précisé avec un adjectif les couleurs de boule qu'il voulait.

B - C'est bien ça.

D - Jean-Michel a précisé, *répète* Jean-Michel a précisé, a précisé quelle...

B - Comment on écrit précisé ?

C- Moi j'ai mis un C

D - *en épelant* Préciser.

B- T'es sûr ?

D - Monsieur, préciser on l'écrit comme ça ?

P1 - Alors, tu sais on a travaillé sur les temps simples, temps composés, qu'est-ce que c'est que ce mot là qui se finit en er ?

B - Un verbe

P1 - Un verbe, absolument, il est à quoi ?

D - A l'infinitif

P1 - Oui, et là vu que tu me mets "a précisé" qu'est-ce que je suis censé retrouver ?

D - Un infinitif

B - Non pas un infinitif, un accent aigu

P1 - Oui absolument, c'est un ?

D - Euh accent aigu...

C - Ah oui le truc qu'on a vu si c'était é ou er ? Participe passé.

P1 - Participe passé, absolument bien C.

D - Jean-Michel a précisé qu'elle boule il voulait avec un adjectif. Attends, je vais mettre après...

L'adjectif est « verte ».

B - Jean-Michel a précisé qu'elle boule il voulait...

D - Avec l'adjectif verte.

C- Recopie les énoncés suivants dans la bonne colonne.

D - Bon, mais je comprends pas ce que c'est un énoncé acceptable et un énoncé non acceptable.

C - Genre par exemple, une tenue magnifique...

B- Enoncé acceptable c'est quand la phrase est compréhensible.

D - Le chat beau, c'est compréhensible ?

C - Non

B - Attends, le chat beau...

D - Le beau chat

B - Oui mais pas le chat beau

D - Voila. Alors, une tenue magnifique, une magnifique tenue

C - Mais une tenue magnifique ça se dit et une magnifique tenue ça se dit

B - Une tenue magnifique oui ça se dit

Élève - Mais une magnifique tenue ça se dit pas.

? - Si ça se dit.

B - Non.

? - Bah si, moi chez moi j'ai une magnifique tenue.

B - Ah oui

C - Ah ouais.

B - Le beau chat ça se dit

D - Ouais

B - Un grand chien

D - Un grand chien beige non

C + B - Si si si

B - Il y a que le chat beau qui est non acceptable

D - Mais je comprends pas pourquoi parce qu'après il faut écrire les remarques sur le cahier

D - Ah oui je remarque que, le chat beau, un beau chat...

? - Quand c'est le pronom "il", non

D - Moi je sais que quand ça précise sur un animal... Parce que si je regarde sur un animal, sur un nom commun, l'adjectif se met toujours avant

C - Eh bah ?

B- Là c'est le nom qui est avant l'adjectif

D - Normalement c'est le nom qui est avant l'adjectif

C - Bah pas forcément parce que la dernière fois on avait dit que l'adjectif s'accorde avec....

B - Une tenue magnifique, l'adjectif est après le nom, magnifique, et tenue c'est un nom

C - Ça se trouve ça se dit pas une tenue magnifique

D - Bah si

B - Ma tenue est magnifique

D - Attends, viens on va demander parce que ça fait bizarre qu'il y en ait qu'un. Parce qu'en fait on peut rien remarquer.

D - Est-ce que ça se dit une tenue magnifique ?

B - Il va pas te dire la réponse

D - Pour nous oui, mais on trouve ça bizarre on en a trouvé qu'un en non acceptable

P2 - Essayez de vous mettre d'accord

D - On est tous d'accord

B - C'est juste qu'après on trouve pas comment, préciser ni trouver

D - On remarque aucune chose avec que le chat beau

P2 - Vous remarquez quoi avec le chat beau ?

D - On remarque rien

P2 - Le chat beau vous avez mis que ça fonctionnait pas par contre le beau chat vous avez mis que ça fonctionne.

? - L'adjectif est après le nom

P2 - Ok, une tenue magnifique, une magnifique tenue. Les deux ça marche ?

D - Bah oui

P2 - Qu'est-ce qu'on observe de différents entre les deux alors ?

D - Bah rien

B - L'adjectif est avant le nom

P2 - Oui il peut, mais avec le beau chat est-ce qu'on peut mettre l'adjectif avant ?

B- Bah il y a le nom avant et l'adjectif après, mais on peut dire aussi par exemple "une plante verte", il y a le nom avant. Ah du coup ça ne marche pas à chaque fois.

P2 - Vous pouvez noter ça.

C - On peut noter quoi ?

B - Je remarque qu'on peut dire le beau chat et aussi

? - Non mais attends c'est comme si tu citais juste tu mettais pas oui. Oh la la

B - Qu'est-ce qu'il y a ?

? - Non mais en fait j'ai rien compris à ce qu'on doit écrire là.

? - Il cite juste, il met pas "oui,..."

D - "Nous remarquons que,...."

? - Oui mais c'est quoi qu'on remarque ?

B - C'est parce qu'il y a pas de verbe, si on met le chat est beau

D - Nous remarquons que...

C - Attends, chez moi j'ai un beau chat ça peut se dire.

B - Mais on est obligé de rajouter le verbe être.

D - Nous remarquons que...

B - Il est obligé d'avoir un verbe dans une phrase.

D - Attends on va mieux formuler. Nous remarquons que pour avoir une phrase acceptable.

B - _Correcte.

D - Il faut avoir un adjectif et un verbe.

B - Non regarde on a faux, une tenue magnifique il y a pas de verbe et c'est acceptable.

D - C'est avec les animaux que c'est pas acceptable.

C - Les animaux peut-être.

B - Nous remarquons.

D - Nous remarquons qu'avec les êtres vivants, ouais une tenue magnifique c'est un objet

B- On dirait qu'on fait de l'svt.

D - Si avec les êtres vivants, par exemple on peut dire une magnifique fleur.

C - Eh bah ?

D - Une magnifique fleur, une fleur magnifique.

C - Là dehors il y a une magnifique fleur.

D - Ça me paraît bizarre que avec les animaux.

B - Nous remarquons que dans une phrase il est obligé d'avoir un verbe.

D - Avec n'importe quel animal.

B- Attends on va barrer être vivant.

B- Oh là c'est parti, le son il va monter.

D – Chuuut.

D - Les animaux, euh.

B - Nous remarquons qu'avec les animaux, il faut...

D - Il faut avoir un verbe avec un adjectif

B - Bah pas forcément un adjectif mais forcément un verbe

D - Oui mais là on est sur les adjectifs alors on va parler des adjectifs

D - Ajoute un nombre maximum d'adjectifs à "un homme", sers toi de la liste d'adjectifs suivants.

B - Un homme méchant.

D - Un homme méchant, un homme brutal, un grand homme, un homme blond, un homme ivre, un homme énervé, un violent homme.

C - Non un homme violent.

B - Un homme violent et énervé, ivre et brutal.

D - Il faut pas faire une phrase il faut faire à chaque fois un mot.

C - Non

B - Non, ajoute le maximum d'adjectifs à un "homme", sers toi de la liste d'adjectifs.

D- Déjà on va faire ça à l'oral. Déjà on peut mettre grand, un grand homme méchant, ivre, énervé et violent.

C - Bah en fait tout fonctionne.

P1 - C'est très bien mais essayer de chuchoter un petit peu.

C - Regarde, un grand homme méchant, brutal

D - Non mais tu écris tout ; un homme méchant, brutal, grand, blond, ivre, énervé, violent, beau.

C - Mais ça veut rien dire

D - Bah si

C - Là ça fait pas une phrase correcte.

B - Tu fais au moins deux phrases. Tu marques un grand homme méchant, brutal, violent, énervé et blond. Et après, on met l'autre phrase.

C - Non il faut pas mettre un grand homme, un homme grand, il faut pas mettre un grand homme

B - Bah si tu peux rajouter un adjectif entre les deux

C - Non il faut le mettre après

B - Si ça se dit vous êtes un grand homme

B - Monsieur ?

? - On pourra mettre ça dans la remarque.

D - Mn peut mettre juste des mots, un homme méchant, grand,...

P1 - Essayez de faire qu'une phrase. Vous mettez un maximum d'adjectifs et vous voyez si cette phrase a du sens.

C - Monsieur, j'ai une question. Faut pas mettre : un homme brutal, grand, blond, ivre,...

B - Il précise pas s'il faut mettre *inaudible*

P1 - Tu mets comme tu veux.

B - Ah cool

P1 - Tu organises ta phrase comme vous le pensez.

T - Est-ce que P1 on peut faire tout simplement ça ?

P1 - Ah non, c'est pas un par un, essayez d'accumuler le maximum d'adjectifs pour voir si ça a du sens.

T - Dans une phrase complète

P1 - Dans une phrase complète, pour voir si ça a du sens.

P1 - Allez allez vous êtes bruyants, s'il vous plait on chuchote, ça monte vraiment et ça nuit au travail. Donc chuchoter.

D - Il faut pas faire...

T - C'est ce qu'il vient de me dire

D - Dans ta maison, il y a un grand homme, violent et brutal

B - Bah non, méchant et violent c'est pareil

D - Bah non, tu peux être méchant sans taper les gens.

B - Ah oui. Je peux me faire mal juste avec la voix.

D - Alors tu écris quoi ?

T - Je suis un homme méchant

B - Mais non, on doit pas être à la place de la personne

T - Je sais mais il m'a dit de faire une phrase complète avec ça

D - Oui mais tu peux dire, un homme, je sais pas dans ta maison il y a un homme au lieu de mettre "je suis un homme"

T - Oui bah j'ai choisi de faire ça

D - Dans la maison, non ta maison, il y a...

T - Est-ce que j'ai le droit de me faire passer pour l'homme ?

P2 - Oui pas de problème tu peux.

T - Je suis un homme méchant

D - Brutal, énervé, violent, ivre

B - Enlève un grand homme, le dernier truc que j'ai enlevé, que j'ai mis plutôt

D - Ivre

C - Regarde ce que j'ai écrit

D - Et après on peut mettre : il est blond, non au lieu de mettre un grand homme, un homme, gomme au Blanco et enlève grand pour mettre un homme. Voilà. Dans ta maison, il y a un homme brutal, énervé, violent, ivre, et pour le reconnaître il est grand, il est blond et beau.

B - En gros on met la phrase que je viens de mettre mais on met juste deux phrases.

D - Et après tu notes, et pour le reconnaître... il est grand... beau, virgule beau, il est beau et blond.

T - Oh je vais rajouter un truc, par contre je suis gentil quand ma maman me lit des histoires. C'est plein d'adjectifs

B - Bah oui

T - Elle me lit quoi ? des histoires.

D - Mais est-ce que c'est précisé "je suis gentil quand ma maman me lit des histoires".

T - Bah oui

D - Bah non

T - Il est gentil quand sa mère lui raconte des histoires.

D - Oui mais c'est pas précisé dans les mots de

T - Mais c'est pas grave on peut trouver d'autres adjectifs.

P1 - Alors, c'est quoi le débat ? Le débat c'est : "est-ce qu'on peut rajouter des adjectifs après la liste ? "

T - Oui.

P1 - Conservez la liste pour l'instant, le but n'est pas non plus de faire une phrase à rallonge.

D - Est-ce ça va ce que j'ai mis ?

P1 - On verra après U, t'inquiète pas. Vous faites juste avec les adjectifs qu'on vous a donnés comme ça après vous pouvez passer à la suite qu'on vous a donnée.

B - Donc pour le reconnaître il est...

C - Ah tu n'es qu'à là.

D - Il est grand, beau et blond.

T - Moi j'ai mis, je suis un homme méchant par contre je suis beau, je suis blond et quand je m'énerve je suis en même temps violent.

B - Moi je marque, U et moi on a marqué un homme brutal, violent, énervé...

D - Non moi j'ai mis « dans ta maison il y a un homme »

B - Ah oui moi j'ai pas mis ça

D - Grand, brutal, énervé, violent, ivre et pour le reconnaître il est grand, beau et blond.

T - Alors quatre

D - Que remarques-tu ?

B - Il y a pas de quatre c'est le un

C - Si quatre regarde

D - On peut remarquer que, non nous remarquons que on peut ajouter une liste de, une grande liste de mots, une grande liste d'adjectifs

B - A un seul nom

D - A un seul nom

B - A un nom et à un déterminant

D - Bah oui

D - Nous remarquons que...

B - Nous remarquons que nous pouvons ajouter

D - Une grande, non écris pas, une grande...

B - Moi j'ai marqué : nous remarquons que nous pouvons ajouter...

D - Une grande liste de mots

C - D'adjectifs

D - Une grande liste d'adjectifs

B - Une grande liste d'adjectifs

D - Une grande liste d'adjectifs à un déterminant et à un nom.

T - Monsieur Garreau, est-ce que je pourrais être le rapporteur ?

P1 - Bah vous vous mettez d'accord, non non c'est pas moi qui désigne

T - Ah.

D - c'est moi. Il faut le noter ?

P1 - Vous essayez de changer avec la dernière fois.

D - Mais c'était pas le même groupe la dernière fois

P1 - Vous vous mettez d'accord.

D - C'est bon, on a fini

T - T'as pas fini hein

B - Il faut faire de l'autre côté, attends je te montre

B - En fait on a fait le premier côté, est-ce qu'après on a le temps de faire le deuxième ?

P2 - oui vous attaquez.

T - à P2 En fait je comprends pas, je remarque.. En fait je voulais dire une plante et une porte verte il y a un s donc c'est un peu écrit au pluriel

P2 - Oui tout à fait

T - Mais c'est pas complètement écrit au pluriel, est-ce que je peux quand même le mettre ?

P2 - Tu peux le mettre, mets toutes tes remarques, tout ce que tu penses. On verra après pendant la

mise en commun.

D - Une plante et une porte vertes il y a deux noms du coup vertes...

B - Une balle et un téléphone noir c'est bon

D - Il y a pas de s

B - C'est une balle et un téléphone

D - Bah oui mais si tu regardes ça fait deux noms

B - Tu peux mettre deux noms dans une seule phrase

D - Mais il faut mettre un s à l'adjectif après si c'est le même

B - Bah non

D - Ça fait deux noms

B - Bah on peut mettre deux noms dans une seule phrase

D - Oui mais il faut mettre un s à l'adjectif après si c'est le même

B - Bah non, une balle et un téléphone, il y a qu'un adjectif

D - C'est bon et là c'est pas bon

B - Bon, bon, pas bon

C - Mais pourquoi le dernier c'est pas bon ?

D - Parce qu'il y a un s

B - Bah non, une plante et une porte vertes, vertes avec es. Il y a pas plusieurs portes !

D - Oui mais vertes ça s'écrit comme ça.

B - Non, verte c'est sans s

D - Ah oui je confonds avec un autre mot. Il y a juste une balle et un téléphone noir.

B - Donc il n'y a qu'une balle et un téléphone noir.

T - Je remarque que...

D - Tu veux pas nous attendre plutôt ?

T - Non ça va.

D - *souffle*

B - Tu sais qu'il n'y a pas le droit de travailler tout seul

T - Mais moi j'aime bien travailler tout seul

D - Oh ! c'est enregistré ce qu'on dit

B - Non mais c'est lui qui veut pas travailler avec nous

D - Au début vous avez dit "je veux pas travailler avec T" et maintenant...

C - Non mais c'est lui qui veut pas travailler avec nous

T - Si je travaille mais sans vous

D - C'est en groupe normalement

D - On est pas d'accord

P1 - Vous êtes pas d'accord ?

B - Mais si

D - Non moi je ne suis pas d'accord

B - Bah t'es pas d'accord avec quoi ?

P1 - C'est quoi ? qu'est-ce qui cloche ?

D- Entre une plante et un téléphone vert moi j'ai mis acceptable et une balle et un téléphone noirs acceptable

C - Et nous on a mis...

B - Mais non une plante et une porte vertes c'est non acceptable car il y a une seule porte et verte il y a un s, donc c'est faux car il y a qu'une seule porte et une balle et un téléphone noirs

C- A noir il y a un s

B - Il y a une balle et un seul téléphone noir donc sans s, et une balle et un téléphone noir, noir il y a un s.

T - Et aux couleurs je crois qu'on met jamais d'"s", des couleurs rose, on va mettre couleur un s mais pas à rose

P1 - On verra ça plus tard les accords des couleurs mais effectivement il y a des règles particulières mais là restez bien concentrés sur ça, mais gardez vos arguments sous le coude et on en discutera avec la classe tout à l'heure. Ayez un argumentaire, ayez des arguments à donner aux autres. Donc là pourquoi tu n'es pas d'accord ?

D - Bah parce qu'il y a une plante et une porte, il y a deux ...

P1 - Deux choses ?

D - Deux choses, du coup on met un "s"

P1 - Parce que donc, pour toi les deux choses..

C - Sont vertes

P1 - Sont vertes.

C - Ouais

B - Pas forcément.

P1 - Et donc vous, vous n'êtes pas d'accord sur le fait que les deux choses soient vertes.

B - Non, parce que nous il y a une seule plante

T- et une porte verte

B - et une porte verte

P1 - D'accord, il faudrait essayer de vous mettre d'accord quand même sur le principe mais votre raisonnement, il s'entend dans les deux cas.

T - On peut dire, là je voulais mettre : on remarque que une plante et une porte vertes est écrit au pluriel mais c'est que une porte verte...

P1 - Mais la question que vous ne vous posez pas, donc toi ? Pourquoi tu défends le fait que les deux puissent...

D - S'accorder avec un seul adjectif ?

P1 - Les deux s'accordent avec un seul adjectif, c'est ça ton idée en fait ?

D - Bah oui

P1 - Et donc est-ce que ça vous semble possible ou pas ?

Plusieurs élèves - Non

T - Il y a une plante et une porte verte

C- Bah non ça nous semble pas possible

T - Et verte c'est l'adjectif...

D - Ouais sinon ils auraient dit « c'est une plante verte et une porte verte »

P1 - Pour vous, l'adjectif il suit directement le nom ?

Plusieurs élèves - Oui

B - Oui, il suit le nom qui est juste devant lui

P1 - D'accord, on en parlera...bah maintenant... je pense qu'on va bientôt passer à la correction

T - Après s'il y aurait une plante et des portes vertes, portes on mettrait un s et verte bah non

P1 - Alors on va passer à la correction, vous désignez bien un rapporteur, s'il vous plait.

? - C'est moi on est d'accord ?

P1 - Eh, écoutez moi. Vous désignez bien un rapporteur, on va passer à la correction que je vais projeter au tableau comme la dernière fois.

B - *en chuchotant* Tu gardes ton argument

P1 - Et vous gardez bien sous le coude tous les arguments que vous avez. Si vous n'avez pas eu le temps de finir ce n'est pas grave, on avancera avec les réponses des autres.

T - Bah moi je vais participer quand même, c'est bon je m'en fous

P1 - Alors, bon on commence par, je ne rappelle pas l'intitulé on l'a vu ensemble. On va commencer par le rapporteur des filles dans le fond s'il vous plait. K, la classe grammaticale de "boule", laquelle il s'agit ?

L- C'est un nom.

P1 - C'est un nom. Est-ce que quelqu'un n'est pas d'accord avec cette affirmation ? Je veux juste les rapporteurs qui lèvent la main s'ils ne sont pas d'accord. C'est bien un nom. Je note ça en vert pour bien voir que c'est la correction. C'est un nom, absolument. Alors, après on est plus sur des affaires de sens. Comment le glacier a-t-il su quelle boule de glace voulait Jean-Michel ? Comment ça a

fonctionné cette histoire ? Alors, qui est le rapporteur de ce groupe là les garçons ?

U - Moi.

P1 - C'est U ? Vous étiez d'accord les garçons ?

Plusieurs élèves - Oui

P1 - Vas-y U

U - Jean-Michel a précisé...

P1 - Excusez-moi excusez-moi je n'entends pas U. Les garçons qu'est-ce que vous me faites avec la trousse ? Il me semble être déjà intervenu une fois pour vous dire que ça n'allait pas votre comportement. La prochaine fois c'est les carnets sur les bureaux. Non M on ne conteste pas. U c'est à toi.

U- Euh, Jean-Michel a précisé quelle boule voulait, voulait-il avec un adjectif "verte".

P1 - Alors, Jean-Michel a précisé la boule qu'il voulait avec un adjectif.

U - L'adjectif "verte"

P1 - Est-ce que d'autres remarques ont pu être faites sur ça ? Est-ce que d'ailleurs vous contestez cette remarque ? Les rapporteurs des autres groupes, est-ce qu'il y a d'autres remarques ? K.

L- C'est un adjectif qualificatif

P1 - C'est un adjectif qualificatif. Donc ça reprend l'idée des garçons, absolument. Est-ce qu'il y a d'autres remarques ? Donc, vous aviez tous l'idée que le nom "boule" a été précisé, c'est un terme que j'aime bien,...

U - Ah tiens !

P1 - Et mon crayon décède, par un adjectif

D - Vert

U - Verte, c'est une boule

P1 - Je vous le note, mais si vous aviez une phrase qui ressemble plus ou moins à celle-ci c'est convenable. P2, chère assistante. Alors, très bien. Nous passons aux énoncés suivants. On avait des énoncés à classer, donc sont-ils acceptables ou inacceptables ? Vas-y G tu vas nous donner donc deux énoncés, les deux premiers "le chat beau", "une tenue magnifique" où est-ce que vous les avez rangés ?

D - *Inaudible*

P1 - Le chat beau, donc je vais faire comme ça, ça sera plus simple. Excusez-moi, détail technique. Je vais faire comme ça. Alors, acceptable le chat beau.

D - Non, non acceptable

P1 - Une tenue... Comment ? Ah excusez-moi j'ai mal entendu. Aucune contestation ? On continue, le beau chat, un grand chien beige. Euh les garçons que j'ai pas encore entendus, qui est le

rapporteur ? Vas-y H.

H - Le beau chat c'est acceptable.

P1 - Le beau chat est acceptable.

H - Et un grand chien beige est acceptable

P1 - Et un grand chien beige est acceptable. Y a-t-il contestation ?

Classe - Non

P1 - Une magnifique tenue, je ne vous ai pas entendu les filles, qui est la rapporteuse ? R

R - *Inaudible*

P1 - R nous dit "énoncé acceptable". Y a-t-il des contestations ? Y a-t-il eu des mots, des énoncés qui vous ont perturbés ? J'ai entendu des personnes me dire, est-ce qu'il y en a qui vont dans les deux sens ? J'ai entendu des contestations tout à l'heure en passant dans les rangs. Non ? Ce choix là vous va ? Personne n'a mis autre chose ? Très bien, on va pouvoir passer à la suite. On va passer à la remarque. Alors, je vais la mettre là. La remarque s'il vous plait, qu'est-ce que vous remarquez ?

G

G - *Inaudible*

P1- Mais du coup "le chat beau", tu peux le placer après ?

G - *Inaudible*

P1 - Vous l'avez mis dans non acceptable ? L, comment vous avez tourné ça vous ? S'il vous plait un petit peu d'attention par contre. Vas y L

L- On remarque que les adjectifs et les noms peuvent changer de place.

P1 - On remarque que les adjectifs et les noms peuvent changer de place, c'est-à-dire?

L- Bah...

P1 - Qu'est-ce que tu veux dire par "changer de place" ?

L- Bah par exemple...

P1 - Soyez bien attentifs les autres

L- "Une tenue magnifique" et "une magnifique tenue"

P1 - "Une tenue magnifique" et "une magnifique tenue", dans tous les cas ça vous a semblé convenable ?

L- Bah oui

P1 - Donc est-ce que tu veux dire que les noms peuvent bouger indéfiniment dans la phrase ?

L- Non

P1 - ou juste qu'on peut les inverser ? On peut les inverser. Est-ce que les autres vous êtes d'accord avec cette remarque ?

G - *Inaudible*

P1 - Alors, c'est une belle remarque mais ce n'est pas lié au féminin et au masculin. Mais avec nos exemples, c'est vrai. Alors, on va reprendre la phrase de L et on va préférer "inverser" plutôt que "bouger" parce qu'on peut pas non plus les mettre n'importe où dans la phrase. Redonne la moi L s'il te plaît.

L- On remarque que les adjectifs et les noms peuvent s'inverser.

P1 - On remarque que les, je vais mettre adj pour gagner du temps, et les, je mets un grand N parce que vous le savez maintenant, peuvent inverser leur place, c'est-à-dire que l'adjectif peut être placé avant ou après le nom. Vous renotez ça si vous avez quelque chose de différent, vous renotez ça si vous n'aviez pas la remarque.

B- Bah nous on doit recopier ça.

T - qu'est-ce que vous êtes nuls !

P1 - J'efface le tableau et on va pouvoir passer à l'activité suivante. Alors, celle-ci vous a posé problème. Que ça ne soit pas toujours le même groupe, tiens R vas-y

R - Un homme méchant qui est grand, blond et très beau mais il est très violent, ivre et vraiment brutal.

P1 - Alors tu me donnes les adjectifs que tu as utilisés.

R - Méchant

P1 - Oui

R - Grand

P1 - Oui

R - Blond

P1 - Oui

R - Beau

P1 - Oui

R - Violent

P1 - Violent

R - Et brutal

P1 - Et brutal. Donc il y en a deux qui n'ont pas été utilisés. Les autres ont-ils d'autres propositions à faire ? Allez U qui se lève de sa chaise d'impatience.

U - Dans ta maison il y a

P1 - Attends attends, U parle quand il y a le silence et l'attention de ses camarades.

U - Il y a un homme brutal, énervé, violent, ivre et pour le reconnaître il est grand, beau et blond.

P1 - Donc tu as utilisé quel...

U- Bah tous

P1 - Tous ? U a utilisé tous les adjectifs. Est-ce que quelqu'un d'autre a utilisé une autre phrase ? L.

L- Un homme ivre est souvent méchant, violent, brutal, énervé et il n'est pas beau.

P1 - Donc tu as utilisé moins d'adjectifs.

L- Oui

P1 - Vas-y G.

G - *Inaudible*

P1 - Tous les adjectifs ont été placés

? - Mais ça se dit pas ? Ça se dit pas un grand homme ?

U - Si, un grand homme, tu es un grand homme

P1 -On préférera faire la liaison mais un "grand homme" c'est compréhensible.

? - Moi, grand homme

? - Il y avait un grand homme blond et beau qui s'énervait très vite et qui était méchant et brutal quand il était ivre.

P1 - Alors oui, mais "qui s'énervait" c'est pas énervé. Tu as utilisé le verbe... "qui est énervé"

? - Parce que là c'est au présent.

P1 - T, tu as autre chose à dire ?

T - Oui parce qu'en fait j'ai pas mis la même chose qu'eux.

P1 - Tu as mis autre chose qu'eux ?

T - Oui

P1 - Vas-y donne nous

T - Je suis un homme méchant, par contre je suis beau, je suis blond et quand je m'énerve je suis en même temps violent.

P1 - Alors même remarque qu'à tes camarades, tu as changé l'adjectif en verbe. Je m'énerve c'est un verbe. J.

J - *Inaudible*

P1 - Tu peux dire "quand je suis énervé". Alors je remets la focale sur ce qui nous intéresse là.

Qu'est-ce qu'on remarque ? E ? Qu'est-ce qu'on remarque ?

B. - J'ai pas mis la remarque

P1 - E ? Tu vas me faire le plaisir de suivre et d'arrêter de faire des pitreries. ça commence à être agaçant là les gars.

E - *Inaudible*

P1 - Plus on qualifie quelqu'un ou quelque chose, plus il est précis. Oui. Autre chose ? Une autre remarque ? Là vous êtes même dans une remarque subtile, une remarque plus simple, plus évidente ? L

L- On remarque que l'on peut mettre beaucoup d'adjectifs pour décrire un nom.

P1 - On remarque que l'on peut mettre beaucoup d'adjectifs pour décrire un nom. U ?

U - On remarque, nous remarquons que nous pouvons mettre une grande liste d'adjectifs et un déterminant et un nom.

P1 - Nous remarquons que nous pouvons mettre une grande liste d'adjectifs pour préciser un nom, c'est-à-dire que, vous vous souvenez ce qu'on a dit avec les déterminants ? Est-ce que j'ai le droit de mettre "le un chat" ?

Classe - Non

P1 - Non, ça n'a pas de sens. Donc les déterminants je peux pas en mettre plusieurs alors que l'adjectif on peut en mettre plusieurs.

M - On peut pas faire de même avec un nom ?

P1 - On ne peut pas faire de même avec un nom.

U - Est-ce que du coup c'était bon la phrase qu'on a mis ?

P1 - Je vais reprendre votre phrase. Dis moi U

U - Il y a... un homme grand...non

P1 - Non non la phrase d'explication

U - Ah ! Nous remarquons que nous pouvons mettre une grande liste d'adjectifs à un déterminant et un nom.

P1 - Pouvons mettre une liste, on va garder, d'adjectifs pour qualifier un nom. Vous prenez bien la phrase, sauf si vous aviez quelque chose de vraiment de similaire. On passe à l'activité suivante.

Pensez bien à prendre cette phrase. Alors deuxième activité, je crois que là elle a suscité beaucoup de questionnements. Il ne faut pas que ça soit toujours G qui se jette, le rapporteur, le rapporteur ici, euh H, dis moi

H - Une plante et une porte vertes c'est énoncé non acceptable

P1 - Alors, non acceptable, continue fais moi les trois et après on va discuter.

H - Une balle et un téléphone noir c'est acceptable. Une balle et un téléphone noirs c'est non acceptable.

P1 - Non acceptable ? Alors est-ce que quelqu'un a trouvé autre chose ? L

L- Moi j'ai mis une plante et une porte vertes c'est acceptable

P1 - On va juste finir ça. alors L, une plante et une porte vertes c'est énoncé acceptable

L- En fait on a tout inversé nous

P1 - Vous avez inversé ?

L- Oui voilà.

P1 - Alors, quel a été le raisonnement ? c'est ça qui m'intéresse.

L- Et... puis on a pas une balle et un téléphone noir

P1 - Oui j'ai compris, vous avez inversé. Mais du coup quel a été le raisonnement ? L.

L- Bah que du coup,...

P1 - Les garçons dans le fond, je vous vois.

M - Il m'avait pris mon Blanco.

L- Même si c'est au singulier, les deux noms ensemble ça fait ils.

P1 - Les deux noms ensemble forment un sujet pluriel. Oui. Et donc l'adjectif s'accorde avec ?

L- Les deux noms.

P1 - Les deux noms donc le groupe nominal. Oui. Et là pourquoi vous n'avez pas voulu accorder, vous avez jugé que c'était inacceptable ?

L- Bah parce qu'il n'y a pas de "s" à noir

P1 - De "s" à noir, mais du coup question les autres, eh eh on se mobilise deux petites secondes encore. Les autres qui ont jugé que celui-ci était acceptable, pourquoi ?

? - Moi je sais !

P1 - Pourquoi il est acceptable ?

? - bah parce que c'est "une balle, une balle et un téléphone noir", il y a pas plusieurs téléphones

P1 - Il n'y a que le téléphone qui est noir

? - Et pas la balle

P1 - Donc là, il y a la porte et la plante qui sont vertes, et là il y ici uniquement le téléphone est noir

L- Bah non

P1 - Non ça vous semble pas correct ?

Plusieurs personnes - Bah non

P1 - Il ne peut pas y avoir un objet d'une couleur et un objet d'une autre couleur ?

? - Si, si, si, mais il l'est pas précisé donc on sait pas. On aurait pu dire "une balle orange et un téléphone noir"

P1 - Bien sur une balle peut être noir mais dans le sens là, est-ce que si on dit qu'il y a une balle d'une couleur "x" et un téléphone "noir" est-ce que c'est acceptable ?

Plusieurs élèves - Bah oui

? - Une balle jaune et un téléphone noir

? - Bah si c'est acceptable

? - Mais du coup ça serait pas conjugué à vert, vert tu aurais pas de "s". A noir et à vert tu aurais pas de "s" vu que ça serait que la porte qui est "verte" et que le téléphone qui serait "noir"

P1 - Alors, je vous donne la réponse, l'adjectif peut s'accorder soit avec deux noms, soit avec un seul nom. On finira cette activité demain pour la correction.

Groupe B

P = Professeur

Les autres élèves sont désignés aléatoirement par une lettre de l'alphabet.

M - Est-ce qu'il y avait pistache ?

