



HAL
open science

Approches multisensorielles pour vivre et comprendre la grammaire

Émilie Magnat

► **To cite this version:**

Émilie Magnat. Approches multisensorielles pour vivre et comprendre la grammaire. Nouveaux Cahiers d'Allemand: Revue de linguistique et de didactique, 2020. hal-03935643

HAL Id: hal-03935643

<https://hal.science/hal-03935643>

Submitted on 12 Jan 2023

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.

Emilie Magnat

Laboratoire ICAR – Université Lyon 2

Approches multisensorielles pour vivre et comprendre la grammaire

Introduction

La complexité impliquée dans la compréhension de la grammaire amène depuis longtemps les pédagogues et didacticiens à proposer différents codages pour rendre compte des catégories de mots et de leur fonctionnement. Il s'agit de retarder et d'accompagner l'utilisation du métalangage (la langue pour parler de la langue) qui reste cependant pertinent à un moment donné de l'apprentissage puisqu'« il permet une mise à distance de la langue : son objectivation ; la langue est alors envisagée comme un système qui est l'objet d'une réflexion » (Chartrand, 2012 : 1). La description de la langue, considérée alors comme un organisme, implique de choisir les étiquettes et d'assumer la terminologie retenue (Chiss & David, 2011).

La présente contribution ne prétend pas entrer dans le détail de l'entremêlement des implications pédagogiques et didactiques¹. Elle présente dans un premier temps les principales propositions qui s'adressent à différents publics pour ensuite analyser les apports de celles-ci dans le processus d'apprentissage. Elle étudie pour finir le potentiel de ces propositions en didactique des langues maternelles comme étrangères.

1. Diversité des approches multisensorielles

Les matériaux pédagogiques développés au fil des années ont recours à différents sens combinés de façon plus ou moins complexe. L'objectif est toujours de faciliter la compréhension des catégories de mots.

1.1. Personnages

Ce que l'on trouve sans doute le plus couramment dans les manuels scolaires pour représenter les catégories de mots, c'est une série de personnages. Ce choix a été fait par des maisons d'édition telles que Retz ou Magnard, mais aussi par des

¹ Pour les personnes qui s'intéressent à cette approche de la grammaire et aux travaux de l'auteure, il est possible de la joindre à l'adresse suivante : emilie.magnat@univ-lyon2.fr

enseignants eux-mêmes. Les différents ouvrages publiés par Retz *Réussir en grammaire* (2016), *Réussir son entrée en grammaire au CE1* (2016) s'appuient sur les personnages suivants :

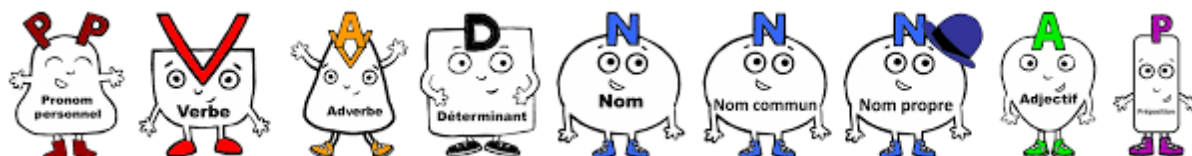


Figure 1 : personnages représentant les catégories grammaticales chez Retz

Notons que les personnages ont dans leurs caractéristiques physiques des indices sur leur nature. L'adverbe porte par exemple un « A » et un « V » sur la tête tandis que le nom propre porte un chapeau pour le distinguer du nom commun. Par ailleurs, le personnage du verbe se trouvera en vert lorsqu'il sera dans une phrase affirmative et en rouge dans une phrase négative.

Les propositions faites par les éditions Magnard sont similaires.

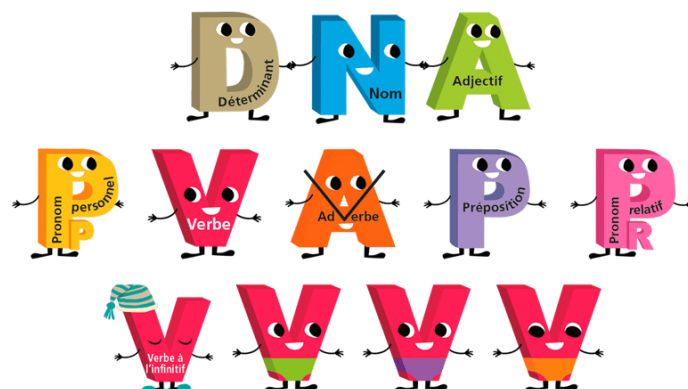


Figure 2 : figurines des catégories de mots chez Magnard (copyright © Muriel Sevestre « Mon mémo » Magnard)