P1 - C'est une question légitime mais en l'occurrence, ce qui nous intéresse là, c'est plutôt comment les mots ont fonctionné dans la phrase, M, d'accord ?

P1 - Il pouvait y avoir pistache, mais je pense qu'il était face à la glace qu'il voulait et le glacier a compris.

M - Oui mais peut-être que derrière il y avait de la pistache.

P1 - On va dire que non M. Allez, activité numéro 2. S'il vous plaît encore de l'attention, ne vous dispersez pas. Activité numéro 2 : vous recopiez les énoncés suivants dans la bonne colonne.

Énoncés acceptables, énoncés non acceptables. Comme l'avait très bien dit G, ça veut dire les énoncés qui sont français et les énoncés qui ne sont pas français. Vous écrivez toutes les remarques que vous pouvez faire dessus après dans votre cahier de langue. Enfin troisième activité, on vous a mis un début de phrase "un homme", et à la suite de cette phrase vous devez ajouter un maximum d'adjectifs possibles en vous servant de la liste donnée. À partir de là, vous devez faire un constat sur le nombre d'adjectifs ajoutés. Vous écrivez tous vos constats sur le cahier de langue. On tourne la page. On continue les consignes. Deuxième activité, on vous a mis d'autres énoncés, de la même manière vous les classez selon s'ils sont acceptables en français ou non acceptables en français. Il y a-t-il des erreurs ? N. Dernière activité, on vous a mis des énoncés. Vous les lisez, vous essayez de comprendre quel est leur genre, leur nombre, vous faites les procédés grammaticaux que nous voyons ensemble habituellement. Vous faites des remarques sur ces énoncés. Est-ce qu'il y a encore des questions ?

La classe - Non

P1 - Eh bien je vous laisse vous lancer dans l'activité. Merci. Le volume sonore, on le maintient à un niveau convenable. Est-ce que vous voulez que je mette la petite jauge au tableau. ?

La classe - oui.

P1 - Je la mets là. Faites moi un beau silence complet. Là on est au niveau 1. On va essayer de maintenir un niveau acceptable. Si ça dépasse la flèche...

T - *en chuchotant*, Oh on arrête de travailler

P1 - On arrête de travailler, on passe directement à la correction et ça serait un petit peu dommage.

La classe. - Ah.

A - *en chuchotant* Ecoutez

B- Mais tu peux parler fort

C- Il faut l'écouter

A - Donc, Jean-Michel, il s'est cassé le bras

B - Alors du coup, pronom

A - En fait, comment le vendeur de...

C - Le glacier

Rires

B - Qu'est-ce qu'il y a ?

A - Non, bon, le vendeur de glaces

B - Mais déjà il faut faire celle-ci, parce que là tu commences direct par celle-ci.

A - Ah oui bah oui pardon

C - Jean-Michel

A- Oui Jean-Michel

B - Commence d'accord par donner la classe grammaticale de...

Rires

A - Bon bref

B.- De... faut reprendre la question, donc c'est quoi la classe grammaticale

A - Commence d'abord par donner la classe grammaticale de "boule"

Rires

B - Mais arrêtez vous rigolez beaucoup là.

A- Puis réponds à la question

C - Non mais le pire... *rires*

A - Si, la question c'est comment le vendeur de glaces

B - Non mais déjà il faut savoir la classe grammaticale de "boule". Mais c'est un nom, parce que l'adjectif c'est plutôt.... c'est plutôt... le parfum donc là c'est un nom.

C - Jean-Michel est chez le marchand de glace, il veut acheter une boule de glace qu'il connaît pas le nom du parfum...

D - Mais chut euh

A - Ah on est rendu où ?

B - On est rendu là.

C - Mais il faut lire le texte avant ?

B - Mais on l'a lu avec P1.

D - On l'a lu, parce que si tu n'as pas écouté il faut que tu le relises

C - Il y a le droit de relire.

B - Parce que déjà qu'il rigole pour "boule", alors...

C - Bah elle aussi

? - Bah c'est toi qui rigoles, bref

C - Mais on s'en fiche de ça

B - Du coup nous on a dit que c'était un nom avec D, ah non D tu n'étais pas d'accord ?

D - Si

? - Bah c'est un nom, nom commun

B - Oui ok

C- On marque, il faut faire une phrase là

A - On marque sur la feuille ou sur le cahier ?

C- Sur la feuille, euh sur

B - Sur le cahier

C - Sur le cahier pardon

B- On fait quoi comme phrase ? La classe grammaticale de "boule"

C- La classe grammaticale de "boule" est..

B- Un nom

C- Est un nom commun

B- Est un nom commun

inaudible

C- Du coup, la classe

B- Mais attends on fait au..., on fait au stylo là

C- Non on commence au crayon de bois et puis pour la correction on réécrira au stylo.

D- P1 ?

C- On écrit au stylo ou au crayon de bois ?

P1 - Sur votre cahier ?

Plusieurs élèves - Oui

P1 - Moi je veux juste que vous ayez la trace de l'activité

B- On peut faire au stylo ?

P1 - Vous choisissez le crayon que vous préférez, c'est pour que vous ayez bien la trace de l'activité pour plus tard quand on va revenir sur les *inaudible*

B- Non c'est côté grammaire

P1 - Ah oui, c'est coté grammaire

C- On fait au crayon de bois comme ça après si, parce que tu vois le tien il s'efface pas, après si t'as

faux tu peux effacer.

P1 - Vous pourrez corriger en vert

B- Oui, c'est ça moi que je faisais aussi. Donc on fait quoi comme phrase déjà ?

C- La classe grammaticale de "boule" est,

A- Il faut d'abord marquer un 0, tu vois

B- Oh là là

A- Non un 1, pour l'exercice

C- Eva, on met "la classe grammaticale de "boule" est un nom commun. Arrête de me regarder comme ça à chaque fois que je dis "boule".

A- *rires*. J'ai rien fait je te regarde

C- Bah à chaque fois elle me regarde.

A- Donc on marque petit 1

B- Oui petit 1, comme ça

A- Oui voilà et on marque le truc. Petit 1, la classe grammaticale...

C- Il faut que tu t'abonnes à moi sur tiktok...

A- Donc la phrase c'est quoi ?

B- La classe

A- Grammaticale

B- Grammaticale

A- La classe grammaticale de "boule" est nom commun

B- Est un nom commun

A- Cale est un nom commun

B- Faut mettre entre crochets

A- Entre guillemets

B- Oui voilà comme dans la question. Point

C- On s'en fiche de ça, en plus moi j'ai mis un nom commun.

B- Voilà, petit deux après

A- Petit deux ouais

B- Comment a-t-il su quel....

D- Chut, j'ai même pas fini d'écrire

A- Vas-y écris

B- C'est bon A ?

A- D elle a écrit la classe grammaticale est un nom commun

Rires

C- Je me suis trompée

B- Après, petit deux c'est

A- Recopie les... euh non... c'est parce que...

C- A pourquoi tu rigoles ?

A- C'est parce que j'allais faire le 2

B- A elle dit recopie les énoncés alors qu'on était rendu à la deuxième question

C- Comment le glacier a-t-il su quelle boule de glace Jean-Michel voulait ?

A- Bah c'est parce qu'il a parlé, il a dit qu'il voulait une boule...

B- Il a dit l'adjectif de ce qu'il voulait, du ... bah il a dit l'adjectif

C- Il a dit qu'il voulait une boule de glace verte

A- Oui

B- Oui voilà

A- Mais il y en a deux des boules de glace vertes, il y a la menthe et il y a la pistache donc comment il a su ?

B- Oui mais le prof il a dit qu'il y avait pas la pistache

A- Ah bon ?

C- Bah oui

B- Admettons il y avait pas la pistache

P1- Partez juste du principe que Jean-Michel il est devant un pot de glace verte et que là, il y a que des glaces vertes devant lui, et là il regarde le glacier et il dit "je voudrais une glace verte, parce qu'il a le bras en écharpe, je voudrais une glace verte s'il vous plait monsieur, et donc le glacier il va comprendre que c'est la glace verte qui est là. Ça c'est une maladresse de notre part, ne vous souciez pas de la pistache.

B- Ok

A- Il y a que de la menthe

P1 - Comment ?

A- Non rien

D- Elle a dit qu'il y a que de la menthe

B- Mais non mais il y a d'autres parfums mais en vert...

P1- Il y a d'autres parfums mais ces parfums ne sont pas de couleur verte, absolument.

B- Donc du coup...

C- Bah c'est parce qu'il y a que ce parfum là en vert.

A- Parce que, ah non on a pas le droit de dire parce que au début d'une phrase, d'une réponse

C- Il a su qu'elle boule de glace voulait Jean-Michel parce qu'il a dit qu'il voulait celle de couleur

verte

B- Car...

A- Une phrase une phrase une phrase. Le glacier...

B- Vas-y A

A- Le glacier a su

B- A su

A- Car il a précisé que c'était

D- Il faut pas faire de fautes

B- Que c'était vert

rires

D- Pourquoi vous rigolez ?

C- Bah je sais pas moi

A- Que la glace était verte et que il y avait que...

B- Non on dit que...

A- Le glacier

B- La glacier déjà on va commencer par ça

A- On marque le gacier, euh le glacier

D- *Rires*, le gacier

A- Non mais je me suis trompée

B- La glacier a su...

A- c à su

B- non a su, c'est su

A- oui

C- Ça se dit la glacier ? C'est pas un marchand de glaces ?

B- Bah oui c'est marqué dans...

C- Ah oui

B- Le glacier a su le parfum de Jean...

C- A su ce que voulait Jean-Michel

A- Le parfum

B- Bah non elle a déjà mis le parfum donc euh...

A- De, attention de

C- Jean-Michel

A- Jean-Michel

C- Jean-Michelchelchel

B- Non, puis ça aurait été mieux le parfum que voulait Jean-Michel

A- que voulait Jean-Michel

C- Tu cherches quoi ? Tu cherches du Blanco ? Bah c'est du blanco

D- Pourquoi tu as mis ça là ?

C- Parce qu'il y avait un gros trou, du coup j'ai mis ça pour cacher

Rires

C- Bah quoi ?

B- T'es sérieuse ?

C- Parce que j'avais collé une feuille...

A- Jean-Michel, car il a précisé quelle couleur

B- Ouais car la couleur de

A- Car il a précisé la couleur

B- Car il a précisé la couleur

A- Il a précisé

B- Je vais le mettre après

A- Précisé la couleur

B- Attends précisé ça s'écrit comment ?

A- Précisé, tu sais pas comment ça s'écrit ?

B- Mais non mais...

C- Exercice 2

D- Mais on a même pas fini

C- Bah si moi j'ai fini

D- Bah pas nous

A- Bah non, il faut faire une phrase, la couleur, mais il faut mettre d'autres choses après couleur

B- La couleur, c'est bon ?

A- Non

D- Non mais moi j'ai pas fini d'écrire là, vous parlez trop vite

B- Bah regarde mon cahier

C- Pour une fois c'est moi...qui dis tout

B- Car il a précisé la couleur verte

A- Verte déjà

C- Et qu'il y avait que la couleur

A- Non pas verte

C- Moi j'ai mis parce qu'il a précisé la couleur du parfum

B- Ouais la couleur du parfum
C- Qu'il voulait
B- Ouais la couleur du parfum qu'il voulait
A- Non parce qu'on l'a déjà mis
B- Ouais la couleur verte
D- C'est bon
B- C'est bon ?
C- Après du coup vous avez fini ou pas ?
B- Activité 2 c'est sur la feuille, ah bah non c'est aussi sur le cahier
D- Ah bon ?
B- Bah oui, que remarques-tu ?
C- Non c'est sur la feuille
A- La le truc, là c'est sur le cahier, la c'est sur la feuille
B- Oui je sais
D- Bah pourquoi tu as dit que c'était tout sur le cahier ?
B- Non j'ai dit, au début j'ai dit non c'est sur la feuille sauf ça
A- Le chat, le chat beau. B t'as fini ?
C- Le chat beau, bah non ça se dit,... c'est non acceptable
A- Le chat beau
B- Attends j'ai pas fini
A- Le chat beau, le chat est beau ouais c'est acceptable
C- Bah non c'est pas acceptable
A- Euh c'est pas acceptable
B- Bon du coup c'est non acceptable
A- Oui
C- Une tenue magnifique, c'est acceptable
A- Mais attends nous, là. C'est bon déjà t'as rien...
C- C'est pas de ma faute si je suis en avance
A- Eh bah, même
B- Une tenue magnifique
C- C'est acceptable
A- Euh oui, bah oui. Après, le beau chat
B- Bah c'est acceptable
C- C'est acceptable

A- Bah oui, le beau, il est beau bah oui. Un grand chien beige
B- Beige, bah c'est acceptable hein
A et C - Bah c'est acceptable oui
C- Une magnifique tenue
B- C'est acceptable aussi
C- C'est acceptable
A- Une magnifique tenue
B- Bah si quand même, c'est acceptable
C- Une magnifique tenue, c'est acceptable
A- Ah attendez, je crois qu'on s'est trompé, une tenue magnifique
C- Bah c'est pareil
B- Bah oui c'est pareil
A- Donc il y en a un des deux qui vont dans ...
D- Bah si
C- C'est tous les deux acceptables, une magnifique tenue et une tenue magnifique c'est tous les deux acceptables
B- Oui je pense que ça se dit
D- Aujourd'hui tu as mis une tenue magnifique, aujourd'hui tu as mis une magnifique tenue
B- Et après tu mets, ouais, c'est acceptable
A- J'ai quand même un doute hein, c'est pas de ma faute si on s'est trompé
C- Mais non t'inquiète, t'inquiète ça sera pas de ta faute
A- On a que le chat beau
B- Hein ?
A- On a que le chat beau
B- Bah en même temps est-ce que tu as déjà dit oh bah le chat beau ? Le chat beau de Anais
C- C'est une chatte déjà
Rires
B- Oui c'est pas grave
C- Bah c'est vrai
A- Par exemple, la tenue..
D- Parce que j'ai fait un truc bizarre
C- Une magnifique tenue ça se dit
A- Une tenue magnifique
C- Je parlais à A parce qu'elle me regardait un peu bizarrement

B- Mais attends, je vais demander si on peut mettre dans les deux cases

A- Non je pense pas

P1 - Allez, allez, allez vous êtes bruyant

A- Tu veux que je demande ?

B- Ouais vas-y

P1 - S'il vous plait, on chuchote. ça monte vraiment et ça nuit au travail. Donc chuchotez

D- Mais non il y a pas le droit de mettre dans les deux cases

C- Il faut demander. Est-ce qu'on a le droit de mettre dans les deux cases ?

P1 - S'il y en a un sur lequel vous avez un doute, ça peut être intéressant de le mettre dans les deux cases.

C- Tu as vu D

P1- De toute façon globalement, *inaudible*, on verra à la correction ce qu'il en est. D'accord ? C'est un exercice et si vous vous trompez il n'y a aucun problème.

B- Donc on met dans les deux cases

C- De toute façon on corrigera.

D- C'est lequel qu'on met dans les deux cases ?

B- Bah le dernier.

D- Bah moi je laisse dans la case parce que j'ai fait au bic.

B- Tu l'as mis dans laquelle case ? Bah tu mets dans lui aussi, en fait on met dans les deux cases.

D- Ah, du coup il faut le mettre entre les deux.

B- Que remarques-tu ?

C- Ecrivez vos remarques sur le cahier

D- Je remarque que...

B- Déjà on met je remarque que non ?

C- Attends, ouais, je remarque que

D- Je remarque que

C- Je remarque que l'adjectif est souvent après ou avant le nom.

B- Bah

C- Bah tout le temps même

B- En fait tout le temps

C- Je remarque que l'adjectif

B- En fait dans tout, il est soit devant soit derrière, il est jamais euh...

C- On remarque que tous les adjectifs sont devant ou derrière. Ils sont liés au nom qu'il n'y a aucun nom qui les interprète, qui est entre les deux

B- Euh ouais qu'il y a aucun mot qui les sépare

C- Par exemple tu fais le petit poney

Rires

C- C'est un exemple. Petit c'est...

A- Petit c'est quoi ?

C- Petit c'est un adjectif et il y a pas de mot qui sépare petit et poney

A- Voilà, petit poney

D- Un petit poney

C- Il peut pas y avoir deux adjectifs à la suite

A- Bah oui

B- Bah si, un beau petit poney

A- Beau petit poney

B- Un beau petit poney

A- Ah si un beau petit petit petit

Rires

C- Un beau petit petit petit petit poney

A- Non mais c'est bon

B- Ce qu'on peut mettre c'est qu'il n'y a rien qui les sépare

C- Oui. Il y a aucun mot qui soit petit ou grand qui les sépare

B- Il y a aucun mot qui les sépare. On met ça ?

C- Bah je pense

B- Bon du coup est-ce que A tu es d'accord ?

A- Hein de quoi ?

B- Qu'il y a aucun mot qui les sépare

A- Bah oui

B- Donc on met ça

A- Je remarque que il y a

B- Que aucun mot les sépare

A- Rien qui les sépare

B- Il faut que tu écrives hein

C- Ah d'accord

A- Regarde, je remarque que il y a rien qui les sépare

B- Moi j'ai mis que aucun mot les sépare

A- Oui bah c'est pareil que je remarque que il y a rien qui les sépare

B- Du coup activité 3

A- Activité 3, ajoute le nombre

C- Attendez moi

A- J'adore ta gomme

B- Tu parles à qui là ?

C- Qu'est-ce qu'elle a à rigoler elle ?

A- Elle est jaune

B- A

A- Elle est blanche

B- Mais arrêtez, pourquoi vous rigolez ?

A- Bref

C- Je sais pas

A- Elle me fait rire

C- C'est toi qui me fais rire

A- Du coup on a dit, je remarque que il n'y a rien qui les sépare

D- Il n'y a aucun mot qui les sépare

B- Je remarque que aucun mot ne...ne les sépare. C'est pas français

C- Bah ça serait bête parce qu'on est en français, si c'est pas français c'est bête !

D- Mot avec un s, mot avec un s, les sépare

B- Ah j'ai pas mis de s, sépare avec un s aussi

Rires

C- Bah au début oui c'est mieux, à la fin je sais pas

B- Mais non mais à la fin

C- Je sais pas, mais si tu en as mis un au début déjà c'est bien

D- Je remarque que ça me gratte l'oeil

B- Merci

D- Mais de rien

B- Alors du coup, troisième activité

D- Ajoute le nombre maximum d'adjectifs à "un homme", sers toi de la liste d'adjectifs...Un homme méchant, brutal, grand,...

C- Bah moi j'ai les yeux bleus, ça dépend des fois

B- On demande si on peut rajouter des mots

D- Mais oui on peut, on va pas dire un homme...

B- J'ai une question, est-ce que pour l'exercice, pour l'activité 3 on peut rajouter des mots ?

P2 - Essayez déjà, normalement tous ceux là... ça... vous suffisent.

B- Oui mais par exemple on peut rajouter..

C- On peut rajouter des déterminants ?

P2 - Oui si vous voulez

B- Des petits mots

P2 - Mais une phrase

B- Un homme méchant mais blond, attends, un homme... attends méchant, grand..

C- Mais il y a pas homme

D- Mais beau

C- Où est-ce que tu vois homme ? Où est-ce que tu vois homme ?

P2 - Oui vous avez homme et il faut que vous ajoutiez à un homme

A- Un homme moche

P2 - Et vous essayez d'en mettre le maximum

A- Un homme grand, blond, méchant, brutal, ivre, énervé, violent mais très beau

C- Un homme méchant, brutal

A- extrêmement brutal

C- non un homme blond

B- Non moi je pensais c'est tous les assembler sauf qu'entre violent et beau on met mais

C- Au pire on marque chacun

D- Chacune

B- Ouais mais au crayon de bois et après on dit ce qu'on, et après on dit nos phrases et on vote la meilleure

A- Mais on va faire les mêmes phrases, il y a juste les mots qui vont pas être placés au même endroit

B- Mais non mais en fait on fait tous une phrase et après on se dit les phrases et on se dit laquelle est la meilleure et on en garde une

C- Et là une c'est la meilleure

B- Et au crayon de bois par contre pour gommer après

C- ouais

B- C'est bon moi j'ai fini ma phrase

P2 - Vous êtes rendues où les filles ?

B- Activité 3

P2 - Ok

B- Euh c'est bon ? Moi j'ai fini ma phrase

C- Il y a le droit de rajouter un très ou pas ?

B- Bah je pense pas parce que c'est un adjectif

C- Bah très c'est un adjectif si ?

B- Ah non bah vas-y rajoute

C- Je sais pas s'il y a le droit

D- Si c'est un petit mot

B- *Rires*, un petit mot. Bah beau regarde c'est exactement les mêmes lettres, enfin par les mêmes lettres mais le même nombre de lettres

C- Oui mais beau il est dans la liste

B- Oui. Bah je sais pas demande à P2

C- Est-ce qu'il y a le droit de rajouter très comme mot ?

P2 - Si tu veux

B- Donc du coup après on se dit les phrases

C- Attends j'ai pas fini

A- Euh, bah toi vas-y commence B

B- Non toi vas-y D

D- *Inaudible*, brutal, grand, énervé et..

C- Mais t'as pas mis beau

B- Oui

D- Méchant, beau, brutal, violent grand et énervé

B- Vas y

A- Non

B- Vas y je vais faire. Bah moi c'est ce que je vous ai dit après, j'ai dit, ah oui mais moi ça fait pas une phrase. Moi j'ai mis, un homme méchant, brutal, grand, ivre, énervé, violent mais beau.

A- A toi

C- Un homme grand blond, méchant, brutal, ivre et violent mais très beau.

B- Bah comme moi quoi

C- Mais j'ai rajouté très beau

A- Moi j'ai fait un homme méchant,...

C- Et je les ai pas mis dans le même ordre

A- Qui est grand, blond et très beau mais il est très violent, vraiment brutal envers mes parents.

D- Mais tu as rajouté mes parents

A- Oui

B- Sinon on dit qui est très brutal et on enlève envers mes parents

A- Ouais

B- Et puis sinon moi je suis d'accord avec la phrase de A

D- Moi aussi

C- Qui vote pour A ?

D + B - Moi

B- Donc on est d'accord, donc on prend celle de A

D- Ouais

C- Répète

A- Un homme méchant

C- Mais elle me vole ma gomme

Rires

A- Un homme méchant

B- Attends, un homme, vas y tu récites comme une dictée

A- Un homme méchant qui est grand

C- Attends

A- Un homme méchant qui est grand

C- Tu aurais pu prévenir au moins A

D- Un homme

A- Méchant qui est grand, qui est grand, blond virgule blond

D- Un homme

A- Un homme méchant qui est grand, blond et très beau

C- Grand, blond et

A- Et très beau mais il est très violent

C- Mais il est très violent

A- Mais il est très violent ouais

D- Violon

B- *Rires*, violent

A- Et vraiment brutal point

C- Mais vraiment c'est pas un petit mot c'est un grand mot

A- Mais justement

B- Mais on est pas obligé des petits mots

C- Bah elle a dit des petits mots

P1 - Alors, il reste deux petites minutes avant de passer à la correction. Vous désignez bien un rapporteur

B- C'est qui le rapporteur ?

P1 - S'il vous plait

C- A

A- Pourquoi moi ?

P1 - Eh !

C- Parce que toi t'es...

P1 - Eh, écoutez moi. Vous désignez bien un rapporteur, nous allons maintenant passer à la correction que je vais projeter au tableau comme la dernière fois et vous gardez bien sous le coude tous les arguments que vous avez. Si vous n'avez pas eu le temps de finir ce n'est pas grave, on avancera avec les réponses des autres. Alors, bon on commence par, je ne rappelle pas l'intitulé on l'a vu ensemble. On va prendre le rapporteur des filles dans le fond s'il vous plait. L, la classe grammaticale de "boule", laquelle il s'agit ?

L- C'est un nom.

P1 - C'est un nom. Est-ce que quelqu'un n'est pas d'accord avec cette affirmation ?

B- Un nom ?

P1 - Je veux juste les rapporteurs qui lèvent la main s'ils ne sont pas d'accord. C'est bien un nom. Je note ça en vert pour bien voir que c'est la correction. C'est un nom, absolument.

B- Nous c'est bon

P1 - Alors, après on est plus sur des affaires de sens. Comment le glacier a-t-il su quelle boule de glace voulait Jean-Michel ? Comment ça a fonctionné cette histoire ? Alors, qui est le rapporteur de cette table là les garçons ?

U - Moi.

P1 - C'est U ? Vous étiez d'accord les garçons ?

Plusieurs élèves - Oui

P1 - Vas y U

U - Jean-Michel a précisé...

P1 - Excusez-moi, excusez-moi je n'entends pas U. Les garçons qu'est-ce que vous me faites avec la trousse ? Il me semble être déjà intervenu une fois pour vous dire que ça n'allait pas votre comportement. La prochaine fois c'est les carnets sur mon bureaux. Non M on ne conteste pas. U c'est à toi.

U- Euh, Jean-Michel a précisé qu'elle boule voulait, voulait-il avec un adjectif "verte".

P1 - Alors, Jean-Michel a précisé la boule qu'il voulait avec un adjectif.

U - L'adjectif "verte"

P1 - Est-ce que d'autres remarques ont pu être faites sur ça ? Est-ce que d'ailleurs vous contestez

cette remarque ? Les rapporteurs des autres groupes, est-ce qu'il y a d'autres remarques ? L.

L- C'est un adjectif qualificatif

P1 - C'est un adjectif qualificatif. Donc ça reprend l'idée des garçons, absolument. Est-ce qu'il y a d'autres remarques ? Donc, vous aviez tous l'idée que le nom "boule" a été précisé, c'est un terme que j'aime bien,...

U - Ah tiens !

P1 - Et mon crayon décède, par un adjectif

G - Vert

U - VertE, c'est une boule

P1 - Je vous le note, mais si vous aviez une phrase qui ressemble plus ou moins à celle-ci c'est convenable. P2, chère assistante. Alors, très bien. Nous passons aux énoncés suivants. On avait des énoncés à classer, donc sont-ils acceptables ou inacceptables ? Vas-y G tu vas nous donner donc deux énoncés, les deux premiers "le chat beau", "une tenue magnifique" où est-ce que vous les avez rangés ?

G - *Inaudible*

P1 - "Le chat beau", donc je vais faire comme ça, ça sera plus simple.

C- Comme on a fait la dernière fois

P1 - Excusez-moi, détail technique. Je vais faire comme ça. Alors, acceptable "le chat beau".

G - Non, non acceptable

P1 - "Une tenue"... Comment ? Ah excusez-moi j'ai mal entendu. Il y a-t-il des contestations, les autres rapporteurs ? On continue, "le beau chat", "un grand chien beige". Euh les garçons que j'ai pas encore entendus, qui est le rapporteur ? Vas-y H.

H - "Le beau chat" c'est acceptable.

P1 - "Le beau chat" est acceptable.

H - Et "un grand chien beige" est acceptable

P1 - Et "un grand chien beige" est acceptable. Il y a-t-il contestation ?

Classe - Non

P1 - "Une magnifique tenue", je ne vous ai pas entendu les filles, qui est la rapporteuse ?

A- Euh bah nous on a mis dans énoncé acceptable

P1 - A nous dit "énoncé acceptable". Y a-t-il des contestations ? Y a-t-il eu des mots, des énoncés qui vous ont perturbé ? J'ai entendu des personnes me dire, est-ce qu'il y en a qui vont dans les deux sens ? J'ai entendu des contestations tout à l'heure en passant dans les rangs. Non ? Ce choix là vous va ? Personne n'a mis autre chose ? Très bien, on va pouvoir passer à la suite. On va passer à la remarque. Alors, je vais la mettre là. La remarque s'il vous plaît, qu'est-ce que vous remarquez ? G

G - *Inaudible*

P1- Mais du coup "le chat beau", tu peux le placer après ?

G - *Inaudible*

P1 - Vous l'avez mis dans non acceptable ? L, comment vous avez tourné ça vous ? S'il vous plait un petit peu d'attention par contre. Vas y L

L- On remarque que les adjectifs et les noms peuvent changer de place.

C- J'ai faim

A- Il reste dix minutes

P1 - On remarque que les adjectifs et les noms peuvent changer de place, c'est-à-dire?

L- Bah...

P1 - Qu'est-ce que tu veux dire par "changer de place" ?

L- Bah par exemple...

P1 - Soyez bien attentifs les autres

L- "Une tenue magnifique" et "une magnifique tenue"

P1 - "Une tenue magnifique" et "une magnifique tenue", dans tous les cas ça vous a semblé convenable ?

L- Bah oui

P1 - Donc est-ce que tu veux dire que les noms peuvent bouger indéfiniment dans la phrase ?

L- Non

P1 - Ou juste qu'on peut les inverser ? On peut les inverser. Est-ce que les autres sont d'accord avec cette remarque ? Les garçons au lieu de regarder par la fenêtre ? Rien à redire ?

? - Non c'est bon

P1 -Non c'est bon. H

H - Dans cette phrase là...

P1 - Eh écoutez H

H - Il y a une phrase au masculin où l'adjectif ne peut pas... *inaudible*

P1 - Alors, c'est une belle remarque mais ce n'est pas lié au féminin et au masculin. Mais dans le cadre de nos exemples, c'est vrai. Alors, on va reprendre la phrase de L et on va préférer "inverser" plutôt que "déplacer" parce qu'on peut pas non plus les mettre n'importe où dans la phrase. Redonne la moi L s'il te plait

L - On remarque que les adjectifs et les noms peuvent s'inverser.

P1 - On remarque que les, je vais mettre adj pour gagner du temps, et les, je mets un grand N parce que vous le savez maintenant, peuvent inverser leur place, c'est-à-dire que l'adjectif peut être placé avant ou après le nom. Vous renotez ça si vous avez quelque chose de différent, vous renotez ça si

vous n'aviez pas la remarque. J'efface le tableau et on va pouvoir passer à l'activité suivante. Alors, celle-ci vous a posé problème. Que ça ne soit pas toujours le même groupe, tiens A vas-y

A - Un homme méchant qui est grand, blond et très beau mais il est très violent, ivre et vraiment brutal.

P1 - Alors tu me donnes les adjectifs que tu as utilisés.

A - Méchant

P1 - Oui

A - Grand

P1 - Oui

A - Blond

P1 - Oui

A - Beau

P1 - Oui

A - Violent

P1 - Violent

A - Et brutal

P1 - Et brutal. Donc il y en a deux qui n'ont pas été utilisés. Les autres ont-ils d'autres propositions à faire ? Allez U qui se lève de sa chaise d'impatience.

U - Dans ta maison il y a

P1 - Attends attends, U parle quand il y a le silence et l'attention de ses camarades.

U - Il y a un homme brutal, énervé, violent, ivre et pour le reconnaître il est grand, beau et blond.

P1 - Donc tu as utilisé quel..

U- Bah tous

P1 - Tous ? U a utilisé tous les adjectifs. Est-ce que quelqu'un d'autre a utilisé une autre phrase ? L.

L- Un homme ivre est souvent méchant, violent, brutal, énervé et il n'est pas beau.

P1 - Donc tu as utilisé moins d'adjectifs.

L- Oui

P1 - Vas-y G.

G - *Inaudible*

P1 - Tous les adjectifs sont placés

? - Mais ça se dit pas ? Ça se dit pas un grand homme ?

U - Si, un grand homme, tu es un grand homme

P1 -On préférera faire la liaison mais un "grand homme" c'est compréhensible. Mais c'est un grand homme effectivement

? - Moi, grand homme

? - Il y avait un grand homme blond et beau qui s'énervait très vite et qui était méchant et brutal quand il était ivre.

P1 - Alors oui, mais "qui s'énervait" c'est pas énervé. Tu as utilisé le verbe... "qui est énervé"

? - Parce que là c'est au présent.

P1 - T, tu as autre chose à dire ?

T - Oui parce qu'en fait j'ai pas mis la même chose qu'eux.

P1 - Tu as mis autre chose qu'eux ?

T - Oui

P1 - Vas-y donne nous

T - Je suis un homme méchant, par contre je suis beau, je suis blond et quand je m'énerve je suis en même temps violent.

P1 - Alors quand je m'énerve, même remarque qu'à tes camarades, tu as changé l'adjectif en verbe.

Je m'énerve c'est le verbe s'énerver. J.