Ces figurines s'éloignent cependant de l'idée de personnage et reposent sur une mise en avant du nom de la catégorie grammaticale représentée, puisque la figurine n'est autre que la première lettre de la catégorie à laquelle une bouche, des yeux, des bras et des jambes ont été ajoutés. Ces idées de personnages ont germé dans la tête de nombreux enseignants qui ont élaboré leurs propres familles de personnages² ou qui utilisent des briques de couleurs LEGO®³.

Ces figurines, quelles qu'elles soient, rencontrent un vif succès auprès des jeunes apprenants de français langue maternelle ces dernières années. Il convient cependant de noter, d'une part, que la forme de ces petits personnages semble arbitraire ou en tout cas conditionnée par le nom de la catégorie et, d'autre part,

² Pour un exemple, voir <http://ecrivreavecludo.blogspot.com/search/label/les%20outils> [consulté le 26 août 2020]

³ https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/lettres/Dossier_dyslexie_1/grammaire_06.pdf
<https://www.neoprofs.org/t126720p25-natures-et-fonctions>
<https://blog.novascrub.fr/la-grammaire-ludique/> [consultés le 26 août 2020]

que seuls les éléments relatifs aux verbes laissent entrevoir une représentation du système de la langue avec la couleur rouge commune ou l'orange pour l'adverbe qui est lié au verbe.

Les séquences de grammaire utilisant ces figurines tirent profit de temps d'observation et surtout de manipulations physiques. Elles aident à la manipulation mentale d'énoncés et permettent aux apprenants de comprendre le fonctionnement de la langue.

1.2. Couleurs & Gestes

L'approche *Jolly Grammar*⁴ est à destination d'enfants anglophones et s'appuie tout à la fois sur des couleurs et sur des gestes pour représenter et sensibiliser les apprenants aux catégories de mots. Le codage proposé est le suivant :

Catégorie	Couleur	Geste
Nom commun	Noir	Toucher son front avec tous les doigts d'une main
Nom propre	Noir	Toucher son front avec son index et son majeur.
Verbe	Rouge	Serrer les poings et déplacer les bras en avant et en arrière sur les côtés du corps comme lors d'une course ; pour un verbe au passé, pointer en arrière au-dessus de l'épaule avec le pouce ; pour le présent, pointer vers le sol avec paume des mains ; pour le futur, pointer en face de soi.
Adverbe	Orange	Frapper un poing sur l'autre
Pronom	Rose	Pour « je », pointer vers soi ; pour « tu », pointer vers quelqu'un ; pour « il », pointer vers un garçon ; pour elle, pointer vers une fille ; pour nous, pointer en cercle en s'incluant ; pour « vous », pointer à deux autres personnes ; pour « ils », pointer vers la classe d'à côté.
Adjectif	bleu	Toucher le côté de ses tempes avec ses poings
Préposition	Vert	Pointer d'un nom à un autre
Conjonction	Violet	Tenir ses mains écartées, paumes vers le haut, et ramener les deux mains pour qu'elles finissent l'une sur l'autre

Figure 3 : couleurs et gestes associés à chaque catégorie grammaticale selon Jolly Grammar

Ce codage, à la fois kinesthésique et visuel, implique pleinement l'apprenant. Les gestes proposés sont plus ou moins justifiés : le verbe est désigné par un geste qui met en avant une action, et la conjonction est mimée comme étant un liant. Cependant, d'autres choix de geste ne sont pas si évidents à comprendre, comme le fait de toucher son front avec juste deux ou l'ensemble des doigts d'une main pour indiquer un nom ou un nom propre.

1.3. Graphisme & couleurs

Les propositions de Cressot, Royer & André (1952) visent à « amener l'enfant à découvrir dans le langage (écrit ou oral) un monde vivant, un monde organisé,

⁴ <https://www.jollyliteracy.com/home/jolly-grammar> [consulté le 26 août 2020]

une sorte de société où chacun tient un rôle et un rang, comme dans les sociétés humaines » (Cressot *et al.*, 1952 : 88). Le souhait d'« animer » la nomenclature grammaticale était antérieur à leur proposition : les maîtres avaient déjà l'habitude de demander à leurs apprenants d'incarner telle ou telle nature de mot et de venir se placer face à la classe dans le bon ordre selon la phrase donnée. Physiquement impliqués et en mouvement, les apprenants pouvaient être acteurs et spectateurs de ce mécanisme de construction de la phrase. Pour compléter ces approches, Cressot *et al.* proposent un codage composé : 1) de formes pour représenter les catégories de mots et 2) de couleurs pour rendre compte de la fonction des groupes de mots au sein de la phrase.

Les auteurs considèrent que leurs propositions constituent des « « ponts » entre : a) des **notions** et une nomenclature bien abstraite b) et **l'enfant** qui, par nature, est essentiellement porté vers l'action, vers la vie physique, vers le jeu, prompt à se griser des joies de l'imagination, et dont l'intelligence est vive et concrète ». (Cressot *et al.*, 1952 : 87).