J - *Inaudible*

P1 - Tu peux dire "quand je suis énervé". Alors, excusez-moi, je remets la focale sur ce qui nous intéresse là. Qu'est-ce qu'on remarque ? E ? Qu'est-ce qu'on remarque ?

B. - On a pas mis la remarque

P1 - E ? Tu vas me faire le plaisir de suivre et d'arrêter de faire des pitreries. Ça commence à être agaçant là les gars.

? - *Inaudible*

P1 - Plus on qualifie quelqu'un ou quelque chose, plus il est précis. Oui. Autre chose ? Une autre remarque ? Là vous êtes même dans une remarque subtile, une remarque plus simple, plus évidente ? K

K - On remarque que l'on peut mettre beaucoup d'adjectifs pour décrire un nom.

P1 - On remarque que l'on peut mettre beaucoup d'adjectifs pour décrire un nom. U ?

U - On remarque, nous remarquons que nous pouvons mettre une grande liste d'adjectifs et un déterminant et un nom.

P1 - Nous remarquons que nous pouvons mettre une grande liste d'adjectifs pour préciser un nom, c'est-à-dire que, vous vous souvenez ce qu'on a dit avec les déterminants ? Est-ce que j'ai le droit de mettre "le un chat" ?

Classe - Non

P1 - Non, ça n'a pas de sens. Donc les déterminants je peux pas en mettre plusieurs alors que l'adjectif on peut en mettre plusieurs.

M - On peut pas faire de même avec un nom ?

P1 - On ne peut pas faire de même avec un nom.

U - Est-ce que du coup c'était bon la phrase qu'on a mis ?

P1 - Je vais reprendre votre phrase. Dis moi U

U - Il y a... un homme grand...non

P1 - Non non la phrase d'explication

U - Ah ! Nous remarquons que nous pouvons mettre une grande liste d'adjectifs à un déterminant et un nom.

P1 - Nous pouvons mettre une liste, on va garder, d'adjectifs pour qualifier un nom. Vous prenez bien la phrase, sauf si vous aviez quelque chose de vraiment de similaire. On passe à l'activité suivante. Pensez bien à prendre cette phrase.

A- Il est 29

P1 - Alors deuxième activité, je crois que là elle a suscité beaucoup de questionnements. Il ne faut pas que ça soit toujours G qui se jette, le rapporteur, le rapporteur ici, euh H, dis moi

H - Une plante et une porte vertes c'est énoncé non acceptable

P1 - Alors, non acceptable, continue fais moi les trois et après on va discuter.

H - Une balle et un téléphone noir c'est acceptable. Une balle et un téléphone noirs c'est non acceptable.

P1 - Non acceptable ? Alors est-ce que quelqu'un a trouvé autre chose ? L

L- Moi j'ai mis une plante et une porte vertes c'est acceptable

P1 - On va juste finir ça. alors L, une plante et une porte vertes c'est énoncé acceptable

L- En fait on a tout inversé nous

P1 - Vous avez inversé ?

L- Oui voilà.

P1 - Alors, quel a été le raisonnement ? c'est ça qui m'intéresse.

L- Et... puis on a pas une balle et un téléphone noir

P1 - Oui j'ai compris, vous avez inversé. Mais du coup quel a été le raisonnement ? L.

L- Bah que du coup,...

P1 - Les garçons dans le fond, je vous vois.

M - Il m'avait pris mon Blanco.

L- Même si c'est au singulier, les deux noms ensemble ça fait ils.

P1 - Les deux noms ensembles forment un sujet pluriel. Oui. Et donc l'adjectif s'accorde avec ?

L- Les deux noms.

P1 - Les deux noms donc le groupe nominal. Oui. Et là pourquoi vous n'avez pas voulu accorder,

vous avez jugé que c'était inacceptable ?

L- Bah parce qu'il n'y a pas de "s" à noir

P1 - De "s" à noir, mais du coup question les autres, eh eh on se mobilise deux petites secondes encore. Les autres qui ont jugé que celui-ci était acceptable, pourquoi ?

? - Moi je sais !

P1 - Pourquoi il est acceptable ?

? - bah parce que c'est "une balle, une balle et un téléphone noir", il y a pas plusieurs téléphones

P1 - Il n'y a que le téléphone qui est noir

? - Et pas la balle

P1 - Donc là, il y a la porte et la plante qui sont vertes, et là il y a ici uniquement le téléphone est noir

L- Bah non

P1 - Non ça vous semble pas correct ?

Plusieurs personnes - Bah non

P1 - Il ne peut pas y avoir un objet d'une couleur et un objet d'une autre couleur ?

? - Si, si, si, mais il l'est pas précisé donc on sait pas. On aurait pu dire "une balle orange et un téléphone noir"

P1 - Bien sur une balle peut être noir mais dans le sens là, est-ce que si on dit qu'il y a une balle d'une couleur "x" et un téléphone "noir" est-ce que c'est acceptable ?

Plusieurs élèves - Bah oui

? - Une balle jaune et un téléphone noir

? - Bah si c'est acceptable

? - Mais du coup ça serait pas conjugué à vert, vert tu aurais pas de "s". A noir et à vert tu aurais pas de "s" vu que ça serait que la porte qui est "verte" et que le téléphone qui serait "noir"

P1 - Alors, je vous donne la réponse, l'adjectif peut s'accorder soit avec deux noms, soit avec un seul nom. On finira cette activité demain pour la correction.

Groupe C

P = Professeur

Les autres élèves sont désignés aléatoirement par une lettre de l'alphabet.

P1 - C'est une question légitime mais en l'occurrence, ce qui nous intéresse là, c'est plutôt comment les mots ont fonctionné dans la phrase, M, d'accord ? Il pouvait y avoir pistache, mais je pense qu'il était face à la glace qu'il voulait et le glacier a compris. On va dire que non M. Allez, activité numéro 2. S'il vous plait encore de l'attention, ne vous dispersez pas.

A- *Rires*, Hello, *pires*

P1 - Activité numéro 2 : vous recopiez les énoncés suivants dans la bonne colonne. Énoncés acceptables, énoncés non acceptables. Comme l'avait très bien dit G, ça veut dire les énoncés qui sont français et les énoncés qui ne sont pas français.

A- Holà, que tal ? *Rires*

P1- Vous écrivez toutes les remarques que vous pouvez faire dessus après dans votre cahier de langue. Enfin troisième activité, on vous a mis un début de phrase "un homme", et à la suite de cette phrase vous devez ajouter un maximum d'adjectifs possibles en vous servant de la liste donnée. À partir de là, vous devez faire un constat sur le nombre d'adjectifs ajoutés. Vous écrivez tous vos constats sur le cahier de langue. On tourne la page. On continue les consignes. Deuxième activité, on vous a mis d'autres énoncés, de la même manière vous les classez selon s'ils sont acceptables en français ou non acceptables en français. Il y a-t-il des erreurs ? N. Dernière activité, on vous a mis des énoncés. Vous les lisez, vous essayez de comprendre quel est leur genre, leur nombre, vous faites les procédés grammaticaux que nous voyons ensemble habituellement. Vous faites des remarques sur ces énoncés. Est-ce qu'il y a encore des questions ?

La classe - Non

P1 - Eh bien je vous laisse vous lancer dans l'activité. Merci. Le volume sonore, on le maintient à un niveau convenable. Est-ce que vous voulez que je mette la petite jauge au tableau ?

La classe - Oui.

A- C'est quoi là.. ? La flèche ?

P1 - Je la mets là. Faites moi un beau silence complet. Là on est au niveau 1.

A- Ouais

P1 - On va essayer de maintenir un niveau acceptable. Si ça dépasse la flèche... On arrête de travailler, on passe directement à la correction et ça serait un petit peu dommage.

La classe.- Ah.

A- Oh les filles, on travaille là

L- Alors.

C- Non d'abord on marque un

L- Ah oui un

D- C'est quoi déjà la classe grammaticale..

C- Bah boule c'est nom

L- Une boule oui c'est un nom parce qu'il y a un déterminant avant

D- Mais je croyais que la classe grammaticale... non rien

L- Vas-y dis dis

D- Non non

L- Tu pensais que c'était un adjectif

D- Mais non mais je me suis trompée

C- Alors on met la classe grammaticale de boule est nom, est le nom

A- La classe grammaticale...

L- Donc commence d'abord par donner la classe grammaticale de boule puis répons à la question

C- Tu as marqué ?

D- Non, la classe grammaticale... de boule

L- Est nom, est le nom

D- Ah oui voilà j'avais oublié

L- Ensuite, comment le glacier a-t-il su quelle boule de glace voulait Jean-Michel ? Bah parce que la menthe, parce qu'il a dit...

C- La boule verte

L- Il a dit la boule verte, donc ça désigne...

A- Mais oui mais...

L- Ça désigne qu'est-ce qu'elle est la boule, de quelle couleur elle est

C- C'est du français ça ?

L- Donc c'est un adjectif vert

C- C'est du français ça ? Comment le glacier a-t-il su ? Ah si si, parce que Jean-Michel a donné un adjectif qualificatif.

A- Oui

L- Voilà c'est ça, pour désigner

C- On met entre parenthèses vert

A- Attends, qualificatif ou il qualifie le nom ?

C- Qualificatif ça ira plus vite

D- On met quoi du coup ?

C- Du coup on met, il a su quelle boule de glace voulait Jean-Michel car Jean-Michel lui a donné un adjectif qualificatif

A- Adjectif qualificatif

L- Et on met entre parenthèses vert

A- Verte

C- Vert

A- Bah si verte

D- C'est quoi après glace ?

C- Il a su quelle boule de glace, quelle boule de glace Jean-Michel voulait, souhaitait c'est plus...

A- Plus distinguer, souhaitait

L- Bah il s'appelle Jean-Michel

A- Oui

C- Souhaitait car il lui a dit, il lui cité, car il lui a donné un adjectif qualificatif

D- Car il lui a donné... Jean-Michel souhaitait... mais si attends regarde, il a su quelle boule de glace Jean-Michel souhaitait car...

L- Ah faut mettre une virgule. Qualificatif c'est q ?

C- Oui c'est q, *épelle* qualificatif

A- Eh calmos grammaire, j'allais t'appeler mademoiselle grammi

L- Ah si une fois, non laissez tomber je sais plus ce que je voulais dire.

C- Bref deux maintenant

L- Mais attends je suis à la ramasse

D- Ah mais non il y a pas besoin de marquer deux parce que c'est dans le tableau

C- Bah si tu marques sur la feuille

A- Tu mets exercice 2

L- Faut mettre entre parenthèses vert

C- Ah oui c'est vrai

A- Ah oui c'est vrai entre parenthèses vert

L- La seule à avoir penser hein

A- Oui bah ça va hein, tu es pas le cerveau de l'équipe hein, c'est moi le cerveau de l'équipe

C- Deux

rires

C- Bon bref, le chat beau ça veut rien dire

D- Deux tu marques sur la feuille

L- Ah oui mince

A- Faut marquer sur la feuille

C- Oui je sais bah tu marques sur la feuille

A- Oh t'es intelligente toi

L- Recopie les énoncés suivants dans la bonne colonne. Énoncés acceptables, énoncés non acceptables

D- Alors le chat beau c'est non acceptable

L- C'est le beau chat

D- Donc ça c'est non acceptable, le chat beau

A- Le chat beau

L- Ça me fait penser au chat botté

C- *Inaudible*

D- Ensuite, une tenue magnifique

D + C- C'est acceptable

A- Attendez

C- Moi j'aimerais bien en avoir une, en fait j'aime bien mon pull il est beau, je sais pas pourquoi j'ai dit ça.

D- Ensuite

C- Le beau chat

A- Magnifique

L- Comme dirait Christina

D + C- Le beau chat c'est acceptable

A- Imagine là ça enregistre plus comme la dernière fois

L- Ouais ça s'était drôle

C- Un grand chien beige

L- Bah oui, il est grand le chien et il est beige

A- Ouais mais beige c'est pas trop

C- Bah quoi ? Beige c'est une couleur, t'es beige toi. Ah non, pardon, c'est bizarre si t'es jaune quand même

L- La jaunisse

D- Un grand chien beige ça se dit ?

L- Bah oui un grand chien beige, et une magnifique tenue. Bah oui ça se dit

D- Aujourd'hui tu as une magnifique tenue

L- Merci, non en vrai là plus belle de nous trois aujourd'hui, euh nous quatre c'est A

C- Mais oui moi j'adore le pull à A

L- Ça lui va trop bien

C- Le jaune et le kaki ça se marie bien

A- *Rires*

C- Alors, que remarques-tu ? Ecrivez-vos remarques sur le cahier. Je remarque que on peut... on marque je remarque que les adjectifs et les noms peuvent s'inverser quelques fois.

D- Ouais.

C- Donc on marque que les adjectifs et les noms peuvent parfois changer de place.

A- Bien vu

D- Du coup on met quoi comme phrase ?

C- Je remarque que les adjectifs et les noms peuvent parfois changer de place.

L- Non il faut mettre on remarque, parce que si tu mets je..

D- Je vais prendre la souris

A- Vous mangez quoi ce midi ?

L- Oh non mais elle est trop classe

A- Fais voir, oh trop stylé

L- C'est trop stylé

D- Et regardez mon stylo

C- Oh j'ai le même

D- Tu me fais peur des fois tu sais

A- C'est toujours...

D- C'est toujours au niveau un

C- Ouais on est toujours au niveau un

A- Ça veut dire qu'on parle pas beaucoup

L- Faut mettre quoi ? Je remarque...On remarque plutôt

A- Les autres ils savent pas quoi mettre, ils ont dit "on remarque quoi ?"

L- On remarque que...

A- Oh ce midi..

D- Allez on passe au trois

L- Bah non toi tu as fini...

A- Ce midi moi je mange des endives

Les autres - Ah c'est pas bon

C- Moi je vais manger de la semoule

A- Avec de la béchamel et du gruyère

C- La béchamel c'est bon

L- Moi je mange pizza

A- Avec du jambon en plus

C- Bon dépêchez vous d'écrire

L- Des quoi des nans ?

rires

C- On remarque que les adjectifs et les noms peuvent parfois changer de place.

A- Oh les filles

Parlent en même temps

C- Bon vous nous dites s'il vous plaît quand vous avez terminé

L- Bah oui on a terminé

C- Bah faut nous le dire

D- Non moi j'ai pas terminé, peuvent s'inverser point

A- Non peuvent changer de place.

C- Peuvent changer de place

D- Oui bah c'est pareil

A- Non

C- Bah non pas du tout. S'inverser c'est ça, c'est obligé qu'il fasse ça et changer de place ça veut dire

D- Comme ça, comme ça, comme ça

L- *Rires*, en fait c'est pareil quoi

D- Non parce que changer de place c'est changer de place partout et s'inverser ils s'inversent comme ça.

Rires

C- Bon alors

A- Ils ont même pas fini

L- Le nombre maximum d'adjectifs à un homme. Alors, un homme méchant

A- Chut attends

C- Attends, attends

A- Chut tu te calmes

C- Donc tu marques, on peut marquer, je trouve qu'un homme est méchant, brutal, grand, blond, ivre et violent

L- Non on peut marquer, un homme méchant, un homme brutal

C- Non attends

L- Un grand homme

C- Non mais non mais attends, un homme méchant peut être brutal

L- Mais il faut pas faire une phrase avec tous les mots

A- Mais oui

C- Mais si

L- Non il faut faire le plus de phrases possibles

C- Un homme peut être méchant

A- Bah non un homme...

C- Peut être méchant

Parlent toutes en même temps

C- On comprend pas, on doit faire plusieurs phrases avec tous ces..

P2 - Non justement une seule

C- Avec tous ces adjectifs ?

P2- Avec tous les adjectifs

C- Ah bah j'avais raison

A- Bravo C

D- Ah ça va alors

P2 - Et vous testez combien vous pouvez en mettre

C- Ah oui, mais c'est pas forcément tous les adjectifs c'est le plus possible

P2 - Le plus possible

C- Ok, alors on marque un homme

A- Attendez, attendez

L- Grand, beau

A- Attendez, oh les filles, attendez

L- Vas-y

A- Alors, un homme beau, peut-être grand, blond, ivre ah non

C- Non moi je l'ai, un homme ivre et souvent méchant, violent euh

A- Brutal

C- Brutal

D- Enervé

C- Non il a l'air énervé

D- Un homme ivre

C- Attendez je vais marquer avec mon crayon de bois pour euh

D- Non un homme ivre

C- Si à un moment on change tout, vous aurez tout à effacer

L- C'est pas grave

A- Mais c'est pas sur la feuille

D- Oui mais je cherche un crayon de bois

C- Un homme ivre, peut être méchant, brutal

L- Oui c'est bon

D- Attends, ivre et souvent

C- Bourré

L- Ah moi j'ai déjà connu ça c'est horrible

C- Et souvent méchant, violent, beau ah non pas beau

L- C'était au premier de l'an en plus

A- Ma soeur elle est ivre

Rires

L- Elle est ivre, quoi tous les jours ?

A- Un jour elle a vomi, elle a bu du rosé, juste du rosé et elle a vomi. Sa première cuite, elle dormait et elle vomissait en même temps

L- Ahh

C- Un homme ivre est souvent méchant, énervé, violent..

A- C'était lors d'un anniversaire et c'était la veille de l'anniversaire de ma mère en plus.

D- Et ma soeur elle a dormi avec moi pendant les vacances vu qu'on avait un lit pour deux, et elle m'a vomi dessus

A- J'aimerais pas être à ta place

L- Donc on met quoi ?

C- Un homme ivre est souvent méchant, énervé, violent, brutal et n'a pas l'air beau, et n'est pas beau

D- Est souvent méchant

L- Ouais j'avoue

C- Bah c'est vrai ils sont pas beaux

D- Méchant

L- Violent

D- Méchant, énervé

L- Non méchant, violent

P1- S'il vous plait, on chuchote, ça monte vraiment et ça nuit au travail

C- Non méchant, violent

L- Brutal

C- Brutal
D- Méchant, violent, brutal
C- Enervé
L- Enervé
D- Et énervé
C- Non énervé et n'est pas beau, et pas beau
A- Et une tête euh bah non
L- A une tête pas très belle
C- Non bah c'est beau
D- Et n'est pas beau
C- Bah c'est ce que j'ai dit
L- Et il n'est pas beau
C- Un homme ivre est souvent méchant, violent, brutal, énervé et il n'est pas beau. Et il n'est pas souvent très beau, non il n'est pas beau
A- *Rires*
D- Attendez je remarque
C- Du coup troisième
D- On doit faire qu'une phrase elle a dit
A- Oui bah oui, si elle a dit une seule phrase. Monsieur c'est une seule phrase qu'il faut faire ?
P1 - Une seule phrase oui
A- Mais on est obligé d'utiliser tous les adjectifs ?
P1 - Vous êtes pas obligés de les utiliser tous, nous on vous a donné une liste et vous essayez d'en mettre un maximum
C- Il nous en manque deux
L- Il nous en manque deux
A- Non trois
L- Non deux
A- Ah non deux
P1 - Comme vous voulez, vous en mettez un maximum
L- Bah au pire il n'est pas beau, il est grand et blond
A- Euh
C- Bah grand et blond ça veut pas dire qu'il est pas beau
A- Bah oui
L- J'avoue

D- C'est beau les blonds

A- Non pas forcément

L- C'est bon les blonds *rires*

D- En vrai on a toutes des couleurs de cheveux différentes là en fait, blonde, rousse, brune, noir

A- Ah c'est vrai, power cheveux

L- Eh nous on a presque les mêmes cheveux avec D hein

A- Power cheveux

Parlent en même temps

A- Tout à l'heure j'ai dit

L- Tu fais quoi là ?

C- Bah je marque on remarque

L- Mais en fait à chaque fois tu fais sans nous

C- Mais non mais je notais le truc là, un homme ivre et ...

A- Mais à chaque fois tu fais sans nous

C- Bah arrêtez de papoter, je dis ça mais moi je suis pas mieux

L- J'avoue

C- Oh regardez ma gomme j'ai oublié de vous la montrer

L- On remarque qu'on peut mettre pleins d'adjectifs à la suite pour décrire un homme

C- On remarque que l'on pète

L- Que l'on pète d'accord

Rires

L- On dirait le rire de ?

D- On remarque

L- Que l'on pète *rires* comme dirait ?

A- En fait tu l'as achetée où ta gomme ?

C- Amazon

L- Genre la fille elle achète une gomme...

D- On remarque que l'on pète

D- C'est quoi ?

L- La fille elle a fait tout un déplacement pour une petite gomme

C- Mais non je l'ai commandée sur un site avec tout ce que j'ai commandé là que je vous ai montré

L- Ah

Bavardages

L- C'est un truc hawaï

Bavardages

C- On remarque que l'on peut mettre beaucoup d'adjectifs dans une phrase, les filles, on remarque que l'on peut mettre beaucoup d'adjectifs dans une phrase

A- Non mais les filles concentrez-vous là j'en ai marre

L- *Rires* Non mais c'est elle qui parle le plus, non mais les filles j'en ai marre là

D- Bon du coup on marque quoi ?

C- On remarque que l'on peut mettre beaucoup d'adjectifs dans une phrase

D- On remarque que l'on peut mettre

L- Mais non, oui pour décrire un homme

A- Ça va on est toujours au niveau deux

C- Non pour décrire un nom

D- D'adjectifs pour décrire quelque chose

L- Elle est pas méchante, violente, brutale,...

A- Violent

D- Que l'on peut

C- Attends, on remarque que l'on peut mettre beaucoup d'adjectifs pour décrire une chose

L- Un nom

D- Oui pour décrire un nom

L- Un nom commun, parce que Paris, bah si Paris c'est grand

C- Donc pour décrire un nom

D- Vous y êtes déjà allées ?

A- Bah oui

C- Paris j'y ai été une fois

A- Non mais mon père il habite à paris

D- Ah bon ?

A- A paris

D- Oh la chance

L- Bah moi c'est mon parrain

D- Remarque pas la chance il doit pas te voir très souvent

A- Ouais, bah là pendant toutes les vacances de Noel je vais le voir

C- Bah moi mes parents ils sont à la maison

D- C'est quoi après à la suite ?

C- Que l'on peut mettre beaucoup d'adjectifs pour décrire un nom, pas à la suite

D- L'adjectif à la suite ?

L- Non, à la suite pour décrire un nom tu peux mettre ça

C- Oui bah oui

L- Bah oui comme ça

A- Attendez moi j'ai pas terminé

C- Deuxième activité

L- Mais arrêtez

D- On s'en fiche si c'est pas les mêmes phrases, alors du coup on est rendu au quatre

C- Deuxième activité

L- Non on est pas rendu au 4 parce qu'avec A on a pas fini

A- Ouais on a pas fini

C- On est pas rendu au quatre on est rendu à la deuxième activité, donc il faut que vous ayez marqué première activité ou deuxième activité

A- Ah bon ?

C- Bah oui

L- Moi j'ai pas marqué hein, moi je m'en fiche

D- Moi je mets 4

C- Donc recopie les énoncés suivants dans la bonne colonne, une plante, donc là on peut faire sur la feuille

D- Une plante et une porte vertes

C- Attends on marque

D- On marque quoi ?

C- Il faut que notre feuille soit propre

L- Bon bah c'est un petit peu mort

C- Bah non j'ai pas de règle

A- Eh mais tu sais bien tracer hein

C- Bah c'est propre

A- Bah c'est rien

L- Bah et moi tu crois que c'est propre

bavardages

L- Recopie les énoncés suivants dans la bonne colonne, énoncés acceptables énoncés non acceptables

C- Mais est-ce que c'est que dans le sens de la phrase ou dans l'écriture ?

P2 - Ah oui, est-ce que dans le sens, est-ce que pour vous toutes les phrases sont correctes ?

Plusieurs élèves - Oui

C- Mais pas dans l'orthographe

P2 - Ah, donc c'est peut-être plus intéressant de s'intéresser à l'orthographe

C- Ok, donc une plante et une porte vertes c'est non acceptable

D- Ouais parce que verte pourquoi il y a... ?

C- Parce que verte il y a un s

L- Eh bah une plante et une porte tu peux les remplacer par ils avec un s

D- Ah oui

C- Mais verte c'est un adjectif et...

L- Bah oui mais ça s'accordent les adjectifs

C- Bah oui ça s'accorde mais là ils sont pas au.... là ils sont au singulier

L- Bah oui mais il y a deux choses

C- Ils sont au singulier

L- Mais je sais mais c'est deux choses elles sont au singulier mais ça pluriel entre eux

C- Ah bah oui du coup ça fait elles sont vertes

D- Ouais

L- Voilà c'est ça, donc on met acceptable, bah moi j'aurais mis ça en tout cas

C- Une plante et une porte vertes, une balle et un téléphone noir, bah c'est acceptable. Bah ça veut dire qu'ils sont tous acceptables

L- Non parce que là il y a pas de s

C- Ah bah oui, une balle et un téléphone noir. J'ai marqué un tel noir *rires*

A- Une plante et une porte vertes c'est acceptable

C- Et une balle et un téléphone noirs

L- Du coup c'est acceptable la dernière ?

C- Oui

L- même de mon instinct j'arrive à mettre un s quand même

C- Ouais

L- Donc ça se peut que ça soit bon

C- Que remarques-tu ? Alors, on remarque, on remarque que..

D- Il faut bien faire attention à l'orthographe

L- Non

C- On remarque que le sens peut être bon mais l'orthographe non

D- Ouais

L- Non mais non

A- Si c'est ça, mais arrête de la contredire on en a marre

L- Oui mais non mais je pensais que..

A- Tu la laisses tranquille

L- Non mais moi je croyais que c'était en rapport avec une porte et une...

C- Donc on remarque que..

A- C'est quoi une balle et un téléphone noir ?

C- Bah lequel ? Il y en a deux

A- Pourquoi tu as rajouté un s à noir ? Croute

L- C'est crotte

A- Non mais moi je dis croute

C- On remarque que l'orthographe, on remarque que le sens de la phrase peut être bon mais l'orthographe peut ne pas l'être

L- Ouais

D- On remarque que le sens de la phrase

C- On remarque que le sens de la phrase peut être bon mais l'orthographe non, mais que l'orthographe ne l'est pas

A- Mais que l'orthographe

C- Que le sens de la phrase peut être bon

D- Mais l'orthographe

A- Du coup tu as arraché ta page en anglais ?

D- Non elle l'a donnée

C- Eh heureusement que Anais elle était là hein, moi j'étais en train de mettre du Blanco et Anais elle me fait eh oh, du coup j'ai tout gratté avant qu'il voit

D- L'orthographe

C- Mais l'orthographe ne l'est pas. Alors ensuite

Bavardages

C- Que remarques-tu ? Un livre magique, une baguette magique, des gros lapins, euh il y a toujours un adjectif

A- Attendez attendez

C- Hein, il y a toujours un adjectif

L- T'as dit j'ai écrasé mon lapin ou je rêve

D- Oui je l'ai écrasé

L- Ah mais j'ai cru ton lapin, ton animal

D- J'ai jamais eu de lapin moi

L- Non mais j'ai cru que tu lui avais marché dessus

D- C'est horrible ça

L- Tu m'as fait peur toi, tu viendras jamais chez moi, non je rigole

D- Non mais j'écrase pas les lapins j'ai jamais eu de lapins dans ma vie

C- Bon allé

A- Oui enfin bon il y a eu un petit accident une fois, pouf tout est tombé

L- Oh je suis désolée

P1 - Alors, il reste deux petites minutes avant de passer à la correction vous désignez bien un rapporteur

C- B

A- En vrai un lapin ça peut se....

P1 - S'il vous plait, eh, écoutez moi.

C- Il y a toujours un adjectif et

P1 - Vous désignez bien un rapporteur, nous allons maintenant passer à la correction que je vais projeter au tableau comme la dernière fois et vous gardez bien sous le coude tous les arguments que vous avez. Si vous n'avez pas eu le temps de finir ce n'est pas grave, on avancera avec les réponses des autres.

C- Eh il a dit deux minutes

P1- Alors, bon on commence par, je ne rappelle pas l'intitulé on l'a vu ensemble. On va prendre le rapporteur des filles dans le fond s'il vous plait.

A- C'est L

P1 - L, la classe grammaticale de "boule", laquelle il s'agit ?

L- C'est un nom.

P1 - C'est un nom. Est-ce que quelqu'un n'est pas d'accord avec cette affirmation ?

P1 - Je veux juste les rapporteurs qui lèvent la main s'ils ne sont pas d'accord. C'est bien un nom. Je note ça en vert pour bien voir que c'est la correction. C'est un nom, absolument.

C- Il peut y avoir des adjectifs au pluriel quand le nom est au singulier

P1 - Alors, après on est plus sûr des affaires de sens. Comment le glacier a-t-il su quelle boule de glace voulait Jean-Michel ? Comment ça a fonctionné cette histoire ? Alors, qui est le rapporteur de cette table là les garçons ?

U - Moi.

P1 - C'est U ? Vous étiez d'accord les garçons ?

Plusieurs élèves - oui

P1 - Vas y U

U - Jean-Michel a précisé...

P1 – Excusez-moi, excusez-moi je n'entends pas U. Les garçons qu'est-ce que vous me faites avec la trousse ? Il me semble être déjà intervenu une fois pour vous dire que ça n'allait pas votre comportement. La prochaine fois c'est les carnets sur mon bureaux. Non M on ne conteste pas. U c'est à toi.

U- Euh, Jean-Michel a précisé qu'elle boule voulait, voulait-il avec un adjectif "verte".

P1 - Alors, Jean-Michel a précisé la boule qu'il voulait avec un adjectif.

U - L'adjectif "verte"

P1 - Est-ce que d'autres remarques ont pu être faites sur ça ?

A- Dis qualificatif

P1- Est-ce que d'ailleurs vous contestez cette remarque ? Les rapporteurs des autres groupes, est-ce qu'il y a d'autres remarques ? B.

L- C'est un adjectif qualificatif

P1 - C'est un adjectif qualificatif. Donc ça reprend l'idée des garçons, absolument. Est-ce qu'il y a d'autres remarques ? Donc, vous aviez tous l'idée que le nom "boule" a été précisé, c'est un terme que j'aime bien,...

U - Ah tiens !

P1 - Et mon crayon décède, par un adjectif

G - Vert

U - vertE, c'est une boule

P1 - qualificatif. Je vous le note, mais si vous aviez une phrase qui ressemble plus ou moins à celle-ci c'est convenable.

A- Oh c'est ce qu'on a mis

P1 - P2, chère assistante. Alors, très bien. Nous passons aux énoncés suivants. On avait des énoncés à classer, donc sont-ils acceptables ou inacceptables ? Vas-y G tu vas nous donner donc deux énoncés, les deux premiers "le chat beau", "une tenue magnifique" où est-ce que vous les avez rangés ?

G - Le chat beau c'est non acceptable

P1 - "Le chat beau", donc je vais faire comme ça, excusez-moi, détail technique, ça sera plus simple. Alors, acceptable "le chat beau".

G - Non, non acceptable

P1 - "Une tenue"... Comment ? Ah excusez-moi j'ai mal entendu. Il y a-t-il des contestations, les autres rapporteurs ? On continue, "le beau chat", "un grand chien beige". Euh les garçons que j'ai pas encore entendus, qui est le rapporteur ? Vas-y H.

H - "Le beau chat" c'est acceptable.

P1 - "Le beau chat" est acceptable.

H - Et "un grand chien beige" est acceptable

P1 - Et "un grand chien beige" est acceptable. Il y a-t-il contestation ?

Classe - Non

P1 - "Une magnifique tenue", je ne vous ai pas entendu les filles, qui est la rapporteuse ? K

A- Euh bah nous on a mis dans énoncé acceptable

P1 - K nous dit "énoncé acceptable". Il y a-t-il des contestations ? Il y a-t-il eu des mots, des énoncés qui vous ont perturbés ? J'ai entendu des personnes me dire, est-ce qu'il y en a qui vont dans les deux sens ? J'ai entendu des contestations tout à l'heure en passant dans les rangs. Non ? Ce choix là vous va ? Personne n'a mis autre chose ?

A- Non

P1- Très bien, on va pouvoir passer à la suite. On va passer à la remarque. Alors, je vais la mettre là. La remarque s'il vous plait, qu'est-ce que vous remarquez ? G

G - *Inaudible*

L- Ça sonne dans 10 minutes

P1- Mais du coup "le chat beau", tu peux le placer après ?