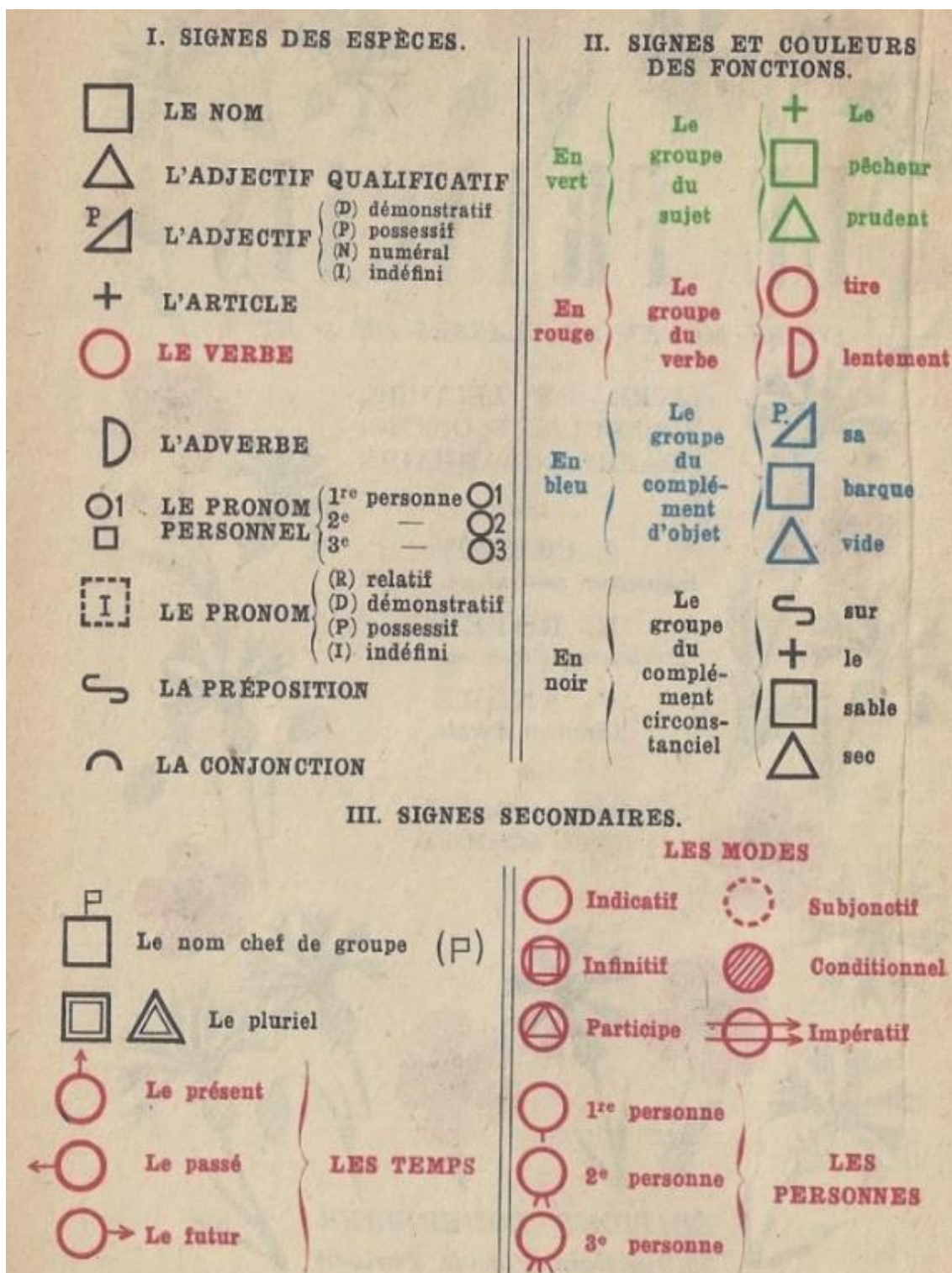


Figure 4 : Tableau des espèces et des fonctions grammaticales selon Cressot, Royer & André (1952 : 90)

Les auteurs reconnaissent le caractère « arbitraire dans le choix des signes » (Cressot *et al.*, 1952 : 88). Cependant, il y a quand même un effort notable pour des représentations les plus suggestives possibles.

- le **verbe**, soleil de la phrase, sera figuré par un cercle, toujours rouge.
- l'**adverbe**, son satellite, rappellera cette dépendance par sa forme : ½ cercle,
- le **nom** sera figuré par un carré.
- le **pronom**, ombre et représentant du nom, aura le même signe, mais en pointillé (le pronom personnel aura un signe spécial, pour marquer qu'il est inséparable du verbe).
- la **préposition** sera un crochet, auquel le complément s'accroche,
- la **conjonction**, non moins naturellement rappellera un pont . (Cressot *et al.*, 1952 : 89)

Il est par ailleurs intéressant de noter qu'une même forme géométrique possède différentes déclinaisons pour rendre compte de ses caractéristiques dans la phrase. Ainsi, le cercle représentant le verbe pourra être enrichi par : 1) une flèche allant vers le haut, à gauche ou à droite pour indiquer le temps ; 2) un, deux ou trois traits sur le bas pour préciser de quelle personne il s'agit ; ou encore 3) d'autres signes géométriques à l'intérieur du cercle pour représenter le mode.

1.4. La grammaire abordée par Maria Montessori

Parmi les supports proposés par Maria Montessori, qui fut phonéticienne et grammairienne, figure un système de représentations pour rendre compte des catégories de mots. Dans un premier temps, l'apprenant travaille avec des solides pleins à palper.

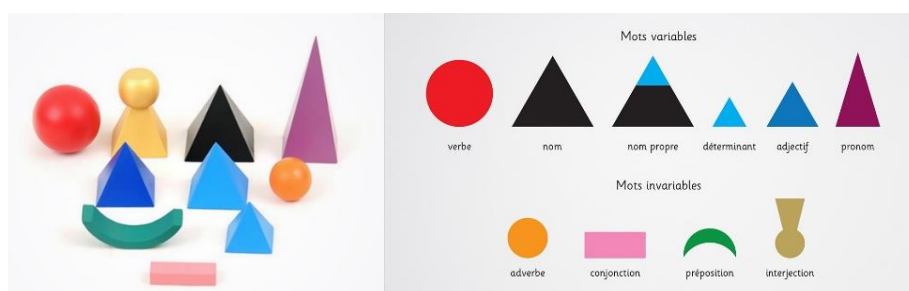


Figure 5 : symboles utilisés par Montessori pour représenter les catégories de mots (sous forme de solides à gauche et en 2D à droite)⁵

L'enseignant peut tout d'abord présenter la boule et le triangle à l'apprenant en les mettant dans chacune de ses mains. C'est grâce à l'observation guidée par l'enseignant que l'apprenant pourra noter les caractéristiques de chacun des symboles : la boule bouge tandis que le triangle est plus stable. L'apprenant est ensuite invité à associer la boule à des actions et le triangle à des objets. L'adverbe se trouve être symbolisé par une boule orange pour être apparenté au verbe tant par la couleur que par la forme. De la même manière, le déterminant, l'adjectif et le pronom sont des triangles, ce qui permet de les associer au nom. Les

⁵ <http://www.lejardindekiran.com/realiser-les-symboles-des-natures-de-mots-de-montessori-modeles-imprimables/>

prépositions et les conjonctions ont une forme qui implique un lien entre le mot précédent et le suivant.

Le travail repose d'abord sur une phase d'exploration par la manipulation d'énoncés générés à partir de situations présentées à l'apprenant, mais aussi construites par lui. Progressivement, l'apprenant utilisera ces mêmes symboles en 2D sur papier : en les dessinant ou en plaçant des étiquettes dans l'ordre pour analyser et former des phrases.

L'utilisation de ces supports s'inscrit pleinement dans la pensée de Montessori puisque la grammaire est sensorielle : la compréhension du système grammatical est issue de la manipulation physique.

1.5. La grammaire en couleurs

La grammaire en couleurs a été développée par Maurice Laurent, professeur des écoles en France puis enseignant de français et mathématiques à l'École Internationale de Genève. Il s'inscrit dans la lignée des travaux de Caleb Gattegno (1972), docteur en psychologie, mais également mathématicien et pédagogue. Ce dernier utilisait des feuilles de couleurs pour représenter les différentes catégories de mots. Il remplissait ces feuilles en inscrivant les mots travaillés avec les apprenants. Tout en reprenant les mêmes associations couleur-catégorie de mots, Laurent (2015) propose un tableau dans lequel les catégories de mots sont organisées spatialement. Il expose en détail son approche de la grammaire dans son ouvrage paru en 2014 en deux tomes *Les jeunes, la langue, la grammaire*.

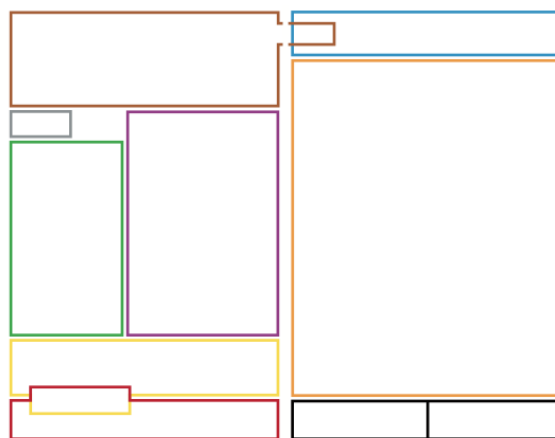


Figure 6 : tableau de la grammaire en couleurs (Maurice Laurent, *Une Education Pour Demain*)⁶

La partie gauche du tableau est principalement consacrée aux catégories qui composent le groupe nominal. Le marron correspond aux pronoms, le gris aux interjections, le vert aux noms, le violet aux adjectifs, le jaune aux déterminants,

⁶ <https://www.uneeducationpourdemain.org/les-panneaux-muraux-de-la-grammaire-en-couleurs-de-christiane-et-maurice-laurent/>

le rouge aux prépositions et le rouge/jaune aux déterminants prépositionnels. La partie de droite, quant à elle, relève surtout des catégories en lien avec le groupe verbal. Le bleu correspond aux adverbes, l'orange aux verbes et le noir aux conjonctions de coordination et de subordination.

Dans ce tableau qui rassemble toutes les catégories de mots, l'enseignant et ses apprenants naviguent pour pointer toutes les phrases qu'ils souhaitent en s'appuyant principalement sur le monde de l'enfant et des images mentales pour donner du sens aux phrases pointées. L'enseignant commencera par pointer un groupe nominal simple avec un déterminant et un nom : pour chaque mot de la phrase énoncée, il touche le cadre coloré correspondant avec un pointeur. L'apprenant est invité à faire de même. Progressivement, le pointage concernera des phrases de plus en plus complexes pour lesquelles l'apprenant n'a plus besoin d'exemple de pointage. En s'appuyant sur des phrases proches du monde de l'enfant, avec un lexique dont il comprend le sens, l'enseignant fera découvrir de nouvelles catégories de mots.

Le pointage sur le tableau s'accompagne de manipulations sur table : l'apprenant doit agencer des cartes de couleur dans l'ordre pour former la phrase qu'il vient de pointer. L'enseignant lui demande de former différentes phrases et d'observer ces structures. La manipulation peut également se faire avec des réglettes de Cuisenaire⁷, comme le fait Anne-Marie Dumont (enseignante de FLE formée à l'approche Gattegno), mais les réglettes ayant des tailles différentes, les apprenants risquent d'amalgamer cela avec la longueur des mots ou leur importance dans la phrase.

C'est également en pointant de nombreux mots dans un même cadre coloré que la classe – groupe d'apprenants riches des expériences de pointage individuel – essaiera de comprendre ce qui unit ces mots. Ce n'est que lorsque la définition collectivement établie sera assez précise qu'elle pourra être notée dans les cahiers et que l'on nommera la catégorie de mots concernée.