G - *Inaudible*

P1 - Vous l'avez mis dans non acceptable ? L, comment vous avez tourné ça vous ? S'il vous plait un petit peu d'attention par contre. Vas y L

L- On remarque que les adjectifs et les noms peuvent changer de place.

P1 - On remarque que les adjectifs et les noms peuvent changer de place, c'est-à-dire?

L- Bah...

P1 - Qu'est-ce que tu veux dire par "changer de place" ?

N - Bah par exemple...

P1 - Soyez bien attentifs les autres

L- "Une tenue magnifique" et "une magnifique tenue"

P1 - "Une tenue magnifique" et "une magnifique tenue", dans tous les cas ça vous a semblé convenable ?

L- Bah oui

P1 - Donc est-ce que tu veux dire que les noms peuvent bouger indéfiniment dans la phrase ?

A- Non

L- Non

P1 - Ou juste qu'on peut les inverser ? On peut les inverser. Est-ce que les autres sont d'accord avec cette remarque ? Les garçons au lieu de regarder par la fenêtre ? Rien à redire ?

? - Non c'est bon

P1 - Non c'est bon. H

H - Dans cette phrase là...

P1 - Eh écoutez H

H - Il y a une phrase au masculin où l'adjectif ne peut pas... *inaudible*

P1 - Alors, c'est une belle remarque mais ce n'est pas lié au féminin et au masculin. Mais dans le cadre de nos exemples, c'est vrai. Alors, on va reprendre la phrase de L et on va préférer "inverser" plutôt que "déplacer" parce qu'on peut pas non plus les mettre n'importe où dans la phrase. Redonne la moi L s'il te plait

L- On remarque que les adjectifs et les noms peuvent s'inverser.

A- C'est du beau boulot

P1 - On remarque que les, je vais mettre adj pour gagner du temps, et les, je mets un grand N parce que vous le savez maintenant, peuvent inverser leur place, c'est-à-dire que l'adjectif peut être placé avant ou après le nom. Vous renotez ça si vous avez quelque chose de différent, vous renotez ça si vous n'aviez pas la remarque. J'efface le tableau et on va pouvoir passer à l'activité suivante. Alors, celle-ci vous a posé problème. Que ça ne soit pas toujours le même groupe, tiens E vas-y

E - Un homme méchant qui est grand, blond et très beau mais il est très violent, ivre et vraiment brutal.

P1 - Alors tu me donnes les adjectifs que tu as utilisés.

E - Méchant

P1 - Oui

E - Grand

P1 - Oui

E - Blond

P1 - Oui

E- Beau

P1 - Oui

E - Violent

P1 - Violent

E - Et brutal

P1 - Et brutal. Donc il y en a deux qui n'ont pas été utilisés. Les autres ont-ils d'autres propositions à faire ? Allez U qui se lève de sa chaise d'impatience.

U - Dans ta maison il y a

P1 - Attends attends, U parle quand il y a le silence et l'attention de ses camarades.

U - Il y a un homme brutal, énervé, violent, ivre et pour le reconnaître il est grand, beau et blond.

P1 - Donc tu as utilisé quel..

U- Bah tous

P1 - Tous ? U a utilisé tous les adjectifs. Est-ce que quelqu'un d'autre a utilisé une autre phrase ? L.

L- Un homme ivre est souvent méchant, violent, brutal, énervé et il n'est pas beau.

P1 - Donc tu as utilisé moins d'adjectifs.

L - Oui

P1 - Vas-y G.

G - *Inaudible*

P1 - Tous les adjectifs sont placés

? - Mais ça se dit pas ? Ça se dit pas un grand homme ?

U - Si, un grand homme, tu es un grand homme

P1 -On préférera faire la liaison mais un "grand homme" c'est compréhensible. Mais c'est un grand homme effectivement

? - Moi, grand homme

? - Il y avait un grand homme blond et beau qui s'énervait très vite et qui était méchant et brutal quand il était ivre.

P1 - Alors oui, mais "qui s'énervait" c'est pas énervé. Tu as utilisé le verbe... "qui est énervé"

? - Parce que là c'est au présent.

P1 - T, tu as autre chose à dire ?

T - Oui parce qu'en fait j'ai pas mis la même chose qu'eux.

P1 - Tu as mis autre chose qu'eux ?

T - Oui

P1 - Vas-y donne nous

T - Je suis un homme méchant, par contre je suis beau, je suis blond et quand je m'énerve je suis en même temps violent.

P1 - Alors quand je m'énerve, même remarque qu'à tes camarades, tu as changé l'adjectif en verbe. Je m'énerve c'est le verbe s'énerver. J.

J - *Inaudible*

P1 - Tu peux dire "quand je suis énervé". Alors, excusez-moi, je remets la focale sur ce qui nous intéresse là. Qu'est-ce qu'on remarque ? E ? Qu'est-ce qu'on remarque ?

F. - On a pas mis la remarque

P1 - E ? Tu vas me faire le plaisir de suivre et d'arrêter de faire des pitreries. Ça commence à être agaçant là les gars.

? - *Inaudible*

P1 - Plus on qualifie quelqu'un ou quelque chose, plus il est précis. Oui. Autre chose ? Une autre remarque ? Là vous êtes même dans une remarque subtile, une remarque plus simple, plus évidente ? L

L- On remarque que l'on peut mettre beaucoup d'adjectifs pour décrire un nom.

P1 - On remarque que l'on peut mettre beaucoup d'adjectifs pour décrire un nom. U ?

U - On remarque, nous remarquons que nous pouvons mettre une grande liste d'adjectifs et un déterminant et un nom.

P1 - Nous remarquons que nous pouvons mettre une grande liste d'adjectifs pour préciser un nom, c'est-à-dire que, vous vous souvenez ce qu'on a dit avec les déterminants ? Est-ce que j'ai le droit de mettre "le un chat" ?

Classe - Non

P1 - Non, ça n'a pas de sens. Donc les déterminants je peux pas en mettre plusieurs alors que l'adjectif on peut en mettre plusieurs.

M - On peut pas faire de même avec un nom ?

P1 - On ne peut pas faire de même avec un nom.

U - Est-ce que du coup c'était bon la phrase qu'on a mis ?

P1 - Je vais reprendre votre phrase. Dis moi U

U - Il y a... un homme grand...non

P1 - Non non la phrase d'explication

U - Ah ! Nous remarquons que nous pouvons mettre une grande liste d'adjectifs à un déterminant et un nom.

P1 - Nous pouvons mettre une liste, on va garder, d'adjectifs pour qualifier un nom. Vous prenez bien la phrase, sauf si vous aviez quelque chose de vraiment de similaire. On passe à l'activité suivante. Pensez bien à prendre cette phrase. Alors deuxième activité, je crois que là elle a suscité beaucoup de questionnements. Il ne faut pas que ça soit toujours G qui se jette, le rapporteur, le rapporteur ici, euh H, dis moi

H - Une plante et une porte vertes c'est énoncé non acceptable

P1 - Alors, non acceptable, continue fais moi les trois et après on va discuter.

H - Une balle et un téléphone noir c'est acceptable. Une balle et un téléphone noirs c'est non acceptable.

P1 - Non acceptable ? Alors est-ce que quelqu'un a trouvé autre chose ?

L- Moi j'ai mis une plante et une porte vertes c'est acceptable

P1 - On va juste finir ça. Alors l, une plante et une porte vertes c'est énoncé acceptable

L- En fait on a tout inversé nous

P1 - Vous avez inversé ?

L- Oui voilà.

P1 - Alors, quel a été le raisonnement ? C'est ça qui m'intéresse.

L- Et... puis on a pas une balle et un téléphone noir

P1 - Oui j'ai compris, vous avez inversé. Mais du coup quel a été le raisonnement ? L.

L- Bah que du coup,...

P1 - Les garçons dans le fond, je vous vois.

M - Il m'avait pris mon Blanco.

L- Même si c'est au singulier, les deux noms ensemble ça fait ils.

P1 - Les deux noms ensembles forment un sujet pluriel. Oui. Et donc l'adjectif s'accorde avec ?

L- Les deux noms.

P1 - Les deux noms donc le groupe nominal. Oui. Et là pourquoi vous n'avez pas voulu accorder, vous avez jugé que c'était inacceptable ?

L- Bah parce qu'il n'y a pas de "s" à noir

P1 - De "s" à noir, mais du coup question les autres, eh eh on se mobilise deux petites secondes encore. Les autres qui ont jugé que celui-ci était acceptable, pourquoi ?

? - Moi je sais !

P1 - Pourquoi il est acceptable ?

? - bah parce que c'est "une balle, une balle et un téléphone noir", il y a pas plusieurs téléphones

P1 - Il n'y a que le téléphone qui est noir

? - Et pas la balle

P1 - Donc là, il y a la porte et la plante qui sont vertes, et là il y a ici uniquement le téléphone est noir

L- Bah non

P1 - Non ça vous semble pas correct ?

Plusieurs personnes - Bah non

P1 - Il ne peut pas y avoir un objet d'une couleur et un objet d'une autre couleur ?

? - Si, si, si, mais il l'est pas précisé donc on sait pas. On aurait pu dire "une balle orange et un téléphone noir"

P1 - Bien sur une balle peut être noir mais dans le sens là, est-ce que si on dit qu'il y a une balle d'une couleur "x" et un téléphone "noir" est-ce que c'est acceptable ?

Plusieurs élèves - Bah oui

? - Une balle jaune et un téléphone noir

? - Bah si c'est acceptable

? - Mais du coup ça serait pas conjugué à vert, vert tu aurais pas de "s". A noir et à vert tu aurais pas de "s" vu que ça serait que la porte qui est "verte" et que le téléphone qui serait "noir"

P1 - Alors, je vous donne la réponse, l'adjectif peut s'accorder soit avec deux noms, soit avec un seul nom. On finira cette activité demain pour la correction.

Troisième jour d'expérimentation : Atelier n°3 : Les groupes prépositionnels

Groupe A

P = Professeur

Les autres élèves sont désignés aléatoirement par une lettre de l'alphabet

Séance 1 : « atelier n°3 : les groupes prépositionnels compléments du nom »

P : Allez !

Brouhaha.

P : Vous allez normalement pouvoir faire les activités par vous-mêmes. Vous en discutez, vous vous mettez d'accord, vous répondez la même chose, si je passe encore une fois dans des groupes et que je vois des personnes avancer toutes seules, je vais m'énerver ! Là, vous faites un effort, c'est un travail de groupe ! Vous sollicitez vos camarades, si vous n'êtes pas d'accord avec ce que dit votre camarade, vous lui dites, si vous ne comprenez pas pourquoi votre camarade a mis telle ou telle réponse, vous lui demandez pourquoi il l'a mise ! Le but, c'est que vous vous entraïdiez pour vous expliquer les règles entre vous. D'accord ? (*Un temps*) C'est moi qui vais lire les questions. V, tu as une question ?

Brouhaha.

P : ... du côté grammaire, après les feuilles sur l'adjectif...

Brouhaha.

P : Est-ce que tout le monde y est ? Pourquoi, les garçons, le cahier n'est pas ouvert ?!

Brouhaha.

P : ... Non, non, le cahier, en fait, c'est pour décorer...

Brouhaha.

P : Merci. C'est du côté « grammaire », le côté grammaire c'est celui qui est à l'envers.

Brouhaha.

P : Allez, on arrête les discussions. Je vais lire les consignes avec vous. Dépêchez-vous là ! Dépêchez-vous d'arrêter les bavardages !

Brouhaha.

P : Tout le monde arrête les bavardages. Les filles dans le fond ! Allez ! Les garçons ! Z ! Ok, est-ce que tout le monde est à la consigne ? On y va ! Atelier n°3 : les groupes prépositionnels compléments du nom... Atelier n°3 : les groupes prépositionnels compléments du nom, première activité, la grand-mère de Jean-Michel collectionne les fèves –nouveau « fun fact » sur la vie de Jean-Michel– Pour l'épiphanie, Jean-Michel va aider sa grand-mère à préparer une frangipane. Avant d'enfourner la galette, la grand-mère de Jean-Michel lui demande : « Mon petit chéri, est-ce que je mets la fève rouge ou la fève de la reine des neiges dans la galette ? » Jean-Michel répond : « J'adore Elsa, mets la fève de la reine des neiges. ». Je vous demande, maintenant, à partir de ce petit énoncé, de me dire quelle est la classe grammaticale de « fève »... Qui ne comprend pas ce que c'est qu'une classe grammaticale ?

Brouhaha.

P : C'est pas un sujet, non... Vous en discuterez entre vous pour déterminer la classe grammaticale du mot fève... Ensuite vous allez compléter le tableau qui suit en comparant « la fève rouge » et « la fève de la reine des neiges ». Vous notez toutes les ressemblances qu'il y a entre ces deux énoncés et les différences qu'il y a entre ces deux énoncés. Z ! Oui ?! Donne-moi ton carnet ! Prochaine fois que je te vois ricaner comme ça tu as une heure de colle, j'en ai marre ! J'en ai marre de ton comportement là ! C'est agaçant à la fin ! Tu arrêtes ! On reprend à peine l'année, tu es déjà en train de rigoler pendant que je lis les consignes ?! Non, tu rigolais pas là ! Non, non ! Pas du tout ! En plus, tu me prends pour un imbécile ! Donc, tu arrêtes maintenant ! Merci pour ce calme, et je ne veux plus avoir à intervenir comme ça de la séance. Donc dans le tableau vous notez les ressemblances et les différences entre « la fève rouge » et « la fève de la reine des neiges ». Ensuite, avec P, on vous a mis d'autres énoncés : « le train de Paris à Angers », « une bouteille en verre », « la casquette de Jean-Michel » et « le train de heures ». Les mots qui sont en gras sont des prépositions parce que c'est ce que nous étudions. Et donc, on vous demande, dans ces énoncés, quelle information introduit la préposition ? Quelle information elle introduit dans la phrase... Quel sens ça donne à la phrase... Qu'est-ce que ça précise, qu'est-ce que ça ne précise pas ? Qu'est-ce que ça apporte comme information supplémentaire, qu'est-ce que ça n'apporte pas comme information supplémentaire ? etc, etc. Qu'est-ce que ça donne au sens ? Donc, que remarques-tu, et vous écrivez vos réponses dans le cahier comme d'habitude.

X : Mais j'ai pas la feuille.

Brouhaha.

X : Mais non, je l'ai pas.

Brouhaha.

P : Merci. On se calme. Vous êtes bien agités, ça va commencer encore une fois à m'agacer. Voilà, c'est bon. Deuxième activité. On vous a remis trois énoncés : « le chien sur la colline », « le chien la colline sur » et « le chien la colline ». Comme d'habitude, vous mettez les énoncés non acceptables, les énoncés acceptables et vous écrivez tout ce qu'il y a à remarquer sur votre cahier. Deuxième activité, on vous a remis des énoncés : « les parents de ma copine », « la voiture sur l'autoroute » et « une fusée pour la lune ». Vous allez souligner les mots qui suivent la préposition en gras -les mots en gras c'est des prépositions- et là, vous souligner les mots qui les suivent et vous allez me dire... euh... comment s'appelle ce groupe de mots. Ça, on l'a vu ensemble en classe, vous le savez. Il y a un groupe de mots qui suit le mot « de », tu vois dans : « les parents de ma copine », il y a des mots qui suivent le mot « de ». Oui ? Eh bien tu dois me dire comment ils s'appellent... c'est quoi ? ... Donc, ça va ? Vous écrivez encore une fois les remarques sur votre cahier. Troisième et dernière activité... euh, pardon, je loupe un énoncé. « Un canard sur une marre », « une marre dans un parc », « un parc de la ville », « la ville d'Anvers ». Vous allez fusionner tous ces énoncés pour ne former qu'une seule phrase. Vous allez essayer de voir si c'est possible. Donc vous allez voir si... Là, on a plein de petits énoncés, si vous pouvez pas n'en former qu'un seul avec tout ça. Vous écrivez vos remarques sur votre cahier, qu'est-ce que vous constatez toujours, toujours par rapport aux prépositions. Toujours par rapport aux prépositions ! Troisième et dernière activité : « un train pour une ville », « la poule dans un poulailler », « un singe avec une banane ». On veut que vous écriviez tous les mots de ces énoncés au pluriel parce que là ils sont tous au singulier. Et donc là vous devez nous dire ce que vous remarquez toujours par rapport à notre préposition. Et les filles ? Est-ce qu'il faut que je m'énerve sur vous aussi ? Enfin, les filles et les garçons ? Non ? On arrête les ricanements quand je lis les consignes. Là, je pense que Z, il a bien compris. Merci. Au travail.

Brouhaha.

CHANGEMENT DE DICTAPHONE SUITE A UNE ERREUR DE GROUPE.

A : Hum, quelles sont les ressemblances entre « la fève rouge » et « la fève de la reine des neiges » ?

B : Déjà, dans « la fève rouge », t'as un adjectif : « rouge » et « la reine des neiges », c'est un adjectif non ?

A : « Neige », ah oui.

C : Attendez !

A : On fait les ressemblances, il y a deux, y a deux...

C : Mais attends...

B : Note toutes les ressemblances, il y a déjà un adjectif dans chaque phrase.

A : Dans chaque groupe nominal.

B : Oui mais c'est pareil.

D : Hein, quoi ?!

A : Les deux groupes nominaux...

Inaudible.

A : Non, « reine » c'est pas un adjectif. « Reine », c'est un nom.

C : Ah oui, j'avoue.

B : Oui mais, « de la reine des neiges » c'est un adjectif ! Même s'il y a un adjectif dans l'adjectif.

(rires)

Inaudible.

C : Après, il y a aussi les différences.

B : « La fève de la reine des neiges », « de la » c'est un déterminant.

Inaudible.

B : Et « la fève rouge », il n'y a que un déterminant.

Inaudible.

B : Eh bah, ça fait que dans « la fève de la reine des neiges » tu as deux noms.

A : Ou sinon, attends...

B : Ouais mais il y a deux adjectifs, il y a deux mots, enfin...

A : Non parce qu'après il y a un adjectif dans les deux groupes nominaux.

B : Il y en a deux dans « la fève de la reine des neiges ».

A : Non. Il y a deux noms.

C : C'est ce qu'il est en train de dire.

A : Oui mais, enfin moi, je parlais des adjectifs, c'est pour ça. On peut marquer, il a deux noms dans « la fève de la reine des neiges ».

C : Et dans la fève rouge, il n'y en a qu'un...

Inaudible.

A : Ils sont déjà en train de faire la... Est-ce que vous voulez passer à l'activité 2.

B : On a pas fini.

A : On a pas tout marqué mais on pourra finir après. « Le train de Paris à Angers ».

B : Regarde !

A : Les mots en gras sont des prépositions. Dans ces énoncés, quelle information introduit la

préposition ? Ça veut dire... A quoi sert ce mot...

C : La préposition sert à faire du sens dans la phrase.

A : « En verre », ça veut dire la bouteille est « comment » !

C : Ah oui.

A : Ensuite. En face de « une bouteille en verre » vous marquez : comment. Parce que « en » ça veut dire comment elle est.

C : Oui, mais en gros, « le train de Paris à Angers », faut mettre « où ».

D : Comment elle est, parce qu'on peut dire comment...

B : Non mais déjà ça a pas de sens. Une bouteille vert, c'est verte !

A : Mais non : « en » !

B : Nan mais je sais mais si on enlève « en » !

A : Oui mais on peut pas !

B : Oui mais imagine ! ça donne ... C'est au féminin ! Donc, une bouteille verte.

A + C + D : Mais non !

C : On parle du verre « en verre » et le verre, euh, la matière.

A : « Une bouteille en verre », c'est « comment » !

C : Et « de Paris à Angers », c'est « où » !

B : Bah non.

C : Bah si, c'est « à quel endroit ».

A : En tout cas, pour « à Angers » ça c'est « où » mais par contre pour « de Paris » c'est « d'où ».
« D'où » et « où », c'est « d'où » et « où » ! C'est pas vraiment pareil !

C : Mais « doux » tout attaché ?

A : J'ai marqué « d'où » et « où ».

B : « La casquette de Jean-Michel ».

A : Ça c'est « de qui ».

C : De Jean-Michel...

A : Ouais mais là tu marques « de qui ». C'est « de qui ».

B : « Le train de huit heures ».

C : Dans quel ?

B : Bah « le train de huit heures ».

C : Nan. Bah l'heure ?

A : Mais en fait ce serait bien de mettre un « de quoi », « de Paris ». (*rires*)

D : Moi du coup je marque « de quoi » et « où ».

A : Mais « le train de huit heures » c'est « quand ».

B : Eh bah, c'est...

A : Donc « quand ». Maintenant, il faut marquer les remarques.

B : « Que remarques-tu ? Ecrivez vos remarques sur votre cahier. »

D : Attends, le train de huit heures c'est quoi ?

B : C'est « quand ».

D : Ah bah oui.

C : C'est quoi déjà ces... euh... ces formes ?

A : Bah ce sont les prépositions !

Inaudible.

D : « Quelle information elle introduit ? »

Inaudible.

A : Mais, les remarques c'est pas que la préposition « de » change, euh, peut changer de sens... euh, peut changer de sens !

B : Il y a aussi « à » et « en ».

A : Oui mais regarde là, c'est « de », là c'est « de qui », là c'est « quand ». Donc la préposition « de » elle change.

C : « De qui », « quand », « où », « comment » ! Je vais demander leur nom !

A : C'est les compléments... euh...

P : Oui ?

C : En fait, au primaire j'avais appris que... euh... Je sais plus c'est quoi le nom du groupe, mais je sais plus...

P : Il faut lire le titre !

C : Oui mais je sais mais... Là, c'est une préposition, sauf que là c'est un mot... Je sais plus c'est quoi.

P : C'est un mot, mais c'est des prépositions. Non, non. C'est des prépositions, tu sais les mots en gras on vous l'a indiqué : les mots en gras sont des prépositions. Dans ces énoncés quelle information introduit la préposition. (*L'élève montre quelque chose*) Ouais, c'est ça, là c'est bien.

C : Oui, mais en gros... euh... je sais plus ce que je voulais marquer.

P : Tu me demandes quel est le nom du groupe ?

C : Oui, euh, « de quoi », « où », « comment », « de qui », « quand », « à qui », « où ».

P : Ah, mais non, mais ça c'est plutôt des questions que tu te poses pour essayer de trouver la fonction des mots. Là, ce qu'on te demande c'est pas là-dedans, c'est pas le travail là. « De quoi », « de qui » c'est des questions qu'on se pose pour trouver le complément d'objet indirect, euh, le complément d'objet direct, le sujet, mais là on est pas là-dedans. D'accord ? Donc là, moi, je veux

que vous marquez les remarques que vous avez à faire. C'est quoi les autres questions ?

Inaudible.

P : Oui, au niveau des remarques, l'idée c'est « à quoi ça sert une préposition » ? Qu'est-ce que vous remarquez ?

C : Bah ça apporte du sens à la phrase.

P : Apporter du sens à la phrase, oui. Mais quel type de sens ?

A : Pour préciser la phrase.

P : Ce genre de choses. Voilà. Vous trouvez par vous-mêmes, vous en discutez...

A : Les prépositions servent à préciser la phrase, comme les adjectifs un petit peu.

D : « Préposition », ça ressemble à « préciser ».

A : Les prépositions...

B : ...servent à donner du sens et préciser les noms de la phrase...

A : Mais on peut pas les enlever pour le sens.

C : Bah non. Ça a du sens « le train Paris-Angers ».

A : Mais si ça se trouve, il y a un train qui s'appelle « Paris-Angers ». (*rires*)

C : Euh oui il y a un train qui s'appelle « Paris-Angers ».

A : Mais ce que je veux dire, il peut y avoir des phrases sans préposition, c'est que...

C : Ça se dit bien le train « Paris-Angers ».

B : Nan, « le train huit heures ».

C : « Le train huit heures ». C'est un train qui s'appelle « 8 heures ».

B : Nan, ça donne du sens !

D : « La casquette Jean-Michel » c'est la casquette...

A : Le sujet ! Sert à préciser le sujet ! Point ! On peut passer à l'activité 2. Alors. Retourne ta feuille !

C : « Le chien sur la colline » c'est acceptable. « Le chien la colline sur », c'est pas acceptable...

A : Alors, c'est acceptable, attends, déjà on met, « le chien sur la colline » c'est acceptable.

B : « Le chien la colline sur ».

C : Non acceptable.

B : « Le chien la colline ».

C : « Le chien la colline » !

A : Bah si ça existe, une colline qui s'appelle « chien » !

C : Oui, mais ça m'étonnerait !

Inaudible.

D : On est le groupe qui fait le moins de bruit, hein !

B : De quoi ?

A : On fait le moins de bruit.

C : « Le chien la colline sur » euh... « Le chien la colline ».

B : Que remarques-tu. Ecrire les remarques sur le cahier.

A : Eh bah, en fait, ça veut dire que... J'ai trouvé, j'ai trouvé ! Parce que... Ecoutez-moi ! Attendez, j'attends que vous finissiez parce que je veux vous expliquer. J'ai trouvé, la remarque. En fait, oui, « sur » c'est une préposition et comme c'est une préposition, là, on voit bien que ça n'a pas de sens, là, si elle se déplace ou si elle n'est pas là, ça veut dire que sans la préposition la phrase n'a pas de sens, enfin, la préposition ne peut pas être déplacée ou enlevée des phrases. Parce que sinon ça n'a pas de sens.

C : Moi je pense que déplacée. Parce que enlevée, elle peut être enlevée.

A : Mais, non, non : ça c'est la phrase normale ! Ils ont essayé en déplaçant la préposition « sur » ça marche pas », même s'ils l'ont mise là, ou là, ou là...

D : Ils ont aussi essayé de l'enlever et ça marche pas !

A : « Le chien la colline » ça marche pas ! C'est-à-dire que, on ne peut ni enlever, ni déplacer une préposition dans une phrase.

B : Dans une phrase, on est pas obligé de préciser, je sais pas.

C : Vous avez dit quoi, j'ai pas entendu ?

A : On ne peut ni enlever ni déplacer une préposition.

Inaudible.

A : On ne peut ni ENLEVER ni DEPLACER une préposition.

B : Bah voilà !

A : Moi je rajoute « dans une phrase ».

B : Alors, le petit 2.

A : On dirait que t'as marqué « le chien sur la colline » !

Rires.

A : Est-ce que c'est bon ?

B : Ouais.

C : Attends, je note juste un truc...

A : Alors, « les parents de ma copine »... Souligne les mots qui suivent la préposition en gras. Comment appelle-t-on ce groupe de mots. Alors, du coup, ça ferait « ma copine »...

B : « L'autoroute ».

A : « L'autoroute » et ?

C : « La lune ».

A : « La lune ». On les souligne et...

D : Je souligne quoi ?

A : « Ma copine ».

C : T'as une copine ?

A : « L' autoroute » et « la lune ». Alors faut dire... Comment appelle-t-on ce groupe de mots ?

B : Bah, le groupe nominal.

D : Non.

C : Bah si. « La lune » c'est un nom. « Une fusée », c'est un nom... « L' autoroute », c'est un nom.

B : Et c'est un sujet aussi.

A : Le sujet c'est « une fusée » et le nom c'est « la lune », « l' autoroute », « ma copine »... Ce sont les pré-prépositions.

Rires.

A : Oui mais ce sont des noms mais ça aussi c'est un nom et ça aussi et ça aussi !

C : Bah c'est vrai !

B : Mais non, « mes parents » c'est un sujet !

A : Oui mais c'est aussi un nom. C'est un sujet mais c'est aussi un nom.

D : En gros, c'est les deux.

P : A tu reviens parmi nous.

A : Oui, mais je réfléchis.

P : Tu réfléchis ?

C : Monsieur ?

P : Dis-moi ?

C : C'est possible qu'il y a que... Un nom peut être aussi le sujet.

B : Bah oui.

A : Bah oui.

C : Non, mais parce qu'en fait, « les parents de ma copine » c'est le sujet et c'est un nom.

P : C'est bien mais vous brulez les étapes, on a pas encore vu les fonctions. En fait, un mot dans une phrase, il a une classe, c'est son identité et il a une fonction c'est ce qu'il fait dans la phrase. « Les parents » c'est un groupe nominal et « les parents » ça peut être le sujet de la phrase. Mais là, c'est pas le propos de notre phrase.

C : « Ma copine » c'est aussi un nom.

P : Ma copine, oui, c'est aussi un groupe nominal. « Copine » c'est un nom et « ma » c'est un déterminant, euh, possessif.

C : « Copine » c'est un nom.

P : « Copine » c'est un nom.

C : « Autoroute » aussi c'est un nom ?

P : « Autoroute » c'est un nom. Mais, du coup, on appelle ça comment c'est truc-là ? Quand il y a un déterminant + un nom.

C : Bah sujet.

B : Un groupe minimal...

P : Un groupe ? Ouais. Mais avant minimal, il y a quoi ?

C : Un groupe MINIMAL !

P : Mais non, il manque quelque chose !

A : Groupe nominal minimal.

P : Merci A.

Rires.

P : Vous savez, on l'a vu avant les vacances, alors c'est normal... Quand il y a un nom au milieu d'un groupe on appelle ça un groupe nominal. Voilà. Vous n'étiez même pas obligés de rajouter « minimal » là.

B : Il y a aussi un groupe nominal maximal ?

P : C'est étendu... C'est étendu.

A : Oui, il y avait ça sur une feuille.

P : Mais on le verra après, là. Mais oui, c'est ça, c'est bien.

A : Vous écrivez quoi ?

C : Bah on marque : les mots qui sont à la suite des mots en gras euh...

A : Ça s'appelle un groupe nominal !

C : Un groupe nominal minimal.

A : Moi je marque : ça s'appelle un groupe ...

B : Voilà !

C : Eh, mais je sais, ça veut dire quelque chose : « un canard sur une marre dans un parc de la ville d'Anvers ».

A : Alors attendez, j'étais pas là moi ! Alors là, faut fusionner des... en fait c'est facile, on attend D et B...

C : Bah, « un canard sur une marre », « une marre dans un parc »...

A : Oui mais attends ! C'est très facile, ça fait, « un canard sur une marre dans un parc de la ville d'Anvers ».

C : C'est qu'en fait, il faut enlever les mots qui sont en gras.

A : En fait c'est... Tu enlèves ça, tu enlèves ça, tu enlèves ça... eh bah là, tu dis tout : « un canard

sur une marre » tu vois ça tu le dis plus du coup !

C : C'est qu'en fait : fusionne tous les énoncés pour ne former qu'une seule phrase... Alors il y a peut être pas le droit de...

A : Non mais c'est bon, c'est ça la réponse ! On va pas mettre deux fois le même truc !

C : « Un canard sur une marre », « une marre dans un parc », « un parc de la ville », « la ville d'Anvers ». Est-ce qu'on a le droit d'enlever des mots comme ça ?

A : Oui, pour fusionner c'est mieux d'enlever des mots !

B : Quels mots vous voulez enlevez ?

A : Bah les mots qui sont là... Attends, c'est où, là, là et là.

B : Ça fait quoi ?

A : Ça fait : «un canard sur une marre dans un parc de la ville d'Anvers ».

D : Ah, ça fait ça !

A : C'est dur de lire quand il n'y a rien de barré.

Rires.

A : Bah maintenant, on écrit.

Un temps.

A : Ah, les remarques !

C : On ne peut pas mettre le même groupe nominal minimal dans la même phrase.

B : Hein ?

A : Ah, c'est vrai. On ne peut pas mettre deux fois le même groupe nominal minimal dans une phrase.

A dicte la phrase pour le reste du groupe.

A : Ça sonne dans 10 minutes, euh, 20 minutes pardon. Et après on sera à la troisième activité ! Alors troisième, voyons voir.

B : Alors troisième, voyons voir : « Un train pour une ville », « une poule dans un... »

A : Ecrire tous les mots de ces énoncés au pluriel.

B + C : Bah c'est facile ! « Des trains pour des villes » !

B : « Des poules dans des poulaillers ».

A : Non, parce qu'attendez, il ne faut pas se tromper. « La poule » là c'est « la poule » donc c'est « les poules dans des poulaillers ». Faut pas se tromper !

B : C'est ce que j'ai dit !

A : Non, toi t'a dit « des poules dans des poulaillers ».

B : « Des trains pour des villes ».

C : Attends ça a pas trop de sens...

B : « Les poules dans des poulaillers »...

A : C'est parce qu'il y a tellement des poules qu'il faut plusieurs poulaillers !

Inaudible.

Rires.

D : « Des singes avec des bananes. »

C : Faut mettre des -s ?

A : Bah oui ! Fini !

B : « Que remarques-tu ? Ecrivez vos remarques sur votre cahier. »

A : Alors ce qu'on remarque... Je dis un truc comme ça... On remarque qu'on peut mettre le groupe nominal minimal au pluriel.

D : Attendez...

C : Est-ce que c'est ça ?

B : Ça fait 20 minutes.

C : 29 minutes.

D : J'ai rien compris.

B : Ils vont entendre le bruit de déplacement.

Rires.

A : Tais-toi ! Donc, est-ce que...est-ce que... les gars et les files ! Ça va je t'ai pas oublié ! Est-ce que c'est bien, euh... on peut... euh... comment on dit ?! Euh... On peut accorder le groupe nominal minimal ?

B : Moi je marque ça !

C : Quand nous mettons le groupe minimal...

A : Nominal minimal.

C : Euh...

A + B + D : Nominal minimal !

C : ... nous voyons que nous sommes obligés de changer les terminaisons !

A : ... obligés d'accorder les groupes nominaux minimaux !

D : Minimaux...

Rires.

A : Bah oui, c'est pas de ma faute !

B : Si on met au pluriel, faut dire nominaux minimaux !

D : Peut ? On peut quoi ?

C : On peut accorder les groupes nominaux minimaux.

B : Minimoys.

Rires.

C : Faut qu'on repasse à la première.

A : Ah oui c'est vrai on avait pas fini le premier.

Les élèves relisent leurs réponses.

D : Si on avait fini.

A : Non. Non on avait pas fini : c'est marqué « toutes les ressemblances », pas une ressemblance et une différence.

B : Bah oui, le 1 il nous manque juste...

C : Bah je sais j'ai trouvé une différence...

D : Est-ce que vous en avez trouvez d'autres ?

C : Oui, il n'y a que un déterminant dans « la fève rouge », ça on a pas...

A : Oui mais en même temps si on dit qu'il y a deux noms dans « la fève de la reine des neiges » c'est normal qu'il y ait deux déterminants !

P : Je vous laisse encore 2 minutes parce qu'il y a deux groupes qui ont quasiment fini voire fini.

B : Bah nous on a presque fini.

P : Je vous laisse 2 minutes, avancez bien.

A : On en a mis qu'une seule, nous...

P : Ah, au niveau de la 1, mais sinon vous avez fait le reste ?

C : Oui, mais moi j'ai un truc c'est que dans « la fève rouge », il n'y a que un déterminant et dans « la fève de la reine des neiges » il y a trois déterminants.

P : Alors...

C : Ça tombe sous le sens.

P : Nan, mais en plus, c'est pas idiot de compter. Parce que au final, est-ce que vous avez compris, au niveau de la ressemblance, à quoi ça sert « rouge » et à quoi ça sert « de la reine des neiges » ?

C : Bah...

A : Ça sert à préciser.

C : Ouais, j'allais dire à préciser.

P : Oui, et donc ? On est d'accord que c'est pas du tout les mêmes classes grammaticales et que pourtant ça fait le même effet ?

B : Oui.

P : Oui, ça fait le même effet. Donc après dans les différences, là vous pouvez compter, il y en a un il y a un mot et l'autre, il y en a cinq : « de la reine des neiges », il y en a cinq.

C : Donc, en gros, ça marche aussi de compter les déterminants.

P : Oui, si tu veux, mais en fait ce qu'il faut compter c'est tous les mots. Là, il y a un mot pour

préciser : c'est l'adjectif. Et là, il y a cinq mots pour préciser, et donc, là on va voir comment on appelle ce groupe-là. C'est ça. A partir du moment où il y a plusieurs mots, c'est un groupe.

B : Mais là c'est un groupe nominal.

P : Là justement, on va voir que c'est pas un groupe nominal. Il y a des noms mais c'est pas un groupe nominal.

D : J'ai pas entendu là en fait.

P : Bah, euh, on a dit avec tes camarades : dans les deux cas le nom « fève » est précisé par soit l'adjectif « rouge » soit le groupe de mots. Donc ça, c'est dans les ressemblances.

C : Ah mince, je l'ai mis là.

P : Tu fais une petite flèche pour indiquer que c'est là.

A : Ça fait deux minutes !

P : Ça fait deux minutes ?

A : Oui !

P : Alors, on va passer à la correction.

C : Le mot « fève » est...

A : Est-ce que s'il y a besoin d'un rapporteur quelqu'un veut bien se désigner en rapporteur ?

B : Bah moi je veux bien, en vrai, j'ai jamais été.

D : Je peux pas être rapporteur parce que je suis nul en...

A : Tu sais, comme t'es rapporteur faudra que tu mesures les angles au tableau.

Rires.

B : Merde !

A : Ça a encore marché ! Je fais que de faire cette blague !

P : Allez, vous allez désigner un rapporteur.

D : A rapporteur !!

P : S'il-vous-plait, on arrête les bavardages. Les filles ! G ! Les filles au fond, pareil ! Q tais-toi, merci ! Okay, activité 1. C'est quoi la classe grammaticale de « fève », ça je l'ai entendu partout.

B ?

B : C'est un nom.

P : C'est un nom. Absolument. Dans le tableau suivant, vous allez comparer « la fève rouge » et « la fève de la reine des neiges ». C'est quoi les grosses différences ? Vous allez en donner une... C'est qui le rapporteur ? Pourquoi il y en a deux ?

Brouhaha.

P : Chut ! Chut ! Taisez-vous. « Fève » c'est quoi ? Un nom, c'est quoi donc les ressemblances ? Comment on appelle ça ? Et par déduction, comment on appelle ce truc-là ?

T : Ce sont deux groupes nominaux.

P : Ce sont deux groupes nominaux. Voilà, c'est deux GN. Oui, c'est deux GN, c'est deux groupes nominaux. Autre chose à dire ?

W : Le GN de « la fève de la reine des neiges » a plus de mots.

P : Oui, je vais faire une flèche comme ça. D'accord plus de mots, mais par rapport à quoi ? Est-ce que... il n'y aurait pas quand même des ressemblances ? Euh, B.

B : Dans chacune des phrases il y a un déterminant, il y en a qu'un seul.

P : Il n'y a qu'un seul déterminant ?

B : Ah non, un adjectif pardon.

P : Ou est-ce que tu vois un adjectif là ?

B : Rouge et neiges.

P : Neiges ?

B : Ah non...

P : Quelqu'un d'autre ? H ?

H : Bah la différence c'est qu'il y a un groupe où il y a un adjectif et il y a un groupe où il y en a pas.

P : D'accord. Adjectif et là, il n'y a pas d'adjectif. D'accord, mais moi ce qui m'intéresse maintenant c'est au niveau du sens. Qu'est-ce que ça nous dit ces deux énoncés ?

Inaudible.

P : Alors, « de la reine des neiges » c'est un complément du nom. D'accord. Est-ce que tu peux expliquer à tes camarades ce que c'est qu'un complément du nom ? Faites le silence et vous écoutez J parce qu'après vous n'allez rien comprendre.

J : Par exemple dans « la fève de la reine des neiges », c'est « la reine des neiges ».

P : Le complément du nom ? C'est « de la reine des neiges », d'accord ? Mais ça sert à quoi ? Ça sert à quoi un complément du nom ?

J : Bah ça complète le nom.

P : Ça complète le nom, ok. Mais, autre chose ?

J : Ça précise le nom.

P : Et donc tu me dis ça le précise ! Et l'adjectif, on a dit quoi la dernière fois, ça sert à quoi l'adjectif ?

X : Ça sert à préciser le nom.

P : Ça sert à préciser le nom, donc, le complément du nom et l'adjectif ont plus ou moins le même effet de sens.

Inaudible.

P : J'ai dit « effet de sens », j'ai pas dit « fonctionnement dans la phrase ». D'autres différences ?

W : Le groupe nominal de « la fève rouge » est au singulier alors que le groupe nominal de « la fève de la reine des neiges » est au pluriel.

P : De quoi ? Pardon, j'ai pas entendu ?

W : Au singulier.

X : Bah non parce que c'est « la reine ».

C : Mais il y a « des neiges ».

P : Dans tous les cas c'est des mots singuliers sauf « des neiges ». Mais c'est pas exactement ça qui m'intéresse. X qu'est-ce que tu disais sur l'adjectif ?

X : On peut le remplacer, on peut le supprimer, on peut le changer de place ?

P : Alors, supprimer et déplacer c'est pas la même chose ! Donc est-ce qu'on peut supprimer un complément du nom ?

Brouhaha.

P : Eh, je parle à X.

X : Oui.

P : Oui, on peut supprimer un complément du nom et est-ce qu'on peut supprimer un adjectif ?

X : Non ! Euh, si !

P : Donc, dans tous les cas, ils sont supprimables ! Tous les deux. Dans tous les cas ils sont supprimables ! « Ma grand-mère me donne la fève de la reine des neiges, ma grand-mère me donne la fève ». C'est supprimable.

C : Ça se dit supprimable ?

P : Oui. C'est-à-dire qu'on peut les supprimer.

Autre chose, par contre X disait quelque chose d'intéressant sur le déplacement. Est-ce que je peux dire la « rouge fève » ?

Élèves : Non.

P : B.

B : Non.

P : Non ?

B : Bah si.

P : Bah si. Je suis d'accord c'est un peu un langage soutenu, mais ça se dit. Alors, est-ce que je peux dire la « de la reine des neiges fève » ?

Élèves : Non.

P : Donc, est-ce que ce ne serait pas une petite différence ?

B : Si.

P : Ici, on a non déplaçable et ici on a, on va dire, déplaçable. Non déplaçable CDN et déplaçable pour l'adjectif. W, tu as autre chose à dire ?

W : Les deux GN parlent de fève.

P : Les deux GN se rapportent à la fève, oui. Mais c'est pas tous les GN. Ils se rapportent forcément à un nom. Le nom, je vous l'avais dit, c'est le noyau, c'est le chef du groupe nominal, c'est vers lui que ça se rapporte. Autre chose, F tu levais la main ?

Inaudible.

P : C'est pareil ? Moi, je pense que là, on a à peu près tout épuisé au niveau du sujet des différences-ressemblances... Oui.

F : Il y a cinq mots...

P : On l'a déjà dit, on a juste été moins précis, on a dit il y a plus de mots. Allez, on passe à la suite. Alors, celui-ci il vous a posé problème. Donc, nos mots en gras, on y va. Je ne vous ai pas trop entendu par là. C'est toi J la rapporteuse, c'est ça ? Vas-y J, qu'est-ce qu'il y a à dire sur « le train de Paris à Angers » ?

Inaudible.

P : La préposition indique la destination mais pas que la destination parce qu'il y a aussi le départ. Donc départ destination, comment on dirait ça autrement ?

Inaudible.

P : Lieu... Oui mais là c'est pas exactement ça.

Inaudible.

P : Trajectoire... Oui. Un autre mot que l'on utilise dans la vie de tous les jours.

Inaudible.

P : Endroit ? Non.

Inaudible.

P : Distance... Oui. Bon, moi je pensais tout simplement à déplacement.

Inaudible.

P : Une bouteille en verre ? Qu'est-ce que ça indique ? X ?

X : Ça indique comment elle est faite.

P : Comment elle est faite, donc dit autrement ?

Brouhaha.

P : Vous allez bien penser à lever la main, parce que sinon c'est agaçant pour celui que j'interroge. Et irrespectueux !

Inaudible.

P : Donc, ça indique la matière oui. La casquette de Jean-Michel, qu'est-ce que c'est ?

Inaudible.

P : A qui appartient la casquette : l'appartenance, c'est l'appartenance. Et enfin, le train de 8 heures ?

Inaudible.

P : Oui, bah le temps. Donc, au niveau de la remarque... Au niveau de la remarque qu'est-ce que vous m'avez écrit ? J'interroge F. Eh, par contre vous arrêtez les bavardages, là ! Encore une fois, c'est en train de se disperser.

Inaudible.

P : On remarque qu'une préposition permet d'introduire un groupe nominal, on appelle cela, le groupe prépositionnel. Donc, une préposition... Eh, vous m'écoutez un peu là ! Une préposition + un groupe nominal, ça s'appelle un groupe prépositionnel. D'accord. Et donc, ce groupe prépositionnel, il sert à quoi ? Il sert à préciser, ici, on autre nom. Et donc là, les filles, vous me l'avez donné tout à l'heure, quand il sert à préciser un autre nom, le groupe prépositionnel, comment est-ce qu'on l'appelle ? Comment on l'appelle quand le GP sert à préciser un autre nom ?

Inaudible.

P : C'est elle que j'interrogeais. Un complément du nom. Il sert à préciser un nom. On appelle cette FONCTION, attention, je vous le mets en majuscules, parce qu'on a pas encore parlé des fonctions. On appelle cette fonction, un complément du nom... Je ne vous vois pas noter par contre ! Parce que ça m'étonnerait que vous ayez écrit ça sur vos cahiers ! On appelle cette fonction un complément du nom. Z, je ne te vois pas noter, dépêche-toi. B ?

B : Vous avez fait une faute à « nominale » il n'y a pas de -e.

Brouhaha.

P : C'est vrai, ça m'arrive de faire des erreurs comme tout le monde. Alors, on verra l'histoire des fonctions plus tard, mais oui, puisque les filles l'ont abordé, les mots dans la phrase, ils ont une identité, c'est ce qu'on appelle la classe grammaticale et ils ont une fonction, c'est ce qu'ils font dans la phrase. Mais ça on le verra plus tard, d'accord.

Sonnerie.

P : Vous pouvez y aller.

Séance 2 : « atelier n°3 : les groupes prépositionnels compléments du nom »

P : Alors ! On y va, le travail a été plutôt bon mercredi, je vous recommande de retrouver la même

attitude s'il-vous-plait. Mercredi, le travail était plutôt de qualité donc vous allez refournir le travail de la même manière... Donc, on en était rendu là. Qu'est-ce qu'on avait noté pour ça ? Vas-y Z !

Inaudible.

P : Voilà, destination, trajectoire, la matière... Quoi d'autre ? Voilà, donc, l'appartenance. Et enfin ?

Inaudible.

P : Là, moi je vais mettre l'horaire. Ok, qu'est-ce que vous avez remarqué sur nos bonnes vieilles prépositions à partir de ça ? Vas-y X.

X : Euh... Pour les trouver, eh bah faut dire des questions.

P : Pour les trouver, il faut poser des questions mais par rapport à quoi ?

X : Par rapport aux, euh, aux prépositions... Euh, non, au nom...

P : Oui.

X : Euh, oui, au nom.

P : Donc, vous pouvez marquer, sauf si vous aviez exactement noté ça. Pour trouver une préposition, il faut... Pourquoi je vous entends bavarder au lieu de noter, allez, dépêchez-vous de noter. ... On doit se demander...

Élèves : On l'avait déjà noté...

P : Là-dessus ?

Élèves : Oui.

P : Je crois pas. Alors, moi, je ne pense pas qu'on l'avait commencé parce que c'est un résumé.

Brouhaha.

P : Alors, pour trouver une préposition, il faut se demander en quoi le groupe prépositionnel modifie le nom. Oui.

Brouhaha.

P : Ok, vous allez arrêter les bavardages tout de suite. Arrêtez les bavardages. Non, non, non, vous restez assis. Arrêtez les bavardages, j'entends encore trop de chuchotements, ça va m'agacer. Merci, donc, il faut se poser des questions par rapport au nom, donc moi j'ai trouvé cette formule-là, il faut se demander en quoi le groupe prépositionnel, c'est ce groupe-là, le groupe prépositionnel, dès qu'il y a la préposition, ce qui suit c'est un groupe prépositionnel, en quoi ça modifie le nom. Ok. Qu'est-ce que ça fait sur le nom. Une fois qu'on a vu ça, qu'est-ce qu'on a d'autre comme remarque à faire là-dessus ? Vas-y L.

L : On remarque que les informations sont précises comme la couleur, la matière, on peut se poser les questions comment, à qui, de qui, de quoi...

P : Alors, moi, ce qui m'intéresse c'est plutôt les informations. Destination, matière, appartenance...

Élèves : Horaire...

P : Voilà, vous avez compris. Et l'horaire. Ok, très bien pour ça, pas besoin de noter les questions. Alors, par contre, il y a autre chose que vous ne m'avez pas remarqué. Eh, au lieu de ricaner dans le fond, vraiment, vraiment, ça va m'agacer. Donc, il y a un truc que vous avez pas remarqué. Oui T ?

Inaudible.

P : Oui, regardez, T n'étais pas là et il fait une très bonne remarque. Qu'est-ce qu'il remarque T ? Il remarque qu'il y a « en », il y a « à » et il y a « de » qui revient plusieurs fois. Maintenant, qu'est-ce qu'on peut faire par rapport à cette histoire de préposition et du fait qu'il y en a plusieurs types ?

Interruption, un élève à un problème de mouchoir.

P : Très bien, on peut se re-concentrer maintenant ? Là, je vais vraiment m'énerver, vous arrêtez les bavardages.

Altercation avec un élève.

P : On reprend l'analyse où on en était, T nous a dit qu'il y avait plusieurs types de propositions, mais est-ce que vous remarquez pas qu'il y en a une qui revient en particulier ?

F : « De » c'est la plus courante !

P : Non, pas forcément. On peut dire que « de » c'est la plus courante mais c'est pas forcément ça que je voulais vous faire remarquer. X, tu remarques quoi ?

X : Bah, quand on dit « de » ça veut dire plusieurs questions, on peut dire plusieurs questions...

P : Oui...

X : « De » ça veut dire plusieurs choses.

P : Donc, exactement ce que je voulais vous faire remarquer, qu'est-ce qu'on comprend par rapport aux prépositions en général ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Une préposition elle permet quoi ?

X : Elle permet de compléter le nom.

P : Oui, elle permet de le préciser, et donc ? Est-ce que une même préposition, elle a un sens qui lui est défini ?

X : Non, pas forcément.

P : Non, pas forcément. Alors, une même préposition peut introduire des informations différentes. Donc, très bien vu Ludivine, une même préposition peut introduire des informations différentes. « De » n'est pas forcément lié à la trajectoire, « à » non plus. Vous voyez bien que si je vous dis... euh... « C'est à Patrick », « à » nous donne l'appartenance « à » ne nous donne pas autre chose. Voilà, c'est tout ce que je voulais vous faire remarquer. Donc, vous notez bien ça et on va passer à la suite.

Discussion inaudible.

P : Par contre, on peut ajouter que la préposition « de » est très fréquente, effectivement. C'est celle

que nous avons le plus souvent avec la préposition « à ». On peut le noter si vous voulez. La préposition « de » est très fréquente... ça va vous voyez les garçons là ? Alors, les filles dans le fond, au lieu d'être au salon de thé, c'est quoi les énoncés acceptables et les énoncés pas acceptables ? Qui est la rapporteuse ? Vas-y !

J : L'énoncé acceptable c'est « le chien sur la colline ».

P : Alors, acceptable... « Le chien sur la colline » et vas-y les énoncés non acceptables du coup ?

J : « Le chien la colline sur » et « le chien la colline ».

P : « Le chien la colline sur » et « le chien la colline ». Ok, est-ce que tout le monde est d'accord.

Inaudible.

P : Donc, c'est quoi les remarques que vous faites par rapport à ça ? Vas-y K.

K : Déjà, j'ai remarqué que « sur » il était dans toutes les phrases...

P : Non.

K : Euh... « Sur » il précise un petit peu plus, la phrase.

P : Alors oui, mais qu'est-ce que tu remarques sur la position... C'est qui est en jeu.

Inaudible.

P : Qu'est-ce qui change par rapport à la position ? Donc qu'est-ce qu'on remarque par rapport à la préposition ? Où est-ce qu'elle est toujours ? Où est-ce qu'elle est toujours la préposition ? C ?

C : On peut ni l'enlever ni la déplacer la préposition.

X : Bah si on peut, regarde : « le chien.. », euh attends... « Le chien... » ! Attends, euh...

P : Non X, tu ne peux pas, C a raison.

Rires.

P : On remarque... Allez, notez !

Inaudible.

P : Alors, on remarque qu'on ne peut ni supprimer ni déplacer la préposition... Et donc c'est ça en fait... Parce qu'il y en a plusieurs d'entre vous qui m'ont demandé mercredi : « monsieur, ça veut dire quoi introduire ? ». Introduire, ça veut précisément dire que la préposition elle introduit un groupe de mots derrière, c'est elle qui fait entrer, c'est elle qui fait entrer, donc elle introduit, elle est toujours devant.

F : C'est obligé d'avoir une préposition dans une phrase ?

X : Non pas forcément, la fille, la petite fille du maire.

P : En l'occurrence, t'as un problème X, c'est que t'as pas levé la main et c'est quoi « du maire » ? C'est quoi « du » ?

X : C'est un déterminant.

P : Ouais, et qu'est-ce qu'il a de particulier, cet article-là ?

X : Article partitif...

P : Non, il est pas partitif. « Du » il est pas partitif là, « du » il est quoi ? H ?

H : Article défini contracté.

P : Article défini contracté et il est contracté avec quoi ? Il a fusionné avec quoi je veux dire ? Il est contracté avec quoi ? C ?

C : De + le.

P : Et « de » c'est quoi ?

C : Euh... Un article indéfini...

P : Non, je l'ai entendu par là...

Inaudible.

P : Oui, V, c'est une préposition. Donc, non, X, « la petite fille du maire », il y a bien une préposition dans la phrase.

X : Euh... Je vais à Géant... Oh, non, non, non, euh... Non, mais, « Salut les amis. » Voilà.

Rires.

P : Quoi qu'il en soit, non une préposition n'est pas obligatoire dans une phrase. On peut dire « Je chante une chanson », on voit bien qu'il n'y a pas de préposition... Etc, etc. Donc non, la préposition n'est pas obligatoire. Est-ce que vous avez d'autres remarques avant qu'on passe à la suite ? Alors, okay on avance. On avance sur la deuxième activité de cette feuille-là. Alors, donc là, je vous ai demandé quelque chose que normalement vous étiez tous capables de faire... Pourquoi je vous entends bavarder là ? Taisez-vous. Ceux qui ont eu le temps de le faire, je vous demande de souligner les mots qui suivent la préposition en gras, et je vous demande de me dire comment on appelle ce groupe de mots. Donc, comment on appelle ce groupe de mots ? Donc, là, je pense que tout le monde est parfaitement capable de faire ça. Comment on appelle ce groupe de mots ?

Q : Le groupe nominal.

P : Le groupe nominal.

C : C'est le groupe nominal minimal !

P : Oui, mais, euh, là on est sur le général... Mais, ça pourrait introduire un groupe nominal étendu aussi.

Inaudible.

P : Alors, qu'est-ce que vous remarquez directement... Eh ! Vous allez vous calmer oui ! C'est quand même pas croyable de devoir s'interrompre toutes les trois secondes ! Là, il va falloir faire un effort ! Donc, qu'est-ce que vous pouvez remarquer par rapport à ce qu'est un groupe prépositionnel ? C'est quoi, tout le temps, un groupe prépositionnel ? X ?

X : C'est une préposition + un déterminant.

P : Plus un déterminant ?

X : Oui.

P : Eh bien, non, regarde, là il y a une préposition + ?

X : Un groupe nominal.

P : Voilà, la remarque que vous pouvez faire c'est que : un groupe prépositionnel c'est toujours composé d'une préposition, donc préposition, je rajoute, en tête, elle est toujours en tête, et d'un groupe nominal. Est-ce que ça va tout le monde ? Oui ?

Inaudible.

P : Un groupe prépositionnel est toujours composé d'une préposition en tête et d'un groupe nominal. Très bien, on avance sur l'autre activité. Donc, on a : « un canard sur une marre, une marre dans un parc, un parc dans la ville, la ville d'Anvers » et je vous demande de fusionner tous les énoncés pour ne former qu'une seule phrase. Vas-y B.

B : Euh, « un canard sur une marre dans un parc de la ville d'Anvers ».

P : Voilà, je fais comme ça pour aller plus vite.

Brouhaha.

P : C'est bon, on a rigolé avec X, ça dure pas 150 ans. Donc, qu'est-ce que vous remarquez ? C ?

C : On peut pas mettre le même groupe nominal minimal dans une même phrase ?

P : Je ne comprends pas... Je ne comprends pas ce que ça veut dire... Qu'est-ce que tu veux dire par-là ?

C : Bah, on peut pas mettre deux fois le même mot dans une même phrase.

P : Non, effectivement on a pas besoin de dire « un canard sur une marre une marre dans un parc », on a pas besoin. Non, c'est pas ça que je voulais vous faire remarquer. Et donc, qu'est-ce que ça nous dit par rapport à nos groupes prépositionnels ? Parce que c'est ça qui m'intéresse dans l'histoire. Qu'est-ce que ça nous dit par rapport à nos groupes prépositionnels ? X ?

X : C'est des prépositions.

P : Non... Un groupe prépositionnel, il y a une préposition + un groupe nominal... Donc, c'est pas que des prépositions, oui, il y a des prépositions... Donc, qu'est-ce qu'on remarque sur les groupes prépositionnels ? Est-ce que vous vous souvenez de ce qu'on faisait sur les déterminants ? Est-ce qu'on peut mettre plusieurs déterminants d'affilée ?

Élèves : Non.

P : Est-ce qu'on peut mettre plusieurs groupes prépositionnels d'affilée ?

Élèves : Non.

Autres élèves : Bah si !

Brouhaha.

P : Donc, on remarque qu'on peut cumuler plusieurs groupes prépositionnels en fonction, je vous le rajoute, de complément du nom, parce qu'on voit bien que tous ces groupes prépositionnels sont des compléments du nom.

Inaudible.

P : Alors, qu'est-ce qu'on remarque sur ces groupes prépositionnels ? Est-ce que si je dis : « un canard sur une marre » ou « un canard dans un parc » ça marche ?

Élèves : Bah oui.

P : Alors, est-ce qu'un même complément du nom peut se rapporter au même nom ?

Inaudible.

P : C'est la même chose qu'avec les adjectifs, deux adjectifs peuvent se rapporter à un même nom ! On est d'accord, on l'a vu la dernière fois. Eh bah là, deux groupes prépositionnels compléments du nom peuvent se rapporter à un même nom. C'est tout. Mais c'est pas obligatoire. On voit bien que « de la ville » ça se rapporte bien à « un parc ». Donc, au niveau de la remarque, on peut rajouter quoi ? Un complément du nom...

Altercation avec une élève.

P : Qu'est-ce qu'on peut dire sur le complément du nom, je viens de le dire !

C : Bah, il peut se rapporter à un autre complément du nom.

P : Il peut se rapporter à quoi ?

C : A un autre complément du nom.

P : Non... à un même nom mais ce n'est pas obligatoire. C'est tout. C'est juste pour dire qu'il y a la possibilité. On en arrive donc à la dernière activité. Ok, passez-moi ça au pluriel. « Un train pour une ville ». Vas-y K.

Inaudible.

P : « Des trains pour des villes ». « La poule dans un poulailler ». Vas-y O.

O : « Les poules dans des poulaillers ».

P : « Un singe avec une banane ». U ?

U : « Des singes avec des bananes ».

P : Quelle remarque vous pouvez faire par rapport aux prépositions ?

Inaudible.

P : La préposition est un mot ? Comment on les appelle ceux-là ? A ?

A : Les prépositions sont des mots invariables.

P : Les prépositions sont des mots invariables. Voilà, exactement ce qu'il y avait à remarquer. Ok, on note la dernière remarque. Les prépositions sont des mots invariables. Je vais maintenant vous distribuer le cours.

Groupe B : O J G

P (=professeur)

Les autres élèves seront désignés par une lettre de l'alphabet.

Séance 1 : « atelier n°3 : les groupes prépositionnels compléments du nom »

P : Allez !

Brouhaha.

P : Vous allez normalement pouvoir faire les activités par vous-mêmes. Vous en discutez, vous vous mettez d'accord, vous répondez la même chose, si je passe encore une fois dans des groupes et que je vois des personnes avancer toutes seules, je vais m'énerver ! Là, vous faites un effort, c'est un travail de groupe ! Vous sollicitez vos camarades, si vous n'êtes pas d'accord avec ce que dit votre camarade, vous lui dites, si vous ne comprenez pas pourquoi votre camarade a mis telle ou telle réponse, vous lui demandez pourquoi il l'a mise ! Le but, c'est que vous vous entraïdiez pour vous expliquer les règles entre vous. D'accord ? (*Un temps*) C'est moi qui vais lire les questions. V, tu as une question ?

Brouhaha.

P : ... du côté grammaire, après les feuilles sur l'adjectif...

Brouhaha.

P : Est-ce que tout le monde y est ? Pourquoi, les garçons, le cahier n'est pas ouvert ?!

Brouhaha.

P : ... Non, non, le cahier, en fait, c'est pour décorer...

Brouhaha.

P : Merci. C'est du côté « grammaire », le côté grammaire c'est celui qui est à l'envers.

Brouhaha.

P : Allez, on arrête les discussions. Je vais lire les consignes avec vous. Dépêchez-vous là ! Dépêchez-vous d'arrêter les bavardages !

Brouhaha.

P : Tout le monde arrête les bavardages. Les filles dans le fond ! Allez ! Les garçons ! Z ! Ok, est-ce que tout le monde est à la consigne ? On y va ! Atelier n°3 : les groupes prépositionnels

compléments du nom... Atelier n°3 : les groupes prépositionnels compléments du nom, première activité, la grand-mère de Jean-Michel collectionne les fèves –nouveau « fun fact » sur la vie de Jean-Michel– Pour l'épiphanie, Jean-Michel va aider sa grand-mère à préparer une frangipane. Avant d'enfourner la galette, la grand-mère de Jean-Michel lui demande : « Mon petit chéri, est-ce que je mets la fève rouge ou la fève de la reine des neiges dans la galette ? » Jean-Michel répond : « J'adore Elsa, mets la fève de la reine des neiges. ». Je vous demande, maintenant, à partir de ce petit énoncé, de me dire quelle est la classe grammaticale de « fève »... Qui ne comprend pas ce que c'est qu'une classe grammaticale ?

Brouhaha.

P : C'est pas un sujet, non... Vous en discuterez entre vous pour déterminer la classe grammaticale du mot fève... Ensuite vous allez compléter le tableau qui suit en comparant « la fève rouge » et « la fève de la reine des neiges ». Vous notez toutes les ressemblances qu'il y a entre ces deux énoncés et les différences qu'il y a entre ces deux énoncés. Z ! Oui ?! Donne-moi ton carnet ! Prochaine fois que je te vois ricaner comme ça tu as une heure de colle, j'en ai marre ! J'en ai marre de ton comportement là ! C'est agaçant à la fin ! Tu arrêtes ! On reprend à peine l'année, tu es déjà en train de rigoler pendant que je lis les consignes ?! Non, tu rigolais pas là ! Non, non ! Pas du tout ! En plus, tu me prends pour un imbécile ! Donc, tu arrêtes maintenant ! Merci pour ce calme, et je ne veux plus avoir à intervenir comme ça de la séance. Donc dans le tableau vous notez les ressemblances et les différences entre « la fève rouge » et « la fève de la reine des neiges ». Ensuite, avec madame Aubin, on vous a mis d'autres énoncés : « le train de Paris à Angers », « une bouteille en verre », « la casquette de Jean-Michel » et « le train de heures ». Les mots qui sont en gras sont des prépositions parce que c'est ce que nous étudions. Et donc, on vous demande, dans ces énoncés, quelle information introduit la préposition ? Quelle information elle introduit dans la phrase... Quel sens ça donne à la phrase... Qu'est-ce que ça précise, qu'est-ce que ça ne précise pas ? Qu'est-ce que ça apporte comme information supplémentaire, qu'est-ce que ça n'apporte pas comme information supplémentaire ? etc, etc. Qu'est-ce que ça donne au sens ? Donc, que remarques-tu, et vous écrivez vos réponses dans le cahier comme d'habitude.

X : Mais j'ai pas la feuille.

Brouhaha.

X : Mais non, je l'ai pas.

Brouhaha.