Il s'agit donc d'aller au-delà de l'apprentissage par cœur de la définition des catégories de mots : la catégorie doit être expérimentée pour être profondément comprise.

Ce tableau sert également à travailler l'orthographe grammaticale. Laurent s'appuie en effet sur ce même tableau de cadres colorés pour faire prendre conscience des différentes graphies selon le genre et les temps.

⁷ Les recherches menées par Emile Georges Cuisenaire (1891-1975) donnent lieu en 1945 à la diffusion d'un jeu de 10 bandelettes colorées de différentes tailles appelées « réglettes ». La longueur tout comme la couleur des bandelettes sont justifiées par les caractéristiques du nombre représenté. Ainsi, la réglette correspondant au nombre 2 fera 2 centimètres. Elle sera rouge tandis que le 4 sera rose et le 8 sera marron, dégradé qui permet de représenter les multiples. Caleb Gattegno (mathématicien d'origine) contribua à populariser l'utilisation de ces réglettes en mathématiques et les détourna pour l'enseignement des langues. <https://www.cuisenaire.eu/methode.html>

En collaboration avec Françoise Boch (Université Grenoble Alpes), Laurent a développé l'application GrammOrtho (Boch & Soubrié, *à paraître* ; Boch, Frier & Rinck, *à paraître*) qui se présente dans deux versions : l'une pour les élèves de fin de primaire et de secondaire et l'autre pour les adultes.

GrammOrtho, comme la grammaire en couleurs, vise à déclencher des prises de conscience dans une démarche pédagogique inductive : il n'y a pas d'explication fournie avant les exercices, mais simplement des résumés récapitulants les prises de conscience effectuées. Cette application répond à une demande forte des enseignants du secondaire et du supérieur, car les cursus ne laissent que peu de temps pour traiter les questions de langue.

Le code couleur-catégorie de mots a également été utilisé dans le jeu sérieux Luciole⁸ qui s'adresse à des écoliers francophones travaillant la compréhension de l'oral en anglais. Sur l'exemple ci-dessous, l'apprenant doit indiquer qu'il a entendu « big bird ».



Figure 7 : capture d'écran issue du jeu sérieux Luciole.

L'apprenant dispose de plusieurs fichiers sonores : deux pour l'adjectif et cinq pour le nom. Il doit les écouter et trouver parmi ceux-là les termes « big » et « bird » et déplacer chacun d'eux dans la zone appropriée. En l'occurrence, la focale est bien mise sur la compréhension de l'oral et il ne s'agit pas de travailler explicitement la grammaire. Cependant, déplacer les mots dans des zones de couleurs permet d'une part de familiariser l'apprenant avec l'ordre des mots en anglais et d'avoir un premier contact avec la grammaire en couleurs qui sera exploitée par la suite.

En conclusion, il convient de noter que la grammaire en couleurs repose tout à la fois sur un code couleur, sur une spatialité et sur des manipulations physiques (pointage et manipulation d'étiquettes) qui visent à générer des prises de conscience.

⁸ <https://fluence.prod.lamp.cnrs.fr/luciole/>

Ce rapide tour d'horizon des supports développés pour représenter les catégories de mots ne prétend pas être exhaustif. Il existe sans doute d'autres approches dont nous n'avons pas connaissance, car publiées dans d'autres pays ou conçues par des enseignants qui n'ont pas diffusé leur création. Les approches présentées mettent tout de même en évidence l'intérêt porté à la multisensorialité pour faire comprendre aux apprenants les spécificités de chaque catégorie de mots et le fonctionnement de ces catégories au sein du système grammatical.

2. Potentiel des approches multisensorielles pour favoriser l'apprentissage

Toutes les propositions pour représenter les catégories de mots ont au moins deux dénominateurs communs. La principale caractéristique commune que nous développerons ici est le recours au visuel. Le deuxième aspect que l'on retrouve dans ces supports multisensoriels relève, quant à lui, de la manipulation physique d'éléments, c'est-à-dire la dimension kinesthésique. Nous présenterons les liens entre les propositions sur ces deux aspects en prenant soin d'étudier le bien-fondé de cette multisensorialité au regard des connaissances actuelles sur l'apprentissage et le fonctionnement de la mémoire. Nous exposerons ensuite les implications en didactique des langues étrangères et maternelles.