P : Merci. On se calme. Vous êtes bien agités, ça va commencer encore une fois à m'agacer. Voilà,

c'est bon. Deuxième activité. On vous a remis trois énoncés : « le chien sur la colline », « le chien la colline sur » et « le chien la colline ». Comme d'habitude, vous mettez les énoncés non acceptables, les énoncés acceptables et vous écrivez tout ce qu'il y a à remarquer sur votre cahier. Deuxième activité, on vous a remis des énoncés : « les parents de ma copine », « la voiture sur l'autoroute » et « une fusée pour la lune ». Vous allez souligner les mots qui suivent la préposition en gras -les mots en gras c'est des prépositions- et là, vous souligner les mots qui les suivent et vous allez me dire... euh... comment s'appelle ce groupe de mots. Ça, on l'a vu ensemble en classe, vous le savez. Il y a un groupe de mots qui suit le mot « de », tu vois dans : « les parents de ma copine », il y a des mots qui suivent le mot « de ». Oui ? Eh bien tu dois me dire comment ils s'appellent... c'est quoi ? ... Donc, ça va ? Vous écrivez encore une fois les remarques sur votre cahier. Troisième et dernière activité... euh, pardon, je loupe un énoncé. « Un canard sur une marre », « une marre dans un parc », « un parc de la ville », « la ville d'Anvers ». Vous allez fusionner tous ces énoncés pour ne former qu'une seule phrase. Vous allez essayer de voir si c'est possible. Donc vous allez voir si... Là, on a plein de petits énoncés, si vous pouvez pas n'en former qu'un seul avec tout ça. Vous écrivez vos remarques sur votre cahier, qu'est-ce que vous constatez toujours, toujours par rapport aux prépositions. Toujours par rapport aux prépositions ! Troisième et dernière activité : « un train pour une ville », « la poule dans un poulailler », « un singe avec une banane ». On veut que vous écriviez tous les mots de ces énoncés au pluriel parce que là ils sont tous au singulier. Et donc là vous devez nous dire ce que vous remarquez toujours par rapport à notre préposition. Et les filles ? Est-ce qu'il faut que je m'énerve sur vous aussi ? Enfin, les filles et les garçons ? Non ? On arrête les ricanements quand je lis les consignes. Là, je pense que Z, il a bien compris. Merci. Au travail.

Brouhaha.

O : Du coup, première activité.

G : Activité 1, donc...

J : Moi, je préfère travailler en groupe, c'est plus drôle !

G : Ouais !

J : Première activité, 1.

G : T'aurais pu mettre première activité comme ça ! Tu t'es compliquée la vie !

J : Ah, oui... Mais faut mettre 1. Donc, je fais comme O.

G : Elle fait quoi O ? Tu fais quoi ?

Inaudible.

G : Non, j'ai pas compris...

J : Moi non plus...

G : Personne a compris en fait... Au pire, il n'y a pas besoin...

J : C'est pas important.

G : On sait que 1 c'est l'encadré...

Inaudible.

G : C'est moi, désolée c'est sans faire exprès. Je vais remettre ma jambe. Je suis désolée.

P : Je peux récupérer votre feuille ?

G : Oui, mais moi j'ai pas compris le dernier exercice.

P : Si tout n'est pas fini, tout n'est pas fini.

G : Ah mais par contre j'ai tout fini.

O : Faut qu'on marque la classe grammaticale de « fève ».

G + J : Ouais.

J : La classe grammaticale...

G : Grammaticale attention il y a deux -m.

J : Oupsi.

G : Nan mais comme ça, on fait pas de fautes.

J : On met la petite étoile là, c'est une technique... Et tu mets un -m.

G : Une petite étoile c'était pour sauter une ligne.

J : C'est Mme *****.

G : Bah j'ai été 3 ans avec elle !

J : Ça c'est Mme *****. Et Mme ***** qui faisait ça... Mme ***** c'était des vagues.

O : Note toutes les ressemblances.

J : Bah euh, ouais... On est à la ramasse.

O : Ce sont des groupes nominaux. Non, mais là, là, là, dans les encadrés.

J : Dans les encadrés on marque quoi ?

O : Ce sont deux groupes nominaux.

J : Ouais.

G : Et la différence ?

Inaudible.

G : Ce c'est pas les siens ?

O : L'adjectif est différent.

J : Ouais, l'adjectif est différent. L'adj.

G : Deux groupes d'animaux ?

J : Non, deux groupes nominaux.

O : Deux groupes d'animaux !

Rires.

J : Tu sais pas lire !

G : Bah on dirait un -a ce truc !

J : On dirait pas un -a !

G : Bah non !

Rires.

J : Elle fait pas les mêmes -o que moi et moi elle dit que ça ressemble à des -a !

G : Non mais vous comprenez pas parce que là il y avait un -m donc moi je croyais que t'avais écrit « Manimaux ».

J : Non mais c'est un -n. Est-ce que tu mets l'adj ou l'adjectif ?

G : Non, l'adj parce qu'après on aura pas le temps.

J : Ouais. L'adj est différent.

O : Faut en trouver un autre.

J : Je sais, je sais, je sais.

Un temps.

G : Bah non elle sait pas. Ah si, elle sait.

J : Il y a un complément du nom.

O : Quoi ?

J : Dans « la fève de la reine des neiges », il y a un complément du nom.

O : Ah oui !

G : C'est quoi ?

O : « Des neiges ».

G : Ah oui mais c'est « la reine des neiges ».

O : C'est la reine de quoi ?

G : Ah oui... Je pense... Donc, il y a un complément du nom.

O : Dans « la fève de la reine des neiges » il y a un complément du nom. Dans « notez toutes les différences ».

J : Dans ?

O : Dans « notez toutes les différences ».

J : Ah oui. Dans « la fève de la reine des neiges »...

G : Moi, je mets dans la deuxième fève. O, tu veux faire le rapporteur ou pas ?

O : Non.

J : Ah bah moi, je l'ai déjà fait !

G : Moi aussi !

O : Tu l'as pas fait !

J : Si, la dernière fois !

G : Non, c'était moi la dernière fois.

O : Et avant c'était moi. Et avant on l'avait pas fait !

J : Je l'ai jamais fait ?

G : Non. Dans un autre groupe alors, parce qu'avant c'était O et après c'était moi.

J : Ok, ce sera moi allez !

Inaudible.

G : Moi, ma tata, elle a eu la fève Simba.

J : Oh la chance !

G : Et je l'ai eu !

O : On va noter les ressemblances : dans les deux il y a un adjectif.

J : Deux adjectifs dans ?

O : Dans les deux il y a un adjectif.

J : Un adjectif.

O : Donc, ensuite le deux.

G + J : Donc, 2.

J : « Le train de Paris à Angers ». C'est quoi le but ? Faut faire quoi là ?

G : « Le train de Paris à Angers », en fait j'ai pas compris.

O : Bah en fait faut dire quelle information il dit...

J : Ouais, « le train DE Paris », c'est le train... de... Enfin de quoi ?

G : Dans ces énoncés, quelle information introduit la préposition ?

J : Nan, « à » c'est où !

G : Ça veut dire quoi « introduit » ?

J : Bah en gros, à chaque fois t'as des mots...

G : Oui mais « introduit » ! Tu sais ce que ça veut dire ?

J : Bah oui.

G : Ça veut dire quoi alors ? Parce que moi je sais pas...

J : Bah c'est...

O : Moi, je sais pas ce que ça veut dire mais je comprends la phrase quand même !

G : « Introduit » ça veut dire...

O : Nan, mais oublie !

J : Regarde ! T'as les mots en gras, ok ? A chaque fois ça veut dire quelque chose. « Le train DE Paris À Angers », ça veut dire le train DE quoi À où. Là, du coup, c'est de quoi à où.

G : Bah oui mais là, c'est pas où.

J : Bah oui mais la bouteille elle est « en verre » et c'est « en quoi ».

G : Ah oui, où, quoi, comment, ou je sais pas quoi.

J : Oui.

O : Enfin, je crois que c'est ça.

J : Où il habite.

G : Ce qui « introduit » c'est sûr que ça va faire une signification... Dans la... dans l'activité 2.

J : Je pense pas hein... Introduit c'est juste que...

O : Mais en fait, ça veut juste dire de, quoi, où.

P : Non, mais juste, « quel type d'information » ça sert à indiquer ?

J : Elle est à qui, elle est à quoi, ça sert à quoi...

P : Ou alors ça appartient à qui...

J : Et « introduit », ça veut dire quoi ?

P : « Introduit » ? Ça veut dire que, elle est avant. C'est la chose qui se trouve avant et qui lui permet d'entrer. Quand tu dis « en verre » le mot qu'elle introduit c'est « verre », ça veut juste dire qu'elle est avant le mot. Et Pourquoi on dit « introduit », parce que si tu enlèves « en », « la bouteille verre » ça veut rien dire.

G : Ouais, ce serai quelque chose de bizarre.

P : Ça va comme explication ?

J : Ouais.

O : J'ai pas compris... Faut faire quoi en fait ?

P : Quelle est l'information que ça permet d'apporter ? Qu'est-ce que ça nous dit par rapport au train ?

O : Bah que c'est le train de Paris... à Angers.

P : Donc ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Le train de Paris à Angers ?

G : Ça veut dire que le train il est de Paris et il va à Angers.

P : Le train, il part de Paris...

G : Oui, il part.

P : Et il va à Angers. Donc, on marque quoi ?

G : Bah, savoir où il est.

P : Quel type d'information ça introduit ça ? Ça nous dit quoi ?

G : Bah qu'il part de Paris.

P : Si je te dis : « je vais prendre le train », ça peut être n'importe quel train.

G : Oui.

P : Si je te dis : « je vais prendre le train de Paris à Angers », tu sais très bien que c'est pas n'importe quel train.

G : Oui, c'est...

J : La trajectoire elle est définie.

P : La trajectoire est définie.

G : Bah le train c'est...

O : Faut dire quoi sur le truc là ?

P : Bah me dire à quoi ça sert !

J : Ah, ça sert à se déplacer !

G : Bah non ça sert à donner des informations sur le train.

P : Vos deux réponses combinées sont justes, ça sert à donner une information sur le déplacement du train. Et après, vous allez voir, sur la bouteille en verre, on est pas sur une histoire de déplacement, on est sur autre chose.

Inaudible.

P : Ça sert à indiquer comment le train se déplace, ça sert pas à « se déplacer ». T'as pas un petit « de » et un petit « à » pour te déplacer dans la vie tu vois. Donc, en fait, cherche dans la phrase, à quoi elles servent les prépositions.

J : Oui, mais, il y a des tous petits points, c'est pas long !

P : C'est pour écrire dessus !

G : Ah oui, non les petits points c'est juste pour...

P : Pour indiquer qu'il y a des choses à dire ! Il n'y a pas un nombre de point à respecter ! Ça ne correspond pas aux lettres !

G : Ah d'accord !

Inaudible.

G : Ça sert à indiquer le déplacement du train !

J : Est-ce que quelqu'un a compris la consigne ?

G : Oui.

J : Moi aussi j'ai compris mais c'était juste pour savoir...

G : Ça sert à se déplacer et à donner des informations.

J : Nan, faut un mot je pense ! Il y a un mot...

O : Il a dit ça sert à indiquer... Je sais pas quoi !

G : À indiquer le déplacement.

O : Bah voilà c'est ça.

G : Bah oui mais le déplacement du train, on le sait que ça se déplace, on est pas en géographie ! Bah voilà, le déplacement, on sait que c'est un déplacement, il donne des informations sur le déplacement ! Voilà !

J : Il donne des informations sur le déplacement !

Inaudible.

J : Il donne des informations sur le train.

G : Non !

O : Il sert à indiquer...

G : Ça sert à indiquer...

J : Mais t'avais dit quoi avant ? Il donne des informations sur le train.

G + O : Mais non !

G : Il donne des informations sur le déplacement.

O : Ça sert à indiquer...

G : C'est pareil ! Il voulait dire indiquer pour savoir ce que cela voulait dire introduire. Euh, pour comprendre la question !

O : Ça sert à indiquer la trajectoire du train, c'est ça qu'il a dit.

J : Il sert à indiquer la trajectoire.

O : Ça sert à indiquer comment est la bouteille.

J : En quelle matière est la bouteille.

O : Ouais.

G : En fait, on aurait dû faire A B C D et on aurait pu faire là.

J : Alors, une bouteille en verre.

O : Ça sert à indiquer la...

J : Il sert à indiquer la matière de la bouteille.

G : Mais pourquoi on met toujours « indiquer » ?

J : Il sert à montrer...

O : Oh bah oui mais maintenant je l'ai marqué !

J : Bah oui, c'est bon, à indiquer...

G : Oui mais là on fait des phrases et c'est même pas des mots !

J : Bah oui mais c'est pas grave, on a rien d'autre à mettre alors !

Inaudible.

J : Ensuite.

O : Cela montre...

J : ...à qui appartient la casquette.

G : Non, mais moi je suis pas en fait.

J : Bah tu recopies sur moi !

G : Mais il a dit qu'il fallait attendre.

Inaudible.

G : Je vous dis vous devriez faire comme moi, parce que là vous prenez grave de place...

J : On réfléchit à l'autre le temps que tu notes. « Le train de 8 heures ». Ça indique l'heure à laquelle il part.

G : Faut pas la chercher dans sa tête parce qu'après vous allez mettre la phrase.

J : Non, non, on réfléchit !

O : Ça sert à indiquer... L'heure du départ du train.

J : Ça sert à indiquer l'heure du départ du train.

O : Alors, deuxième activité.

G : Nous remarquons que les prépositions...

J : Nous remarquons que les prépositions indiquent beaucoup de choses. Indiquent... Madame, les fautes d'orthographe...

G : Eh ! Attends ! Non, mais attends, c'est toi qui me dis ça !

J : Essaie de trouver toute seule.

G : Bah quoi ?

J : Tu vois pas ?

G : Bah non !

J : Laisse tomber.

G : Indiquent.... Mais indiquent ça s'écrit pas du tout comme ça !

Rires.

O : Qu'est-ce qu'il y a ?

J : Mais oui mais c'est deux prépositions !

G : Mais oui, mais indiquent c'est un adjectif.

O : Mais non, indiquent c'est un verbe ! C'est -ent, hein !

J : Elle se moque de moi alors que j'ai raison !

G : Mais non, mais ça me fait rire parce que moi j'écris jamais comme ça en fait !

J : On est en français !

G : Eh bah, j'ai le droit de pas savoir, c'est pas de ma faute !

J : C'est pas de ta faute t'inquiète pas !

O : Nan, c'est pas de ta faute !

G : On dirait que j'ai commencé l'école à 7 ans... Mais j'ai pas commencé l'école à 7 ans.

J : Maintenant, on marque deuxième activité.

O : Bah, je sais, je l'ai déjà fait depuis longtemps.

J : Je vais m'inspirer de G.

O : Faut pas s'embêter.

G : Bah oui, elle mettait première mais le mot entier quoi !

O : Quoi ?

G : Elle mettait première avec le mot entier.

O : Bah, moi aussi...

G : Bah franchement vous vous compliquez la vie.

O : Bah non, ça prend 2 secondes de plus, c'est tout ! Eh mais c'est vrai qu'en gagnant 2 secondes + 2 secondes tu peux gagner un jour de vie !

G : Ouais.

J : C'est vrai mais il faudrait quand même que tu prennes beaucoup de secondes !

G : Bah...

O : Ouais mais bon la on perd des secondes quand même...

G : Bah non, on discute de notre vie !

J : C'est important !

O : Donc, les énoncés acceptables...

J : « Le chien sur la colline ».

O : C'est acceptable !

J : C'est français !

O : Il n'y a que la première qu'est acceptable !

J : Ok.

O : Eh, mais en fait non, c'est pas acceptable ! « Le chien sur la colline », ah, si...

J : Alors que « le chien la colline sur », c'est pas acceptable ! G, regarde ! Regarde !

G : Quoi ?

J : J'ai écrit en script.

G : Bravo ! Mais en vrai ça te va pas ! Moi, je préfère quand t'écris en attaché, ça te va mieux !

J : Bon, est-ce que j'y arrive bien ?

G : Oui, juste ton -u, il est...

P : Petite annonce, on va vous laisser encore 2 minutes parce qu'il y a deux groupes qu'ont quasiment fini, voire fini, donc on vous laisse avancer et après on passera à la correction.

J : Bah alors, faut qu'on se dépêche !

O : Dépêchez-vous ! Ecrivez tout !
J : Alors, la suite : que remarques-tu ?
G : Que quand on inverse les mots, eh bah...
O : Attends !
G : ... ça marche pas !
J : Ouais.
O : Si on inverse les mots, la phrase n'a plus de sens.
J : Si on inverse... Tu fais quoi G ?!
G : Bah quoi ?
J : Vite écris ! Si on inverse les mots...
O : La phrase n'a plus de sens ! Ensuite, 2.
G : ... la phrase n'a plus son sens...
J : Ensuite 2, on marque 2, on marque 2 !
O : Souligne les mots qui suivent la préposition en gras, comment appelle-t-on ce groupe de mots ?
Euh... Des articles.
J : Où tu vois la consigne ?
O : En-dessous ! On appelle ce groupe de mots... Les articles.
J : Donc là, on marque juste ça : les articles.
G : Mais pas du tout c'est le nom !
O : Bah non, c'est l'article : « ma, l'... »
G : Fusionne tous les énoncés pour former une seule phrase... Ah non, souligne les mots qui suivent la préposition en gras. Qui suivent la prépo...
J : Eh bah ?
O : Bah « ma, l', la ».
J : C'est ce qu'elle disait !
G : Les mots... C'est... il y a un nom... Ah moins que je sais pas parler !
J : Ah oui, c'est les mots !
G : C'est les mots, hein ! Donc pour moi c'est les noms parce que nom c'est... Bon d'accord normalement c'est que le nom mais enfin,
J : C'est groupe nominal !!
O : Ah non, c'est groupe nominal !!
G : Bah oui, groupe nominal !
J : Cela est le groupe nominal !
O : On appelle ces groupes de mots : groupe nominal !

P : Allez ! C'est pas grave !

G : Mais non, bah on continue quand même ! On continue vite fait !

P : Non ! On passe à la correction ! Allez ! Vous désignez un rapporteur et c'est lui qui va me donner les réponses ! Allez, on arrête les bavardages ! S'il-vous-plait ! On arrête les bavardages ! Les filles ! G ! Les filles au fond, pareil ! Q tais-toi, merci ! Ok, activité 1. C'est quoi la classe grammaticale de « fève », ça je l'ai entendu partout. B ?

B : C'est un nom.

P : C'est un nom. Absolument. Dans le tableau suivant, vous allez comparer « la fève rouge » et « la fève de la reine des neiges ». C'est quoi les grosses différences ? Vous allez en donner une... C'est qui le rapporteur ? Pourquoi il y en a deux ?

Brouhaha.

P : Chut ! Chut ! Taisez-vous. « Fève » c'est quoi ? Un nom, c'est quoi donc les ressemblances ? Comment on appelle ça ? Et par déduction, comment on appelle ce truc-là ?

T : Ce sont deux groupes nominaux.

P : Ce sont deux groupes nominaux. Voilà, c'est deux GN. Oui, c'est deux GN, c'est deux groupes nominaux. Autre chose à dire ?

W : Le GN de « la fève de la reine des neiges » a plus de mots.

P : Oui, je vais faire une flèche comme ça. D'accord plus de mots, mais par rapport à quoi ? Est-ce que... il n'y aurait pas quand même des ressemblances ? Euh, B.

B : Dans chacune des phrases il y a un déterminant, il y en a qu'un seul.

P : Il n'y a qu'un seul déterminant ?

B : Ah non, un adjectif pardon.

P : Ou est-ce que tu vois un adjectif là ?

B : Rouge et neiges.

P : Neiges ?

B : Ah non...

P : Quelqu'un d'autre ? H ?

H : Bah la différence c'est qu'il y a un groupe où il y a un adjectif et il y a un groupe où il y en a pas.

P : D'accord. Adjectif et là, il n'y a pas d'adjectif. D'accord, mais moi ce qui m'intéresse maintenant c'est au niveau du sens. Qu'est-ce que ça nous dit ces deux énoncés ?

Inaudible.

P : Alors, « de la reine des neiges » c'est un complément du nom. D'accord. Est-ce que tu peux expliquer à tes camarades ce que c'est qu'un complément du nom ? Faites le silence et vous écoutez

J parce qu'après vous n'allez rien comprendre.

J : Par exemple dans « la fève de la reine des neiges », c'est « la reine des neiges ».

P : Le complément du nom ? C'est « de la reine des neiges », d'accord ? Mais ça sert à quoi ? Ça sert à quoi un complément du nom ?

J : Bah ça complète le nom.

P : Ça complète le nom, ok. Mais, autre chose ?

J : Ça précise le nom.

P : Et donc tu me dis ça le précise ! Et l'adjectif, on a dit quoi la dernière fois, ça sert à quoi l'adjectif ?

X : Ça sert à préciser le nom.

P : Ça sert à préciser le nom, donc, le complément du nom et l'adjectif ont plus ou moins le même effet de sens.

Inaudible.

P : J'ai dit « effet de sens », j'ai pas dit « fonctionnement dans la phrase ». D'autres différences ?

W : Le groupe nominal de « la fève rouge » est au singulier alors que le groupe nominal de « la fève de la reine des neiges » est au pluriel.

P : De quoi ? Pardon, j'ai pas entendu ?

W : Au singulier.

X : Bah non parce que c'est « la reine ».

C : Mais il y a « des neiges ».

P : Dans tous les cas c'est des mots singuliers sauf « des neiges ». Mais c'est pas exactement ça qui m'intéresse. X qu'est-ce que tu disais sur l'adjectif ?

X : On peut le remplacer, on peut le supprimer, on peut le changer de place ?

P : Alors, supprimer et déplacer c'est pas la même chose ! Donc est-ce qu'on peut supprimer un complément du nom ?

Brouhaha.

P : Eh, je parle à X.

X : Oui.

P : Oui, on peut supprimer un complément du nom et est-ce qu'on peut supprimer un adjectif ?

X : Nan ! Euh, si !

P : Donc, dans tous les cas, ils sont supprimables ! Tous les deux. Dans tous les cas ils sont supprimables ! « Ma grand-mère me donne la fève de la reine des neiges, ma grand-mère me donne la fève ». C'est supprimable.

C : Ça se dit supprimable ?

P : Oui. C'est-à-dire qu'on peut les supprimer.

Autre chose, par contre X disait quelque chose d'intéressant sur le déplacement. Est-ce que je peux dire la « rouge fève » ?

Élèves : Non.

P : B.

B : Non.

P : Non ?

B: Bah si.

P: Bah si. Je suis d'accord c'est un peu un langage soutenu, mais ça se dit. Alors, est-ce que je peux dire la « de la reine des neiges fève » ?

Élèves : Non.

P : Donc, est-ce que ce ne serait pas une petite différence ?

B : Si.

P : Ici, on a non déplaçable et ici on a, on va dire, déplaçable. Non déplaçable CDN et déplaçable pour l'adjectif. W, tu as autre chose à dire ?

W : Les deux GN parlent de fève.

P : Les deux GN se rapportent à la fève, oui. Mais c'est pas tous les GN. Ils se rapportent forcément à un nom. Le nom, je vous l'avais dit, c'est le noyau, c'est le chef du groupe nominal, c'est vers lui que ça se rapporte. Autre chose, F tu levais la main ?

Inaudible.

P : C'est pareil ? Moi, je pense que là, on a à peu près tout épuisé au niveau du sujet des différences-ressemblances... Oui.

F : Il y a cinq mots...

P : On l'a déjà dit, on a juste été moins précis, on a dit il y a plus de mots. Allez, on passe à la suite. Alors, celui-ci il vous a posé problème. Donc, nos mots en gras, on y va. Je ne vous ai pas trop entendu par là. C'est toi J la rapporteuse, c'est ça ? Vas-y J, qu'est-ce qu'il y a à dire sur « le train de Paris à Angers » ?

Inaudible.

P : La préposition indique la destination mais pas que la destination parce qu'il y a aussi le départ. Donc départ destination, comment on dirait ça autrement ?

Inaudible.

P : Lieu... Oui mais là c'est pas exactement ça.

Inaudible.

P : Trajectoire... Oui. Un autre mot que l'on utilise dans la vie de tous les jours.

Inaudible.

P : Endroit ? Non.

Inaudible.

P : Distance... Oui. Bon, moi je pensais tout simplement à déplacement.

Inaudible.

P : Une bouteille en verre ? Qu'est-ce que ça indique ? X ?

X : Ça indique comment elle est faite.

P : Comment elle est faite, donc dit autrement ?

Brouhaha.

P : Vous allez bien penser à lever la main, parce que sinon c'est agaçant pour celui que j'interroge.

Et irrespectueux !

Inaudible.

P : Donc, ça indique la matière oui. La casquette de Jean-Michel, qu'est-ce que c'est ?

Inaudible.

P : A qui appartient la casquette : l'appartenance, c'est l'appartenance. Et enfin, le train de 8 heures ?

Inaudible.

P : Oui, bah le temps. Donc, au niveau de la remarque... Au niveau de la remarque qu'est-ce que vous m'avez écrit ? J'interroge F. Eh, par contre vous arrêtez les bavardages, là ! Encore une fois, c'est en train de se disperser.

Inaudible.

P : On remarque qu'une préposition permet d'introduire un groupe nominal, on appelle cela, le groupe prépositionnel. Donc, une préposition... Eh, vous m'écoutez un peu là ! Une préposition + un groupe nominal, ça s'appelle un groupe prépositionnel. D'accord. Et donc, ce groupe prépositionnel, il sert à quoi ? Il sert à préciser, ici, on autre nom. Et donc là, les filles, vous me l'avez donné tout à l'heure, quand il sert à préciser un autre nom, le groupe prépositionnel, comment est-ce qu'on l'appelle ? Comment on l'appelle quand le GP sert à préciser un autre nom ?

Inaudible.

P : C'est elle que j'interrogeais. Un complément du nom. Il sert à préciser un nom. On appelle cette FONCTION, attention, je vous le mets en majuscules, parce qu'on a pas encore parlé des fonctions. On appelle cette fonction, un complément du nom... Je ne vous vois pas noter par contre ! Parce que ça m'étonnerait que vous ayez écrit ça sur vos cahiers ! On appelle cette fonction un complément du nom. Z, je ne te vois pas noter, dépêche-toi. B ?

B : Vous avez fait une faute à « nominale » il n'y a pas de -e.

Brouhaha.

P : C'est vrai, ça m'arrive de faire des erreurs comme tout le monde. Alors, on verra l'histoire des fonctions plus tard, mais oui, puisque les filles l'ont abordé, les mots dans la phrase, ils ont une identité, c'est ce qu'on appelle la classe grammaticale et ils ont une fonction, c'est ce qu'ils font dans la phrase. Mais ça on le verra plus tard, d'accord.

Sonnerie.

P : Vous pouvez y aller.

Séance 2 : « atelier n°3 : les groupes prépositionnels compléments du nom »

P : Alors ! On y va, le travail a été plutôt bon mercredi, je vous recommande de retrouver la même attitude s'il-vous-plait. Mercredi, le travail était plutôt de qualité donc vous allez refournir le travail de la même manière... Donc, on en était rendu là. Qu'est-ce qu'on avait noté pour ça ? Vas-y Z !

Inaudible.

P : Voilà, destination, trajectoire, la matière... Quoi d'autre ? Voilà, donc, l'appartenance. Et enfin ?

Inaudible.

P : Là, moi je vais mettre l'horaire. Ok, qu'est-ce que vous avez remarqué sur nos bonnes vieilles prépositions à partir de ça ? Vas-y X.

X : Euh... Pour les trouver, eh bah faut dire des questions.

P : Pour les trouver, il faut poser des questions mais par rapport à quoi ?

X : Par rapport aux, euh, aux prépositions... Euh, non, au nom...

P : Oui.

X : Euh, oui, au nom.

P : Donc, vous pouvez marquer, sauf si vous aviez exactement noté ça. Pour trouver une préposition, il faut... Pourquoi je vous entends bavarder au lieu de noter, allez, dépêchez-vous de noter. ... On doit se demander...

Élèves : On l'avait déjà noté...

P : Là-dessus ?

Élèves : Oui.

P : Je crois pas. Alors, moi, je ne pense pas qu'on l'avait commencé parce que c'est un résumé.

Brouhaha.

P : Alors, pour trouver une préposition, il faut se demander en quoi le groupe prépositionnel

modifie le nom. Oui.

Brouhaha.

P : Ok, vous allez arrêter les bavardages tout de suite. Arrêtez les bavardages. Non, non, non, vous restez assis. Arrêtez les bavardages, j'entends encore trop de chuchotements, ça va m'agacer. Merci, donc, il faut se poser des questions par rapport au nom, donc moi j'ai trouvé cette formule-là, il faut se demander en quoi le groupe prépositionnel, c'est ce groupe-là, le groupe prépositionnel, dès qu'il y a la préposition, ce qui suit c'est un groupe prépositionnel, en quoi ça modifie le nom. Ok. Qu'est-ce que ça fait sur le nom. Une fois qu'on a vu ça, qu'est-ce qu'on a d'autre comme remarque à faire là-dessus ? Vas-y L.

L : On remarque que les informations sont précises comme la couleur, la matière, on peut se poser les questions comment, à qui, de qui, de quoi...

P : Alors, moi, ce qui m'intéresse c'est plutôt les informations. Destination, matière, appartenance...

Élèves : Horaire...

P : Voilà, vous avez compris. Et l'horaire. Ok, très bien pour ça, pas besoin de noter les questions. Alors, par contre, il y a autre chose que vous ne m'avez pas remarqué. Eh, au lieu de ricaner dans le fond, vraiment, vraiment, ça va m'agacer. Donc, il y a un truc que vous avez pas remarqué. Oui T ?

Inaudible.

P : Oui, regardez, T n'était pas là et il fait une très bonne remarque. Qu'est-ce qu'il remarque T ? Il remarque qu'il y a « en », il y a « à » et il y a « de » qui revient plusieurs fois. Maintenant, qu'est-ce qu'on peut faire par rapport à cette histoire de préposition et du fait qu'il y en a plusieurs types ?

Interruption, un élève à un problème de mouchoir.

P : Très bien, on peut se re-concentrer maintenant ? Là, je vais vraiment m'énerver, vous arrêtez les bavardages.

Altercation avec un élève.

P : On reprend l'analyse où on en était, T nous a dit qu'il y avait plusieurs types de propositions, mais est-ce que vous remarquez pas qu'il y en a une qui revient en particulier ?

F : « De » c'est la plus courante !

P : Non, pas forcément. On peut dire que « de » c'est la plus courante mais c'est pas forcément ça que je voulais vous faire remarquer. X, tu remarques quoi ?

X : Bah, quand on dit « de » ça veut dire plusieurs questions, on peut dire plusieurs questions...

P : Oui...

X : « De » ça veut dire plusieurs choses.

P : Donc, exactement ce que je voulais vous faire remarquer, qu'est-ce qu'on comprend par rapport

aux prépositions en général ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Une préposition elle permet quoi ?

X : Elle permet de compléter le nom.

P : Oui, elle permet de le préciser, et donc ? Est-ce que une même préposition, elle a un sens qui lui est défini ?

X : Non, pas forcément.

P : Non, pas forcément. Alors, une même préposition peut introduire des informations différentes. Donc, très bien vu Ludivine, une même préposition peut introduire des informations différentes. « De » n'est pas forcément lié à la trajectoire, « à » non plus. Vous voyez bien que si je vous dis... euh... « C'est à Patrick », « à » nous donne l'appartenance « à » ne nous donne pas autre chose. Voilà, c'est tout ce que je voulais vous faire remarquer. Donc, vous notez bien ça et on va passer à la suite.

Discussion inaudible.

P : Par contre, on peut ajouter que la préposition « de » est très fréquente, effectivement. C'est celle que nous avons le plus souvent avec la préposition « à ». On peut le noter si vous voulez. La préposition « de » est très fréquente... ça va vous voyez les garçons là ? Alors, les filles dans le fond, au lieu d'être au salon de thé, c'est quoi les énoncés acceptables et les énoncés pas acceptables ? Qui est la rapporteuse ? Vas-y !

J : L'énoncé acceptable c'est « le chien sur la colline ».

P : Alors, acceptable... « Le chien sur la colline » et vas-y les énoncés non acceptables du coup ?

J : « Le chien la colline sur » et « le chien la colline ».

P : « Le chien la colline sur » et « le chien la colline ». Ok, est-ce que tout le monde est d'accord.

Inaudible.

P : Donc, c'est quoi les remarques que vous faites par rapport à ça ? Vas-y K.

K : Déjà, j'ai remarqué que « sur » il était dans toutes les phrases...

P : Non.

K : Euh... « Sur » il précise un petit peu plus, la phrase.

P : Alors oui, mais qu'est-ce que tu remarques sur la position... C'est qui est en jeu.

Inaudible.

P : Qu'est-ce qui change par rapport à la position ? Donc qu'est-ce qu'on remarque par rapport à la préposition ? Où est-ce qu'elle est toujours ? Où est-ce qu'elle est toujours la préposition ? C ?

C : On peut ni l'enlever ni la déplacer la préposition.

X : Bah si on peut, regarde : « le chien.. », euh attends... « Le chien... » ! Attends, euh...

P : Non X, tu ne peux pas, C a raison.

Rires.

P : On remarque... Allez, notez !

Inaudible.

P : Alors, on remarque qu'on ne peut ni supprimer ni déplacer la préposition... Et donc c'est ça en fait... Parce qu'il y en a plusieurs d'entre vous qui m'ont demandé mercredi : « monsieur, ça veut dire quoi introduire ? ». Introduire, ça veut précisément dire que la préposition elle introduit un groupe de mots derrière, c'est elle qui fait entrer, c'est elle qui fait entrer, donc elle introduit, elle est toujours devant.

F : C'est obligé d'avoir une préposition dans une phrase ?

X : Non pas forcément, la fille, la petite fille du maire.

P : En l'occurrence, t'as un problème X, c'est que t'as pas levé la main et c'est quoi « du maire » ? C'est quoi « du » ?

X : C'est un déterminant.

P : Ouais, et qu'est-ce qu'il a de particulier, cet article-là ?

X : Article partitif...

P : Non, il est pas partitif. « Du » il est pas partitif là, « du » il est quoi ? H ?

H : Article défini contracté.

P : Article défini contracté et il est contracté avec quoi ? Il a fusionné avec quoi je veux dire ? Il est contracté avec quoi ? C ?

C : De + le.

P : Et « de » c'est quoi ?

C : Euh... Un article indéfini...

P : Non, je l'ai entendu par là...

Inaudible.

P : Oui, V, c'est une préposition. Donc, non, X, « la petite fille du maire », il y a bien une préposition dans la phrase.

X : Euh... Je vais à Géant... Oh, non, non, non, euh... Non, mais, « Salut les amis. » Voilà.

Rires.

P : Quoi qu'il en soit, non une préposition n'est pas obligatoire dans une phrase. On peut dire « Je chante une chanson », on voit bien qu'il n'y a pas de préposition... Etc, etc. Donc non, la préposition n'est pas obligatoire. Est-ce que vous avez d'autres remarques avant qu'on passe à la suite ? Alors, okay on avance. On avance sur la deuxième activité de cette feuille-là. Alors, donc là, je vous ai demandé quelque chose que normalement vous étiez tous capables de faire... Pourquoi je vous entends bavarder là ? Taisez-vous. Ceux qui ont eu le temps de le faire, je vous demande de souligner les mots qui suivent la préposition en gras, et je vous demande de me dire comment on

appelle ce groupe de mots. Donc, comment on appelle ce groupe de mots ? Donc, là, je pense que tout le monde est parfaitement capable de faire ça. Comment on appelle ce groupe de mots ?

Q : Le groupe nominal.

P : Le groupe nominal.

C : C'est le groupe nominal minimal !

P : Oui, mais, euh, là on est sur le général... Mais, ça pourrait introduire un groupe nominal étendu aussi.

Inaudible.

P : Alors, qu'est-ce que vous remarquez directement... Eh ! Vous allez vous calmer oui ! C'est quand même pas croyable de devoir s'interrompre toutes les trois secondes ! Là, il va falloir faire un effort ! Donc, qu'est-ce que vous pouvez remarquer par rapport à ce qu'est un groupe prépositionnel ? C'est quoi, tout le temps, un groupe prépositionnel ? X ?

X : C'est une préposition + un déterminant.

P : Plus un déterminant ?

X : Oui.

P : Eh bien, non, regarde, là il y a une préposition + ?

X : Un groupe nominal.

P : Voilà, la remarque que vous pouvez faire c'est que : un groupe prépositionnel c'est toujours composé d'une préposition, donc préposition, je rajoute, en tête, elle est toujours en tête, et d'un groupe nominal. Est-ce que ça va tout le monde ? Oui ?

Inaudible.

P : Un groupe prépositionnel est toujours composé d'une préposition en tête et d'un groupe nominal. Très bien, on avance sur l'autre activité. Donc, on a : « un canard sur une marre, une marre dans un parc, un parc dans la ville, la ville d'Anvers » et je vous demande de fusionner tous les énoncés pour ne former qu'une seule phrase. Vas-y B.

B : Euh, « un canard sur une marre dans un parc de la ville d'Anvers ».

P : Voilà, je fais comme ça pour aller plus vite.

Brouhaha.

P : C'est bon, on a rigolé avec X, ça dure pas 150 ans. Donc, qu'est-ce que vous remarquez ? C ?

C : On peut pas mettre le même groupe nominal minimal dans une même phrase ?

P : Je ne comprends pas... Je ne comprends pas ce que ça veut dire... Qu'est-ce que tu veux dire par-là ?

C : Bah, on peut pas mettre deux fois le même mot dans une même phrase.

P : Non, effectivement on a pas besoin de dire « un canard sur une marre une marre dans un parc »,

on a pas besoin. Non, c'est pas ça que je voulais vous faire remarquer. Et donc, qu'est-ce que ça nous dit par rapport à nos groupes prépositionnels ? Parce que c'est ça qui m'intéresse dans l'histoire. Qu'est-ce que ça nous dit par rapport à nos groupes prépositionnels ? X ?

X : C'est des prépositions.

P : Non... Un groupe prépositionnel, il y a une préposition + un groupe nominal... Donc, c'est pas que des prépositions, oui, il y a des prépositions... Donc, qu'est-ce qu'on remarque sur les groupes prépositionnels ? Est-ce que vous vous souvenez de ce qu'on faisait sur les déterminants ? Est-ce qu'on peut mettre plusieurs déterminants d'affilée ?

Élèves : Non.

P : Est-ce qu'on peut mettre plusieurs groupes prépositionnels d'affilée ?

Élèves : Non.

Autres élèves : Bah si !

Brouhaha.

P : Donc, on remarque qu'on peut cumuler plusieurs groupes prépositionnels en fonction, je vous le rajoute, de complément du nom, parce qu'on voit bien que tous ces groupes prépositionnels sont des compléments du nom.

Inaudible.

P : Alors, qu'est-ce qu'on remarque sur ces groupes prépositionnels ? Est-ce que si je dis : « un canard sur une marre » ou « un canard dans un parc » ça marche ?

Élèves : Bah oui.

P : Alors, est-ce qu'un même complément du nom peut se rapporter au même nom ?

Inaudible.

P : C'est la même chose qu'avec les adjectifs, deux adjectifs peuvent se rapporter à un même nom ! On est d'accord, on l'a vu la dernière fois. Eh bah là, deux groupes prépositionnels compléments du nom peuvent se rapporter à un même nom. C'est tout. Mais c'est pas obligatoire. On voit bien que « de la ville » ça se rapporte bien à « un parc ». Donc, au niveau de la remarque, on peut rajouter quoi ? Un complément du nom...

Altercation avec une élève.

P : Qu'est-ce qu'on peut dire sur le complément du nom, je viens de le dire !

C : Bah, il peut se rapporter à un autre complément du nom.

P : Il peut se rapporter à quoi ?

C : A un autre complément du nom.

P : Non... à un même nom mais ce n'est pas obligatoire. C'est tout. C'est juste pour dire qu'il y a la possibilité. On en arrive donc à la dernière activité. Ok, passez-moi ça au pluriel. « Un train pour

une ville ». Vas-y K.

Inaudible.

P : « Des trains pour des villes ». « La poule dans un poulailler ». Vas-y O.

O : « Les poules dans des poulaillers ».

P : « Un singe avec une banane ». U ?

U : « Des singes avec des bananes ».

P : Quelle remarque vous pouvez faire par rapport aux prépositions ?

Inaudible.

P : La préposition est un mot ? Comment on les appelle ceux-là ? A ?

A : Les prépositions sont des mots invariables.

P : Les prépositions sont des mots invariables. Voilà, exactement ce qu'il y avait à remarquer. Ok, on note la dernière remarque. Les prépositions sont des mots invariables. Je vais maintenant vous distribuer le cours.

Groupe C : Z Q F K

P (=professeur)

P2 (=professeur 2)

Les autres élèves seront désignés par une lettre de l'alphabet.

Séance 1 : « atelier n°3 : les groupes prépositionnels compléments du nom »

P : Allez !

Brouhaha.

P : Vous allez normalement pouvoir faire les activités par vous-mêmes. Vous en discutez, vous vous mettez d'accord, vous répondez la même chose, si je passe encore une fois dans des groupes et que je vois des personnes avancer toutes seules, je vais m'énerver ! Là, vous faites un effort, c'est un travail de groupe ! Vous sollicitez vos camarades, si vous n'êtes pas d'accord avec ce que dit votre camarade, vous lui dites, si vous ne comprenez pas pourquoi votre camarade a mis telle ou telle réponse, vous lui demandez pourquoi il l'a mise ! Le but, c'est que vous vous entraidez pour vous expliquer les règles entre vous. D'accord ? (*Un temps*) C'est moi qui vais lire les questions. V, tu as une question ?

Brouhaha.

P : ... du côté grammaire, après les feuilles sur l'adjectif...

Brouhaha.

P : Est-ce que tout le monde y est ? Pourquoi, les garçons, le cahier n'est pas ouvert ?!

Brouhaha.

P : ... Non, non, le cahier, en fait, c'est pour décorer...

Brouhaha.

P : Merci. C'est du côté « grammaire », le côté grammaire c'est celui qui est à l'envers.

Brouhaha.

P : Allez, on arrête les discussions. Je vais lire les consignes avec vous. Dépêchez-vous là ! Dépêchez-vous d'arrêter les bavardages !

Brouhaha.

P : Tout le monde arrête les bavardages. Les filles dans le fond ! Allez ! Les garçons ! Z ! Ok, est-ce

que tout le monde est à la consigne ? On y va ! Atelier n°3 : les groupes prépositionnels compléments du nom... Atelier n°3 : les groupes prépositionnels compléments du nom, première activité, la grand-mère de Jean-Michel collectionne les fèves –nouveau « fun fact » sur la vie de Jean-Michel– Pour l'épiphanie, Jean-Michel va aider sa grand-mère à préparer une frangipane. Avant d'enfourner la galette, la grand-mère de Jean-Michel lui demande : « Mon petit chéri, est-ce que je mets la fève rouge ou la fève de la reine des neiges dans la galette ? » Jean-Michel répond : « J'adore Elsa, mets la fève de la reine des neiges. ». Je vous demande, maintenant, à partir de ce petit énoncé, de me dire quelle est la classe grammaticale de « fève »... Qui ne comprend pas ce que c'est qu'une classe grammaticale ?

Brouhaha.

P : C'est pas un sujet, non... Vous en discuterez entre vous pour déterminer la classe grammaticale du mot fève... Ensuite vous allez compléter le tableau qui suit en comparant « la fève rouge » et « la fève de la reine des neiges ». Vous notez toutes les ressemblances qu'il y a entre ces deux énoncés et les différences qu'il y a entre ces deux énoncés. Z ! Oui ?! Donne-moi ton carnet ! Prochaine fois que je te vois ricaner comme ça tu as une heure de colle, j'en ai marre ! J'en ai marre de ton comportement là ! C'est agaçant à la fin ! Tu arrêtes ! On reprend à peine l'année, tu es déjà en train de rigoler pendant que je lis les consignes ?! Non, tu rigolais pas là ! Non, non ! Pas du tout ! En plus, tu me prends pour un imbécile ! Donc, tu arrêtes maintenant ! Merci pour ce calme, et je ne veux plus avoir à intervenir comme ça de la séance. Donc dans le tableau vous notez les ressemblances et les différences entre « la fève rouge » et « la fève de la reine des neiges ». Ensuite, avec madame Aubin, on vous a mis d'autres énoncés : « le train de Paris à Angers », « une bouteille en verre », « la casquette de Jean-Michel » et « le train de heures ». Les mots qui sont en gras sont des prépositions parce que c'est ce que nous étudions. Et donc, on vous demande, dans ces énoncés, quelle information introduit la préposition ? Quelle information elle introduit dans la phrase... Quel sens ça donne à la phrase... Qu'est-ce que ça précise, qu'est-ce que ça ne précise pas ? Qu'est-ce que ça apporte comme information supplémentaire, qu'est-ce que ça n'apporte pas comme information supplémentaire ? etc, etc. Qu'est-ce que ça donne au sens ? Donc, que remarques-tu, et vous écrivez vos réponses dans le cahier comme d'habitude.

X : Mais j'ai pas la feuille.

Brouhaha.

X : Mais non, je l'ai pas.

Brouhaha.

P : Merci. On se calme. Vous êtes bien agités, ça va commencer encore une fois à m'agacer. Voilà, c'est bon. Deuxième activité. On vous a remis trois énoncés : « le chien sur la colline », « le chien la colline sur » et « le chien la colline ». Comme d'habitude, vous mettez les énoncés non acceptables, les énoncés acceptables et vous écrivez tout ce qu'il y a à remarquer sur votre cahier. Deuxième activité, on vous a remis des énoncés : « les parents de ma copine », « la voiture sur l'autoroute » et « une fusée pour la lune ». Vous allez souligner les mots qui suivent la préposition en gras -les mots en gras c'est des prépositions- et là, vous souligner les mots qui les suivent et vous allez me dire... euh... comment s'appelle ce groupe de mots. Ça, on l'a vu ensemble en classe, vous le savez. Il y a un groupe de mots qui suit le mot « de », tu vois dans : « les parents de ma copine », il y a des mots qui suivent le mot « de ». Oui ? Eh bien tu dois me dire comment ils s'appellent... c'est quoi ? ... Donc, ça va ? Vous écrivez encore une fois les remarques sur votre cahier. Troisième et dernière activité... euh, pardon, je loupe un énoncé. « Un canard sur une marre », « une marre dans un parc », « un parc de la ville », « la ville d'Anvers ». Vous allez fusionner tous ces énoncés pour ne former qu'une seule phrase. Vous allez essayer de voir si c'est possible. Donc vous allez voir si... Là, on a plein de petits énoncés, si vous pouvez pas n'en former qu'un seul avec tout ça. Vous écrivez vos remarques sur votre cahier, qu'est-ce que vous constatez toujours, toujours par rapport aux prépositions. Toujours par rapport aux prépositions ! Troisième et dernière activité : « un train pour une ville », « la poule dans un poulailler », « un singe avec une banane ». On veut que vous écriviez tous les mots de ces énoncés au pluriel parce que là ils sont tous au singulier. Et donc là vous devez nous dire ce que vous remarquez toujours par rapport à notre préposition. Et les filles ? Est-ce qu'il faut que je m'énerve sur vous aussi ? Enfin, les filles et les garçons ? Non ? On arrête les ricanements quand je lis les consignes. Là, je pense que Z, il a bien compris. Merci. Au travail.

Brouhaha.

Z : Alors, on fait la première... Laquelle on fait en première

Q : Hein ?

Z : Laquelle on fait en première ?

F : Hein ?

Z : Il veut faire quel exercice en premier ?

F : Bah la 1.

Z : Bah il y en a 2. Il y en a là et là.

Q : Oh, là là !

Z : Ouais grave...

F : Bah quoi c'est vrai.

Z : Faut coller.

F : Mais si on colle après ça va se décoller.

K : Mais pas du tout ! Colle le petit coin !

Q : Tu m'énerves déjà, toi !

Z : C'est bon, j'avais pas compris. Euh, on commence par le 1 avec le tableau : deuxième activité ou on commence avec le 1 avec Atelier n°3...

Q : On commence à reine des neiges là.

Z : Celui-là ou celui-là ?

K : Ouais, celui-là.

Z : Moi je dirais que celui-là il est plus facile.

K : Ouais, ouais, comme ça, ça fera un exercice de fait.

Z : Comme ça, ça sera un exercice de fait, comme ça bah, si on commence par le plus dur tout de suite eh bah, on mettra du temps à le faire et on en aura fait qu'un seul en tout. Vaut mieux en faire plein de petits, en gros.

Q : On le fait en dernier.

Z : Deuxième activité : « le chien sur la colline », « le chien la colline sur » et « le chien la colline ».

Enoncés acceptables ou pas.

F : Bah, le premier c'est acceptable.

Z : Et les deux deuxièmes ils sont non acceptables.

K : « Le chien la colline sur ».

Z : Et le deuxième et le troisième ils sont énoncés non acceptables.

F : « Le chien la colline », ça veut rien dire.

K : On remarque quoi ?

Z : Que remarques-tu ? Ecrivez vos remarques... Bah, que, bah...

Q : Ah, « sur » c'est quoi déjà ?

K : Euh, c'est une préposition je crois.

Z : « Sur » c'est pas une préposition.

F : Non.

K : Est-ce que tu sais ce que c'est une préposition ?

P2 : Commencez ici. Commencez par le début ! L'ordre il est logique !

Z : Mais si on commence par le début, on va en faire qu'un seul vu qu'il est assez dur !

P2 : Non, non, il est pas... Le petit texte est long mais il n'y a que deux petites questions !

Z : Bah, hein ? Je sais mais il faut retrouver tous les...

P2 : Toutes les ressemblances et les différences. Eh bah tu peux l'écrire juste en face regarde ! Commencez bien par là. Parce que vous allez voir, le début va vous aider pour la suite.

Q : Et on le met où la classe grammaticale de fève ?

P2 : Juste à côté ou sur le cahier en dessous, regarde, si t'as fait comme Z, tu peux le noter là.

K : Ah, moi, je l'ai noté là.

P2 : C'est quoi la classe grammaticale de fève ?

Q : Attends...

P2 : Est-ce que vous avez une idée ?

K : Bah si, c'est un nom.

P2 : Pourquoi ? Comment tu sais que c'est un nom ?

K : Euh...

Q : Non, c'est le sujet, c'est on parle de la fève.

P2 : D'accord, mais là on demande classe grammaticale. Un sujet, c'est quoi ? Est-ce qu'un sujet c'est une classe grammaticale ?

K + F : Bah non !

P2 : C'est quoi, un sujet ?

K : Le sujet c'est... Qu'est-ce qui fait l'action ?

P2 : Très bien. Qu'est-ce qui fait... Donc, ça c'est...

Z : Qu'est-ce qui...

P2 : Ça répond à la question « qui est-ce qui » donc ça c'est une fonction. Et là, nous on vous demande, classe grammaticale ou nature, comme vous voulez.

Q : Bah déjà, c'est au féminin.

P2 : Oui.

Z : Ah, euh... Pluriel ou singulier, déjà : une fève, c'est singulier.

Q : C'est pluriel.

Z : Nan, c'est singulier, parce que c'est « une ».

F : Bah, c'est « la » fève.

P2 : Oui, là, on vous l'a mis juste fève : f-e-v-e.

Z : Donc, singulier féminin.

P2 : D'accord, mais si on peut dire une fève, c'est quoi ?

Z : Bah c'est singulier féminin.

K : Bah c'est un nom parce qu'il y a un déterminant avant.

Z : Ah mais oui !

P2 : Très bien.

K : Donc c'est nom la classe grammaticale.

Z : Ah ouais.

P2 : Très bien.

F : Ouais un nom.

Inaudible.

Z : Je vois pas la différence...

K : Bah si parce que quand tu dis « une fève », il y a un déterminant devant.

Z : Donc nom ?

K : Oui, juste nom.

P2 : Ok, c'est bien. Donc là, maintenant, vous devez trouver toutes les ressemblances entre « la fève rouge » et « la fève de la reine des neiges ».

Z : Parce que je croyais que tu disais non, n-o-n.

K : Ah, non.

Z : Pas le « nom » quoi !

F : Après, complète le tableau suivant.

Q : Mais je comprends pas en fait le tableau. « Note toutes les ressemblances... »

P2 : Est-ce que vous savez ce que c'est une ressemblance ?

Z : Bah non !

P2 : Une ressemblance...

Z : Une ressemblance c'est par exemple : « ils ont les mêmes yeux ».

P2 : « Ils ont la même couleur des yeux ». Donc, là, est-ce qu'il y a une ressemblance ?

K : Bah, c'est la même fève...

F : Bah non, c'est pas la même fève.

P2 : Donc, là, c'est plutôt une différence.

Z : Bah ouais ce serait plutôt...

P : Je passe les garçons pour récupérer la feuille de révisions s'il-vous-plait.

Z : Mais j'ai pas compris les deux derniers exercices...

P : Si tu n'as pas compris c'est pas dramatique.

Z : Moi, j'ai tout fait, toute la feuille.

P : C'est pas grave, moi ce que je veux c'est que vous ayez travaillé pendant les vacances. Il n'y a pas de soucis, je vais me débrouiller. Merci les garçons.

Z : Après, les différences.

K : Différence, c'est que c'est pas la même fève !

Z : Bah...

F : Bah, oui, si, c'est vrai...

Q : On parle de grammaire là...

Z : Bah oui mais on parle pas de la même fève... C'est la différence des fèves... C'est quoi qu'ils ont de différent ? Bah, c'est pas les mêmes fèves, c'est pas les mêmes couleurs de une, si on s'imagine un petit peu...

F : Déjà, la ressemblance c'est que c'est une fève tout court !

Q : Notez toutes les différences, on va mettre « rouge » et « de la reine des neiges ».

Z : Hein ?

K : Hein ?

Q : Bah si ! Dans « note toutes les différences » on va mettre « rouge » et « de la reine des neiges » parce que c'est là, c'est là la ressemblance...

P2 : Il faut trouver des choses plus précises ! C'était bien ce que tu as dit dans les différences...

Z : De qui, moi ?

P2 : Bah, c'est pas la même euh... fève.

P2 : Comment tu sais que c'est pas la même fève ?

Z : Bah, il faut essayer de s'imaginer, bah déjà, les couleurs... Déjà elle va avoir une robe blanche, la reine des neiges et bah.

K : Bah non ! C'est juste que « la fève rouge » il n'y a qu'une couleur.

Z : « Rouge », il la précise l'adjectif.

P2 : D'accord. Et l'autre fève, est-ce qu'on a un adjectif ?

Z : Bah oui « rouge »... Ah non, « de la reine des neiges » ? Bah, euh, non. Il y en a pas.

K : Bah non, c'est un nom « neiges ».

P2 : Bah essayez de réfléchir plutôt, à ça. Et vous pouvez regarder aussi la structure... S'il y a les mêmes nombres de mots... Quels mots sont différents, là vous avez trouvé adjectif, là vous vous êtes dits : « ah, il n'y a pas d'adjectif ! », c'est bien une différence.

K + Z : Ah, il n'y a pas d'adjectif dans « la fève de la reine des neiges ».

K : « La fève de la reine des neiges », c'est « la reine ».

F : Comment on pourrait formuler ça...

Z : Bah, contrairement à « la fève rouge », eh bah, « la fève de la reine des neiges » n'a pas d'adjectif.

K : Ecrivez, au lieu de... En fait, là, il n'y a que nous qui travaillons...

F : Attention, la ressemblance c'est que c'est une fève déjà.

Z : Ah mais oui ! « Rouge »...

K dicte la réponse à ses camarades.

Z : Les ressemblances c'est « les fèves »... Du coup... Les ressemblances, les deux fèves sont des fèves, ouais bah non, c'est trop neuneu...

K : Les objets !

Z : Les objets dont on parle sont des fèves !

K : C'est qui le rapporteur ?

Z : Ok, vas-y c'est toi ! « Les objets dont on parle sont tous les deux des fèves. ».

Q : Le rapporteur de maths ?

K : Mais non, les rapporteurs qui disent quoi écrire !

Z : T'es trop bête ! Oh là franchement !

Q : Donc, « le train de Paris à Angers. »

Z : « Des fèves » eh, il y a un -s à fèves.

F : Ah oui.

Z : Hop là, fini, « le train de Paris à Angers ». Bah, le « de » et le « à » c'est des...

K : Bah c'est des prépositions, c'est marqué !

Z : Mais non, c'est des déterminants !

P2 : Est-ce que vous avez déjà identifié toutes les prépositions ?

Z : Ouais, c'est « de », « à », « en », « de », « de ».

P2 : C'est bien, qu'est-ce qu'il y a, du coup, derrière les prépositions ?

K : Bah, il y a un adjectif.

F : Bah, des noms, des noms !

P2 : Oui, essayez plutôt de réfléchir au niveau du sens ici... Paris... Angers, c'est quoi !

Tous : Des villes !

L : Bah des adjectifs, Angers c'est un adjectif !

P2 : T'es sûr que c'est un adjectif « Angers » ?

L : Bah non, mais...

F : Bah non, c'est un nom propre ! Angers c'est un nom propre !

Q : On pourrait dire aussi que c'est un adjectif, parce que « le train de Paris à... », « à Angers ! », donc ça donne une indication, euh...

Z : Ouais mais non !

P2 : Quoi comme indication ?

Z : Bah non parce que les adjectifs on peut les effacer ou les déplacer, et tu peux pas effacer Angers ou Paris... Sinon ça fait « le train de ... à Angers » ou « le train de Paris à ... ». Ça se dit pas !

P2 : Et donc Angers c'est quoi ?

Z : Angers c'est un nom propre comme Paris.

P2 : Et ça apporte quoi comme information, vous l'avez dit.

Z : Bah ça indique où on est, où on va.

P2 : D'accord, où on est, où on va, ça c'est quoi ? En général ?

Q : Mais il y a un truc que je ne comprends pas parce que « une bouteille en verre » elle est en quoi ? Elle est « en verre ».

Z : Bah, la distance !

P2 : Ça peut être la distance, oui, vous pouvez noter ça. Et « verre » c'est quoi ?

Z : Ça indique la distance.

Q : Bah c'est la bouteille « en quoi ? », « en verre ».

P2 : Oui, essaye plutôt de réfléchir au niveau du sens.

Z : Oui, sauf que là L, on est à la phrase 1. Alors là, on écrit, ça indique où l'on va.

P2 : Mais réfléchissez ici, vraiment, au niveau du sens ! D'accord, là regarde, on te demande, « quelle information ». Donc c'est plutôt au niveau du sens. Quel sens ça apporte ? Dans le premier les garçons m'ont dit ça apporte du sens, plutôt la distance, un lieu, une ville... Okay ?

Z : Bah oui, mais « en verre »...

K : Bah, c'est comment elle est, elle est en verre.

Z : Je sais mais on peut pas enlever le verre.

K : C'est un nom « verre ».

Q : Eh mais « verre » c'est un adjectif.

Z : Mais oui mais « une bouteille en verre », une bouteille « en » !

Q : Oui, bah « verre » c'est un adjectif.

F : « Verre » c'est un adjectif.

Z : Bah oui mais « en » aussi alors, parce que une bouteille en...

Q : « En » c'est pas un adjectif !

Z : « Une bouteille en », un adjectif on peut l'effacer ou le déplacer, « une verre bouteille en » ?

K : Ça veut dire quoi ?

Z : Oui, bah voilà, ça veut dire quoi ?

Q : Oui mais ça donne comment elle est !

Z : Et une bouteille verre, c'est « à » l'adjectif ou « en » l'adjectif.

Q : Non mais « verre » c'est un adjectif !

Z : Dans une bouteille en verre, on peut dire une bouteille verre ?

P2 : Alors, verte, là c'est la couleur, là est-ce que c'est la couleur ?

Q : Non.

P2 : Qu'est-ce que vous pouvez faire ? Faites le même processus que vous avez fait tout à l'heure.

Qu'est-ce qu'on peut mettre devant « verre » ?

Z : Bah devant « verre » on peut...

K : Un adjectif.

F : Bah non.

P2 : Non, un plus petit mot. Tout à l'heure, vous l'avez très bien dit.

Q : Une bouteille de verre.

P2 : Oui ; une bouteille de verre, une bouteille en verre... Quel déterminant vous pouvez mettre devant ? Tout à l'heure vous m'avez dit quoi pour « fève » ?

Z : Une.

P2 Oui, une fève.

Z : Une bouteille une verre, ça se dit pas.

P2 : Ou, le verre.

Z : Bah c'est « de » ou « en », parce qu'une bouteille de verre ou une bouteille en verre.

P2 : Donc ici c'est pas un adjectif c'est un nom de matière. Nom de matière parce que tu peux dire « le verre ».

Z : Oui, mais nous on a pas encore appris ça donc ça sert à rien...

P2 : Oui mais là on vous demande pas ça, on vous demande juste le sens. C'est quoi le sens ?

Z : Bah un adjectif.

P2 : Comment elle est ?

K : Ça apporte comment elle est.

Z : Bah oui, ça apporte comment elle est. Ça indique comment elle est.

P2 : Voilà. Donc du coup c'est un nom de matière. Toi l'adjectif auquel tu penses c'est vert, v-e-r-t !

Q : Nan, parce que verre, une bouteille en verre...

P2 : Oui...

Q : Bah verre ça donne une indication sur la bouteille.

P2 : Mais il peut y avoir plusieurs types de mots qui indiquent... qui donnent des indications... Il n'y a pas que les adjectifs qui apportent des précisions.

Z : Comment on écrit le est de comment elle est ? C'est pas e-s-t ?

P2 : Ah, à votre avis ?

Z : C'est pas e-s-t parce que e-s-t c'est un verbe. E-s-t c'est le verbe être.

P2 : Ouais.

Z : Bah là, c'est pas ça ?

P2 : Bah là vous voulez quoi comme mot ?

F : Bah c'est le verbe « être » hein !

Z : Ah non, c'est comment elle est du coup c'est a-i-t. Non... Non, non, non !

P2 : Là c'est pour quel verbe que tu mets a-i-t.

K : Bah c'est être.

Z : Ah non, c'est e-s-t.

Q : P ?

P : Non L, il y a P2 qui est avec vous, je vais voir un autre groupe.

P2 : C'est comment « être » la bouteille. Voilà, très bien.

Z : On met des parenthèses à la bouteille.

P2 : C'est bien, continuez !

K : « La casquette de Jean-Michel ».

Z : « De »...

K : Bah c'est qui, c'est à qui en fait.

Z : A qui c'est.

F : Bah c'est à Jean-Michel.

Z : Ça indique à qui c'est.

K : « Le train de 8 heures », bah ça indique le temps.

Z : « Le train de 8 heures »...

K : Ça indique le temps !

Z : Bah, ça indique le temps.

K : Attends on doit faire une remarque.

Z : Qu'est-ce que tu fais L ?

Q : Bah, je fais la remarque.

Z : T'as vu, il fait tout seul !

K : Mais oui !

Z : Bah voilà, il fait tout seul, il fait déjà la remarque.

P2 : Mettez en commun. Quelle remarque tu as fait ?

Q : Bah, j'ai mis je remarque que ça donne des informations sur le nom, c'est tout. Parce que, une bouteille en verre, bah le verre ça donne des indications sur la bouteille.

P2 : D'accord. Et comment sont les informations ?

K : Bah, elles sont précises.

P2 : Est-ce que c'est tout le temps la même information ?

Q : Bah non, ça peut indiquer l'heure, la matière...

K : Bah non, parce que « le train de 8 heures »...

P2 : « Le train de 8 heures » ça indique quoi ?

Z : Bah « le train de 8 heures » ça indique l'heure.

P2 : Ok, c'est bien, vous pouvez tous noter ça. Mais pensez à mettre en commun.

Z : Du coup, t'as marqué quoi ?

Q : Je remarque que ça donne des informations sur le nom...

Z : C'est bon, t'as fini F ou pas ?

F : Presque...

K : Des informations sont précises comme ? Il a rajouté des trucs !

Q : Bah par exemple, j'ai mis ce que t'as dit Z comme l'heure, la matière...

Z : Après, que remarques-tu, écrivez vos remarques dans votre cahier. Bah que remarques-tu sur le 3 de « le chien la colline », « le chien la colline sur » et « le chien sur la colline ».