2.1. Dimension visuelle

Pour faciliter le travail sur les catégories de mots, toutes ces propositions reposent sur des éléments visuels qui matérialisent les éléments abstraits constitutifs de la phrase. Enseignants et apprenants peuvent donc « voir » de quoi il est question.

Il est intéressant de noter que les approches décrites présentent des choix très similaires. La représentation du verbe, par exemple, se trouve être en rouge dans toutes les propositions, sauf pour Laurent qui utilise de l'orange (couleur tout de même liée au rouge). Compte tenu des logiques internes à chaque approche, l'adverbe se trouve être en orange au sein des figurines, chez *Jolly Grammar* et Montessori. Le choix du rouge pourrait s'expliquer par le fait que le verbe constitue le noyau énergétique de la phrase, ce qui ferait écho au ressenti face à ce type de mots. Cependant, cette explication vole en éclat lorsqu'il s'agit des verbes d'état. Il convient également de signaler la limite de la boule orange pour représenter les adverbes qui peuvent être associés à autre chose qu'un verbe. Le nom se trouve, quant à lui, représenté en vert chez Cressot *et al.* et Laurent tandis qu'il est noir chez *Jolly Grammar* et Montessori. Ces derniers choix, tout comme les couleurs attribuées aux autres catégories, restent difficiles à expliquer. Toutefois, il est clair que l'utilisation de la couleur, mais surtout de la forme (chez Montessori et Cressot *et al.*), va au-delà de la volonté de simplement matérialiser la catégorie de mots. En choisissant des couleurs ou des formes dont les

caractéristiques font écho aux spécificités de la catégorie de mots, on met à disposition des aides à l'identification des catégories et, par conséquent, à la mémorisation. L'intérêt de ces représentations visuelles des catégories de mots n'est cependant pas assez documenté par des recherches expliquant un éventuel ancrage en mémoire.

2.2. Dimension kinesthésique

La dimension kinesthésique concerne les mouvements effectués avec des parties du corps. Dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage, il s'agit bien souvent de la manipulation physique d'objets. Par définition, cela constitue un ajout à la dimension visuelle puisque les éléments manipulés sont tout d'abord vus.

Toutes les approches citées ici impliquent la manipulation physique d'objets tangibles : l'apprenant déplace des figurines, des solides ou des images représentant les catégories de mots pour former des phrases. Son action physique vient donc appuyer ses manipulations mentales. Les propositions faites par *Jolly Grammar*, Montessori et Laurent, quant à elles, comptent également sur un ancrage kinesthésique plus fort en mémoire. Chez *Jolly Grammar*, les gestes associés à chaque catégorie de mots impliquent une mémoire corporelle qui permettrait à l'apprenant de se souvenir de la catégorie en voyant le geste et, inversement, le geste pourrait rappeler les caractéristiques de la catégorie. Du côté de Montessori, le visuel et la manipulation se trouveraient enrichis par la palpation des solides. Cela relève du sens stéréognostique (Lefebvre, 2006 : 62), terme issu des travaux de thèse d'Hoffmann en 1883 et qui correspond à « l'appréciation de la forme *par le toucher* » (Claparède, 1898 : 4-5). Enfin, dans la grammaire en couleurs de Laurent, l'apprenant dirige son bras dans le tableau de grammaire et finirait par intégrer la spatialité (place de chaque catégorie de mots) au point où le corps saurait où il doit pointer. En effet, lors des différentes séances de travail avec apprenants, nous observons régulièrement que le geste de pointage arrive plus vite que la prononciation des mots. Nous avons là un champ de recherche à explorer pour comprendre les mécanismes à l'œuvre et le niveau d'intégration mentale de la place physique des catégories de mots.

Que ce soit par un geste associé à une catégorie, par la palpation d'un objet représentant la catégorie ou encore par le pointage de la catégorie sur le poster des catégories de mots, l'action faite par l'apprenant laisserait en mémoire une image mentale relative au mouvement. Cela rejoint les travaux de La Garanderie & Cattan (1991) pour qui la gestuelle intervient dans le processus de mémorisation. Cette pratique multisensorielle rappelle l'intelligence kinesthésique exposée par Gardner (2000) et s'apparente à l'apprentissage expérientiel, concept initialement introduit par Carl Rogers et présenté par Faulx & Danse (2015). En effet, l'enseignant invite les apprenants à expérimenter, mais aussi à justifier leurs

manipulations. Cette verbalisation est utile pour : 1) renforcer la compréhension des catégories de mots et 2) fournir des indices à l'enseignant sur les éventuelles difficultés des apprenants. Tout comme la dimension visuelle, l'implication kinesthésique doit encore faire l'objet d'études pour comprendre le niveau de motricité impliqué et le rôle que cette modalité joue dans la compréhension des catégories de mots.