Inaudible.

Z : Eh bah, je remarque qu'on peut pas mettre, on peut pas changer la phrase... Bah oui parce que là tu peux pas mettre... on peut pas changer la phrase ! « Le chien la colline sur », tu changes la phrase ! Et du coup ça veut plus rien dire du tout.

F : On remarque ?

Z : Qu'on peut pas changer la phrase... Bah oui mais non ! Parce qu'on pouvait dire « la colline », « le chien »... Bah, on pouvait dire « le chien sur la colline », on pouvait dire, euh, « la colline », « le chien sur... ». Oui, mais non. Non, on peut pas !

K : Au pire on peut mettre dans les trois machins on peut pas changer de phrase.

Q : Là, j'ai écrit ça comme ça et en fait j'ai envie de mettre aussi, euh... « Le train de Paris... » ah, non, on l'a fait... « Une bouteille » en quoi et j'ai envie de le mettre, mais je sais pas comment le faire ! Ça se répond aux questions « où », « à qui », « de qui », « de quoi », « comment », « pourquoi »... Et en fait...

P2 : Tu peux mettre ça comme ça : on peut se poser la question « où », « à qui », « d'où »...

Inaudible.

Z : « sur » c'est une préposition. Ah mais non c'est « la » la préposition !

K : C'est marqué ! La c'est un déterminant ! La c'est un déterminant défini là euh...

Z : « Sur », « devant », « derrière », « à côté », « de », « sur » sont des...

F : Mais oui, « sur » c'est une préposition !

K : Bah, on remarque qu'il faut une préposition pour...

Z : Mais ou est donc or ni car.

K : On remarque qu'il faut mettre une préposition pour qu'il y ait du sens.

F : Oui, mais faut pas la mettre n'importe où.

Z : Mais c'était déjà demandé... Mais c'est à l'arrière qu'il faut faire ! Mais pourquoi tu l'as écrit là ?
Faut gommer.

F : Non, ça c'était il y a longtemps, faut pas gommer.

P : Petite annonce, on va vous laisser encore 2 minutes parce qu'il y a deux groupes qu'ont quasiment fini, voire fini. Donc, on vous laisse avancer, ensuite on passera à la correction.

K : Bah, on remarque quoi ?

F : Je sais pas...

Z : Que, on peut pas changer la phrase. Bah dès fois on peut, mais ça dépend des phrases !

K : On remarque qu'il faut une préposition pour qu'il y ait du sens.

F : Il y en a une hein !

Q : Ouais, c'est bien ce qu'il a dit K.

F : Bah non, parce que « le chien la colline sur », il y a « sur ».

Z : Bah oui, il y a « sur », c'est une préposition « sur ».

Q : Oh, si vous avez remarqué la préposition elle est toujours juste après le nom. Regardez : « le chien » « sur », elle est juste après le nom.

Z : Oui mais « la colline », c'est un nom et c'est pas après...

K : Mais « colline » c'est un nom.

Z : Bah oui mais il a pas tort...

Inaudible.

Z : Mais on arrive pas.

K : On arrive pas.

Q : Monsieur ! Oh le vent qui nous a fait.

Z : Tu sais qu'il va t'entendre là ! Bah, je crois pas qu'il va rester, attends, les 34 minutes !

P : Ok ! Allez !

K : Mais on arrive pas !

P : C'est pas grave !

Inaudible.

P : Non, on passe à la correction ! Allez. Oui, pardon, vous désignez un rapporteur et c'est lui qui va me donner les réponses.

Z : Je ferai jamais la balance.

L : C'est moi !

Z : On fait un vote !

Q : Mais j'ai jamais été rapporteur-là !

K : Qui vote pour moi ?

Z : Moi, je vote pour K.

Q : Bah moi j'ai jamais dit que j'étais d'accord avec K !

P : Allez, on arrête les bavardages ! S'il-vous-plait ! On arrête les bavardages ! Les filles ! G ! Les filles au fond, pareil ! Q tais-toi, merci ! Ok, activité 1. C'est quoi la classe grammaticale de « fève », ça je l'ai entendu partout. B ?

B : C'est un nom.

P : C'est un nom. Absolument. Dans le tableau suivant, vous allez comparer « la fève rouge » et « la fève de la reine des neiges ». C'est quoi les grosses différences ? Vous allez en donner une... C'est qui le rapporteur ? Pourquoi il y en a deux ?

Brouhaha.

P : Chut ! Chut ! Taisez-vous. « Fève » c'est quoi ? Un nom, c'est quoi donc les ressemblances ? Comment on appelle ça ? Et par déduction, comment on appelle ce truc-là ?

T : Ce sont deux groupes nominaux.

P : Ce sont deux groupes nominaux. Voilà, c'est deux GN. Oui, c'est deux GN, c'est deux groupes nominaux. Autre chose à dire ?

W : Le GN de « la fève de la reine des neiges » a plus de mots.

P : Oui, je vais faire une flèche comme ça. D'accord plus de mots, mais par rapport à quoi ? Est-ce que... il n'y aurait pas quand même des ressemblances ? Euh, B.

B : Dans chacune des phrases il y a un déterminant, il y en a qu'un seul.

P : Il n'y a qu'un seul déterminant ?

B : Ah non, un adjectif pardon.

P : Ou est-ce que tu vois un adjectif là ?

B : Rouge et neiges.

P : Neiges ?

B : Ah non...

P : Quelqu'un d'autre ? H ?

H : Bah la différence c'est qu'il y a un groupe où il y a un adjectif et il y a un groupe où il y en a pas.

P : D'accord. Adjectif et là, il n'y a pas d'adjectif. D'accord, mais moi ce qui m'intéresse maintenant c'est au niveau du sens. Qu'est-ce que ça nous dit ces deux énoncés ?

Inaudible.

P : Alors, « de la reine des neiges » c'est un complément du nom. D'accord. Est-ce que tu peux expliquer à tes camarades ce que c'est qu'un complément du nom ? Faites le silence et vous écoutez J parce qu'après vous n'allez rien comprendre.

J : Par exemple dans « la fève de la reine des neiges », c'est « la reine des neiges ».

P : Le complément du nom ? C'est « de la reine des neiges », d'accord ? Mais ça sert à quoi ? Ça sert à quoi un complément du nom ?

J : Bah ça complète le nom.

P : Ça complète le nom, ok. Mais, autre chose ?

J : Ça précise le nom.

P : Et donc tu me dis ça le précise ! Et l'adjectif, on a dit quoi la dernière fois, ça sert à quoi l'adjectif ?

X : Ça sert à préciser le nom.

P : Ça sert à préciser le nom, donc, le complément du nom et l'adjectif ont plus ou moins le même effet de sens.

Inaudible.

P : J'ai dit « effet de sens », j'ai pas dit « fonctionnement dans la phrase ». D'autres différences ?

W : Le groupe nominal de « la fève rouge » est au singulier alors que le groupe nominal de « la fève de la reine des neiges » est au pluriel.

P : De quoi ? Pardon, j'ai pas entendu ?

W : Au singulier.

X : Bah non parce que c'est « la reine ».

C : Mais il y a « des neiges ».

P : Dans tous les cas c'est des mots singuliers sauf « des neiges ». Mais c'est pas exactement ça qui m'intéresse. X qu'est-ce que tu disais sur l'adjectif ?

X : On peut le remplacer, on peut le supprimer, on peut le changer de place ?

P : Alors, supprimer et déplacer c'est pas la même chose ! Donc est-ce qu'on peut supprimer un complément du nom ?

Brouhaha.

P : Eh, je parle à X.

X : Oui.

P : Oui, on peut supprimer un complément du nom et est-ce qu'on peut supprimer un adjectif ?

X : Nan ! Euh, si !

P : Donc, dans tous les cas, ils sont supprimables ! Tous les deux. Dans tous les cas ils sont supprimables ! « Ma grand-mère me donne la fève de la reine des neiges, ma grand-mère me donne la fève ». C'est supprimable.

C : Ça se dit supprimable ?

P : Oui. C'est-à-dire qu'on peut les supprimer.

Autre chose, par contre X disait quelque chose d'intéressant sur le déplacement. Est-ce que je peux dire la « rouge fève » ?

Élèves : Non.

P : B.

B : Non.

P : Non ?

B: Bah si.

P: Bah si. Je suis d'accord c'est un peu un langage soutenu, mais ça se dit. Alors, est-ce que je peux dire la « de la reine des neiges fève » ?

Élèves : Non.

P : Donc, est-ce que ce ne serait pas une petite différence ?

B : Si.

P : Ici, on a non déplaçable et ici on a, on va dire, déplaçable. Non déplaçable CDN et déplaçable pour l'adjectif. W, tu as autre chose à dire ?

W : Les deux GN parlent de fève.

P : Les deux GN se rapportent à la fève, oui. Mais c'est pas tous les GN. Ils se rapportent forcément à un nom. Le nom, je vous l'avais dit, c'est le noyau, c'est le chef du groupe nominal, c'est vers lui que ça se rapporte. Autre chose, F tu levais la main ?

Inaudible.

P : C'est pareil ? Moi, je pense que là, on a à peu près tout épuisé au niveau du sujet des différences-ressemblances... Oui.

F : Il y a cinq mots...

P : On l'a déjà dit, on a juste été moins précis, on a dit il y a plus de mots. Allez, on passe à la suite. Alors, celui-ci il vous a posé problème. Donc, nos mots en gras, on y va. Je ne vous ai pas trop entendu par là. C'est toi J la rapporteuse, c'est ça ? Vas-y J, qu'est-ce qu'il y a à dire sur « le train de Paris à Angers » ?

Inaudible.

P : La préposition indique la destination mais pas que la destination parce qu'il y a aussi le départ. Donc départ destination, comment on dirait ça autrement ?

Inaudible.

P : Lieu... Oui mais là c'est pas exactement ça.

Inaudible.

P : Trajectoire... Oui. Un autre mot que l'on utilise dans la vie de tous les jours.

Inaudible.

P : Endroit ? Non.

Inaudible.

P : Distance... Oui. Bon, moi je pensais tout simplement à déplacement.

Inaudible.

P : Une bouteille en verre ? Qu'est-ce que ça indique ? X ?

X : Ça indique comment elle est faite.

P : Comment elle est faite, donc dit autrement ?

Brouhaha.

P : Vous allez bien penser à lever la main, parce que sinon c'est agaçant pour celui que j'interroge.

Et irrespectueux !

Inaudible.

P : Donc, ça indique la matière oui. La casquette de Jean-Michel, qu'est-ce que c'est ?

Inaudible.

P : A qui appartient la casquette : l'appartenance, c'est l'appartenance. Et enfin, le train de 8 heures ?

Inaudible.

P : Oui, bah le temps. Donc, au niveau de la remarque... Au niveau de la remarque qu'est-ce que vous m'avez écrit ? J'interroge F. Eh, par contre vous arrêtez les bavardages, là ! Encore une fois, c'est en train de se disperser.

Inaudible.

P : On remarque qu'une préposition permet d'introduire un groupe nominal, on appelle cela, le groupe prépositionnel. Donc, une préposition... Eh, vous m'écoutez un peu là ! Une préposition + un groupe nominal, ça s'appelle un groupe prépositionnel. D'accord. Et donc, ce groupe prépositionnel, il sert à quoi ? Il sert à préciser, ici, un autre nom. Et donc là, les filles, vous me l'avez donné tout à l'heure, quand il sert à préciser un autre nom, le groupe prépositionnel, comment est-ce qu'on l'appelle ? Comment on l'appelle quand le GP sert à préciser un autre nom ?

Inaudible.

P : C'est elle que j'interrogeais. Un complément du nom. Il sert à préciser un nom. On appelle cette FONCTION, attention, je vous le mets en majuscules, parce qu'on a pas encore parlé des fonctions. On appelle cette fonction, un complément du nom... Je ne vous vois pas noter par contre ! Parce que ça m'étonnerait que vous ayez écrit ça sur vos cahiers ! On appelle cette fonction un complément du nom. Z, je ne te vois pas noter, dépêche-toi. B ?

B : Vous avez fait une faute à « nominale » il n'y a pas de -e.

Brouhaha.

P : C'est vrai, ça m'arrive de faire des erreurs comme tout le monde. Alors, on verra l'histoire des fonctions plus tard, mais oui, puisque les filles l'ont abordé, les mots dans la phrase, ils ont une identité, c'est ce qu'on appelle la classe grammaticale et ils ont une fonction, c'est ce qu'ils font dans la phrase. Mais ça on le verra plus tard, d'accord.

Sonnerie.

P : Vous pouvez y aller.

Séance 2 : « atelier n°3 : les groupes prépositionnels compléments du nom »

P : Alors ! On y va, le travail a été plutôt bon mercredi, je vous recommande de retrouver la même attitude s'il-vous-plait. Mercredi, le travail était plutôt de qualité donc vous allez refournir le travail de la même manière... Donc, on en était rendu là. Qu'est-ce qu'on avait noté pour ça ? Vas-y Z !

Inaudible.

P : Voilà, destination, trajectoire, la matière... Quoi d'autre ? Voilà, donc, l'appartenance. Et enfin ?

Inaudible.

P : Là, moi je vais mettre l'horaire. Ok, qu'est-ce que vous avez remarqué sur nos bonnes vieilles prépositions à partir de ça ? Vas-y X.

X : Euh... Pour les trouver, eh bah faut dire des questions.

P : Pour les trouver, il faut poser des questions mais par rapport à quoi ?

X : Par rapport aux, euh, aux prépositions... Euh, non, au nom...

P : Oui.

X : Euh, oui, au nom.

P : Donc, vous pouvez marquer, sauf si vous aviez exactement noté ça. Pour trouver une préposition, il faut... Pourquoi je vous entends bavarder au lieu de noter, allez, dépêchez-vous de noter. ... On doit se demander...

Élèves : On l'avait déjà noté...

P : Là-dessus ?

Élèves : Oui.

P : Je crois pas. Alors, moi, je ne pense pas qu'on l'avait commencé parce que c'est un résumé.

Brouhaha.

P : Alors, pour trouver une préposition, il faut se demander en quoi le groupe prépositionnel modifie le nom. Oui.

Brouhaha.

P : Ok, vous allez arrêter les bavardages tout de suite. Arrêtez les bavardages. Non, non, non, vous restez assis. Arrêtez les bavardages, j'entends encore trop de chuchotements, ça va m'agacer. Merci, donc, il faut se poser des questions par rapport au nom, donc moi j'ai trouvé cette formule-là, il faut se demander en quoi le groupe prépositionnel, c'est ce groupe-là, le groupe prépositionnel, dès qu'il y a la préposition, ce qui suit c'est un groupe prépositionnel, en quoi ça modifie le nom. Ok. Qu'est-ce que ça fait sur le nom. Une fois qu'on a vu ça, qu'est-ce qu'on a d'autre comme remarque à faire là-dessus ? Vas-y L.

L : On remarque que les informations sont précises comme la couleur, la matière, on peut se poser les questions comment, à qui, de qui, de quoi...

P : Alors, moi, ce qui m'intéresse c'est plutôt les informations. Destination, matière, appartenance...

Élèves : Horaire...

P : Voilà, vous avez compris. Et l'horaire. Ok, très bien pour ça, pas besoin de noter les questions. Alors, par contre, il y a autre chose que vous ne m'avez pas remarqué. Eh, au lieu de ricaner dans le fond, vraiment, vraiment, ça va m'agacer. Donc, il y a un truc que vous avez pas remarqué. Oui T ?

Inaudible.

P : Oui, regardez, T n'était pas là et il fait une très bonne remarque. Qu'est-ce qu'il remarque T ? Il remarque qu'il y a « en », il y a « à » et il y a « de » qui revient plusieurs fois. Maintenant, qu'est-ce qu'on peut faire par rapport à cette histoire de préposition et du fait qu'il y en a plusieurs types ?

Interruption, un élève à un problème de mouchoir.

P : Très bien, on peut se re-concentrer maintenant ? Là, je vais vraiment m'énerver, vous arrêtez les bavardages.

Altercation avec un élève.

P : On reprend l'analyse où on en était, T nous a dit qu'il y avait plusieurs types de propositions, mais est-ce que vous remarquez pas qu'il y en a une qui revient en particulier ?

F : « De » c'est la plus courante !

P : Non, pas forcément. On peut dire que « de » c'est la plus courante mais c'est pas forcément ça que je voulais vous faire remarquer. X, tu remarques quoi ?

X : Bah, quand on dit « de » ça veut dire plusieurs questions, on peut dire plusieurs questions...

P : Oui...

X : « De » ça veut dire plusieurs choses.

P : Donc, exactement ce que je voulais vous faire remarquer, qu'est-ce qu'on comprend par rapport aux prépositions en général ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Une préposition elle permet quoi ?

X : Elle permet de compléter le nom.

P : Oui, elle permet de le préciser, et donc ? Est-ce que une même préposition, elle a un sens qui lui est défini ?

X : Non, pas forcément.

P : Non, pas forcément. Alors, une même préposition peut introduire des informations différentes. Donc, très bien vu Ludivine, une même préposition peut introduire des informations différentes. « De » n'est pas forcément lié à la trajectoire, « à » non plus. Vous voyez bien que si je vous dis... euh... « C'est à Patrick », « à » nous donne l'appartenance « à » ne nous donne pas autre chose. Voilà, c'est tout ce que je voulais vous faire remarquer. Donc, vous notez bien ça et on va passer à la suite.

Discussion inaudible.

P : Par contre, on peut ajouter que la préposition « de » est très fréquente, effectivement. C'est celle que nous avons le plus souvent avec la préposition « à ». On peut le noter si vous voulez. La préposition « de » est très fréquente... ça va vous voyez les garçons là ? Alors, les filles dans le fond, au lieu d'être au salon de thé, c'est quoi les énoncés acceptables et les énoncés pas acceptables ? Qui est la rapporteuse ? Vas-y !

J : L'énoncé acceptable c'est « le chien sur la colline ».

P : Alors, acceptable... « Le chien sur la colline » et vas-y les énoncés non acceptables du coup ?

J : « Le chien la colline sur » et « le chien la colline ».

P : « Le chien la colline sur » et « le chien la colline ». Ok, est-ce que tout le monde est d'accord.

Inaudible.

P : Donc, c'est quoi les remarques que vous faites par rapport à ça ? Vas-y K.

K : Déjà, j'ai remarqué que « sur » il était dans toutes les phrases...

P : Non.

K : Euh... « Sur » il précise un petit peu plus, la phrase.

P : Alors oui, mais qu'est-ce que tu remarques sur la position... C'est qui est en jeu.

Inaudible.

P : Qu'est-ce qui change par rapport à la position ? Donc qu'est-ce qu'on remarque par rapport à la préposition ? Où est-ce qu'elle est toujours ? Où est-ce qu'elle est toujours la préposition ? C ?

C : On peut ni l'enlever ni la déplacer la préposition.

X : Bah si on peut, regarde : « le chien.. », euh attends... « Le chien... » ! Attends, euh...

P : Non X, tu ne peux pas, C a raison.

Rires.

P : On remarque... Allez, notez !

Inaudible.

P : Alors, on remarque qu'on ne peut ni supprimer ni déplacer la préposition... Et donc c'est ça en fait... Parce qu'il y en a plusieurs d'entre vous qui m'ont demandé mercredi : « monsieur, ça veut dire quoi introduire ? ». Introduire, ça veut précisément dire que la préposition elle introduit un groupe de mots derrière, c'est elle qui fait entrer, c'est elle qui fait entrer, donc elle introduit, elle est toujours devant.

F : C'est obligé d'avoir une préposition dans une phrase ?

X : Non pas forcément, la fille, la petite fille du maire.

P : En l'occurrence, t'as un problème X, c'est que t'as pas levé la main et c'est quoi « du maire » ? C'est quoi « du » ?

X : C'est un déterminant.

P : Ouais, et qu'est-ce qu'il a de particulier, cet article-là ?

X : Article partitif...

P : Non, il est pas partitif. « Du » il est pas partitif là, « du » il est quoi ? H ?

H : Article défini contracté.

P : Article défini contracté et il est contracté avec quoi ? Il a fusionné avec quoi je veux dire ? Il est contracté avec quoi ? C ?

C : De + le.

P : Et « de » c'est quoi ?

C : Euh... Un article indéfini...

P : Non, je l'ai entendu par là...

Inaudible.

P : Oui, V, c'est une préposition. Donc, non, X, « la petite fille du maire », il y a bien une préposition dans la phrase.

X : Euh... Je vais à Géant... Oh, non, non, non, euh... Non, mais, « Salut les amis. » Voilà.

Rires.

P : Quoi qu'il en soit, non une préposition n'est pas obligatoire dans une phrase. On peut dire « Je chante une chanson », on voit bien qu'il n'y a pas de préposition... Etc, etc. Donc non, la préposition n'est pas obligatoire. Est-ce que vous avez d'autres remarques avant qu'on passe à la suite ? Alors, okay on avance. On avance sur la deuxième activité de cette feuille-là. Alors, donc là, je vous ai demandé quelque chose que normalement vous étiez tous capables de faire... Pourquoi je vous entends bavarder là ? Taisez-vous. Ceux qui ont eu le temps de le faire, je vous demande de souligner les mots qui suivent la préposition en gras, et je vous demande de me dire comment on appelle ce groupe de mots. Donc, comment on appelle ce groupe de mots ? Donc, là, je pense que

tout le monde est parfaitement capable de faire ça. Comment on appelle ce groupe de mots ?

Q : Le groupe nominal.

P : Le groupe nominal.

C : C'est le groupe nominal minimal !

P : Oui, mais, euh, là on est sur le général... Mais, ça pourrait introduire un groupe nominal étendu aussi.

Inaudible.

P : Alors, qu'est-ce que vous remarquez directement... Eh ! Vous allez vous calmer oui ! C'est quand même pas croyable de devoir s'interrompre toutes les trois secondes ! Là, il va falloir faire un effort ! Donc, qu'est-ce que vous pouvez remarquer par rapport à ce qu'est un groupe prépositionnel ? C'est quoi, tout le temps, un groupe prépositionnel ? X ?

X : C'est une préposition + un déterminant.

P : Plus un déterminant ?

X : Oui.

P : Eh bien, non, regarde, là il y a une préposition + ?

X : Un groupe nominal.

P : Voilà, la remarque que vous pouvez faire c'est que : un groupe prépositionnel c'est toujours composé d'une préposition, donc préposition, je rajoute, en tête, elle est toujours en tête, et d'un groupe nominal. Est-ce que ça va tout le monde ? Oui ?

Inaudible.

P : Un groupe prépositionnel est toujours composé d'une préposition en tête et d'un groupe nominal. Très bien, on avance sur l'autre activité. Donc, on a : « un canard sur une marre, une marre dans un parc, un parc dans la ville, la ville d'Anvers » et je vous demande de fusionner tous les énoncés pour ne former qu'une seule phrase. Vas-y B.

B : Euh, « un canard sur une marre dans un parc de la ville d'Anvers ».

P : Voilà, je fais comme ça pour aller plus vite.

Brouhaha.

P : C'est bon, on a rigolé avec X, ça dure pas 150 ans. Donc, qu'est-ce que vous remarquez ? C ?

C : On peut pas mettre le même groupe nominal minimal dans une même phrase ?

P : Je ne comprends pas... Je ne comprends pas ce que ça veut dire... Qu'est-ce que tu veux dire par-là ?

C : Bah, on peut pas mettre deux fois le même mot dans une même phrase.

P : Non, effectivement on a pas besoin de dire « un canard sur une marre une marre dans un parc », on a pas besoin. Non, c'est pas ça que je voulais vous faire remarquer. Et donc, qu'est-ce que ça

nous dit par rapport à nos groupes prépositionnels ? Parce que c'est ça qui m'intéresse dans l'histoire. Qu'est-ce que ça nous dit par rapport à nos groupes prépositionnels ? X ?

X : C'est des prépositions.

P : Non... Un groupe prépositionnel, il y a une préposition + un groupe nominal... Donc, c'est pas que des prépositions, oui, il y a des prépositions... Donc, qu'est-ce qu'on remarque sur les groupes prépositionnels ? Est-ce que vous vous souvenez de ce qu'on faisait sur les déterminants ? Est-ce qu'on peut mettre plusieurs déterminants d'affilée ?

Élèves : Non.

P : Est-ce qu'on peut mettre plusieurs groupes prépositionnels d'affilée ?

Élèves : Non.

Autres élèves : Bah si !

Brouhaha.

P : Donc, on remarque qu'on peut cumuler plusieurs groupes prépositionnels en fonction, je vous le rajoute, de complément du nom, parce qu'on voit bien que tous ces groupes prépositionnels sont des compléments du nom.

Inaudible.

P : Alors, qu'est-ce qu'on remarque sur ces groupes prépositionnels ? Est-ce que si je dis : « un canard sur une marre » ou « un canard dans un parc » ça marche ?

Élèves : Bah oui.

P : Alors, est-ce qu'un même complément du nom peut se rapporter au même nom ?

Inaudible.

P : C'est la même chose qu'avec les adjectifs, deux adjectifs peuvent se rapporter à un même nom ! On est d'accord, on l'a vu la dernière fois. Eh bah là, deux groupes prépositionnels compléments du nom peuvent se rapporter à un même nom. C'est tout. Mais c'est pas obligatoire. On voit bien que « de la ville » ça se rapporte bien à « un parc ». Donc, au niveau de la remarque, on peut rajouter quoi ? Un complément du nom...

Altercation avec une élève.

P : Qu'est-ce qu'on peut dire sur le complément du nom, je viens de le dire !

C : Bah, il peut se rapporter à un autre complément du nom.

P : Il peut se rapporter à quoi ?

C : A un autre complément du nom.

P : Non... à un même nom mais ce n'est pas obligatoire. C'est tout. C'est juste pour dire qu'il y a la possibilité. On en arrive donc à la dernière activité. Ok, passez-moi ça au pluriel. « Un train pour une ville ». Vas-y K.

Inaudible.

P : « Des trains pour des villes ». « La poule dans un poulailler ». Vas-y O.

O : « Les poules dans des poulaillers ».

P : « Un singe avec une banane ». U ?

U : « Des singes avec des bananes ».

P : Quelle remarque vous pouvez faire par rapport aux prépositions ?

Inaudible.

P : La préposition est un mot ? Comment on les appelle ceux-là ? A ?

A : Les prépositions sont des mots invariables.

P : Les prépositions sont des mots invariables. Voilà, exactement ce qu'il y avait à remarquer. Ok, on note la dernière remarque. Les prépositions sont des mots invariables. Je vais maintenant vous distribuer le cours.

5 mots clés :

Métacognition – Métalinguistique – Étude de la langue – Posture réflexive – Travail de groupe

Metacognition – Metalinguistic – Language study – Reflexive posture – Group-work

Résumé :

L'étude de la langue est plus que jamais au centre des préoccupations de l'enseignement du français, les nouveaux programmes de français au lycée (2019) en attestent. Pourtant, un autre consensus fait bloc : il s'agit d'un enseignement d'une grande complexité tant par l'intérêt modéré sinon limité que les élèves lui portent que par l'inquiétude qu'il suscite chez les enseignants. Une première intuition nous a poussé à nous demander si la solution ne résidait pas dans une possible *ludification* de cet enseignement. Mais la recherche en didactique est formelle : le problème n'est pas tant lié à l'habillage des activités proposées aux élèves qu'à un souci de transposition didactique. Il semblerait que les élèves n'expriment pas un manque d'intérêt pour le fonctionnement de leur langue maternelle mais plutôt une incompréhension des concepts étudiés en classe qu'ils ne rattachent pas à leur expérience intime et quotidienne de ladite langue. Alors, un questionnement de recherche s'est imposé à nous : comment favoriser, chez les élèves, le développement d'une attitude réflexive sur la langue ? Cette quête métalinguistique nous a menés aux Ateliers d'Antoine, les travaux de Lionel Audion (2015) à destination du premier degré nommés ainsi en hommage au linguiste Antoine Culioli. Séduits par une méthode qui amène les apprenants à extérioriser des opérations habituellement inconscientes dans la résolution de problèmes grammaticaux, nous nous sommes décidés à tenter de l'adapter pour le second degré. Nous avons alors conçu des fiches d'activité (accompagnées de leur leçon) et avons défini un protocole d'application de l'exercice en classe afin de venir stimuler la métacognition des élèves dans le cadre d'un travail porté sur la langue. Dans notre version des Ateliers d'Antoine, les élèves, répartis en groupes de trois ou quatre membres (groupes idéalement composés par l'enseignant lui-même) coopèrent, se confrontent et débattent afin d'élaborer eux-mêmes les règles grammaticales de la notion à l'étude à partir de leurs prérequis (identifiés par l'enseignant) et de l'observation d'énoncés soigneusement sélectionnés par le concepteur de la fiche d'activité. Ce travail en autonomie donne lieu à une mise en commun ritualisée où les débats peuvent se poursuivre et s'étendre d'un groupe à l'autre sous la direction du professeur qui, *in fine*, viendra institutionnaliser les savoirs. Notre travail propose une analyse qualitative de données prélevées, dans une classe de niveau sixième (enregistrements vocaux), durant les échanges entre pairs ou entre l'enseignant et les élèves. Nous avons cherché à identifier la présence (ou non) d'un travail métalinguistique émergeant des interactions des élèves dans la

réalisation des activités des fiches ou de la stimulation du professeur avec les groupes d'élèves ou en classe entière. Les résultats de nos analyses sont particulièrement encourageants puisqu'ils témoignent de la présence massive d'un travail métalinguistique des apprenants. Les élèves cherchent des explications logiques aux problèmes grammaticaux qui leur sont posés en tentant de connecter leur savoir en langue aux faits qu'ils peuvent observer. Notre étude s'est également intéressée à la place de l'enseignant qui a un rôle à jouer dans l'exacerbation des débats linguistiques et dans la stimulation de la posture réflexive sur la langue.

Notre recherche n'a pas valeur de prescription mais propose plutôt nos conseils, nos pistes et nos tâtonnements et se veut davantage un travail ouvert qui ne demande qu'à être saisi.

Summary :

In France, language study is, more than ever, a central concern in the teaching of french (first language), as the new french secondary school's programs (year 11 to 13 in 2019) illustrates it. However, there is an other common idea : french is difficult to teach because it is often reported that pupils are not very enthusiastic about it, and teachers feel uncomfortable teaching it. Our first thought was that gamification of grammar school activities could be a solution. But didactic research is clear : the creation of a fun way of teaching french doesn't solve the problem. Above all, the problem is tied to a lack of didactical transposition. It seems that pupils are interested in their native language but that they are not able to understand the concepts they are studying in class. They don't not connect school grammar teaching to their own everyday life experience of french language. So, comes one question : how can a teacher facilitate the birth of a reflexive language posture among pupils ? This quest of metalinguistic work leads us to « les Ateliers d'Antoine », a way of teaching french invented by the french searcher Lionel Audion (2015) for the elementary education. Les Ateliers d'Antoine, litteraly « Antoine's workshop », were named after the french linguist Antoine Culioli. This way of teaching grammar tries to reveal to the pupils the linguistic operations that they are not aware of, by making them solving a linguistic problem. Then we decided to try to adapt Lionel Audion's method to secondary education. So we created grammar worksheets and we imagined a protocol based on activities in order to stimulate a metacognition work with pupils. In our adapted version of les Ateliers d'Antoine, class is divided in groups of 3 to 4 children, ideally, the teacher constitutes the groups because he or she knows pupils' skills and prerequisites in french language. Then pupils cooperate and debate on the activities in order to elaborate the grammar rule of the notion they are studying. After the pupils' work in autonomy, the whole class proceed to a pooling of informations, debates can emerge, but in the end, the teacher

will provide all the knowledge to his pupils in order to structure their observations. Our research offer an analysis of pupils (secondary school, year 7) verbal's transcriptions : communications therebetween and with the teacher. We tried to identify evidences of a metalinguistic work while the pupils were doing the grammar worksheets or while they were being interviewed by the teacher (in their group or in front of the whole class). Our results are extremely encouraging because they are testifying of a real metalinguistic work of the pupils. Pupils seek logical explanation for grammatical's problems they are facing with. They try to connect what they observe with their own knowledge in french language. We also look at the teacher's work and how he can stimulate the reflexive posture on language of the pupils. Our work is not a requirement but tries to provide our contribution and advices that could be seized by anyone who is interested in french grammar teaching.