2.3. Implications en didactique des langues

De telles approches multisensorielles, considérées comme efficaces par les enseignants dans le cadre de l'apprentissage de la langue maternelle, laissent entrevoir un potentiel pour le travail de la grammaire dans une nouvelle langue. En effet, même si le fonctionnement du système grammatical varie d'une langue à une autre, l'approche des catégories de mots peut être transférée. Par ailleurs, alors que certaines représentations sont davantage à destination de jeunes apprenants (ex : les figurines), d'autres se prêteraient facilement à n'importe quel public. En effet, les gestes, les couleurs et les formes peuvent tout à fait être utilisés par des enfants, des adolescents ou des adultes.

Compte tenu des processus mentaux engagés dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, il serait tout d'abord intéressant de s'appuyer sur les formes et éventuellement les couleurs proposées par Montessori, car les caractéristiques physiques des solides permettraient un premier contact intéressant avec les catégories. Comme le suggèrent toutes les approches présentées ici, il convient de consacrer un temps de manipulation physique pour comprendre la structuration de la phrase. Il semble plus facile de proposer des cartes de couleurs à déplacer, mais la perception, comme la mémorisation, seraient sans doute favorisées par un geste (cf. *Jolly Grammar*) ou un solide (cf. Montessori) de couleur comme une brique LEGO®.

A cela pourrait être combiné la représentation spatiale des catégories proposée par Laurent. En effet, l'apprenant serait alors face à une sorte de « carte » des catégories de mots dans laquelle il naviguera. L'aisance avec laquelle les apprenants pointent les mots selon leur catégorie et la rapidité du geste de pointage invitent à considérer l'intérêt de cette représentation en langue étrangère. Les apprenants peuvent ainsi pratiquer avec fluidité de très nombreuses phrases pour prendre conscience des caractéristiques de chaque catégorie de mots. En s'inspirant de la méthode Montessori, l'enseignant prendra toutefois soin de proposer des énoncés qui font sens pour l'apprenant et de mettre en scène des situations lui permettant de former ses propres phrases au sens limpide.

Etudier l'apport didactique des aides visuelles et la dimension kinesthésique soulève la question de l'effort cognitif nécessaire pour mémoriser ce code. Ces représentations, considérées comme une aide par certains, sont-elles, comme d'autres le pensent, un détour coûteux ? Par ailleurs, il convient de questionner la

force de l'information multisensorielle en mémoire : l'apprenant en vient-il rapidement à s'affranchir de cette représentation ou est-elle toujours présente et activée en mémoire lors d'analyses grammaticales et cela pourrait-il constituer un obstacle au travail lorsque l'analyse se complexifiera ?

Conclusion

Les propositions de codage de la grammaire présentées dans cette contribution répondent toutes au souhait de faire que le métalangage ne soit pas un lot d'« étiquettes au contenu flou et fluctuant selon les représentations des enseignants et des élèves » (Chartrand, 2012 : 1). Puisque le simple fait d'apprendre par cœur la définition d'un terme ne va pas nécessairement de pair avec la compréhension de sa signification, les caractéristiques physiques des représentations, plus ou moins explicitement présentées, visent à renforcer la compréhension du fonctionnement de la grammaire. Ces propositions, ô combien appréciées des enseignants et de leurs élèves dans le travail de la langue maternelle, semblent tout à fait en adéquation avec les mécanismes mentaux à l'œuvre.

Cependant, bien que ces approches soient plutôt anciennes, force est de constater que : 1) les études scientifiques sur ces supports restent encore trop rares ; 2) il reste à considérer tout le potentiel de ces approches multisensorielles dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue. C'est le champ de recherche qui rassemble des enseignants-chercheurs et des enseignants de toutes langues et publics lors des séminaires « pédagogies multimodales » au laboratoire LIDILEM (Université Grenoble Alpes). Ces questions sont également abordées par le groupe de chercheurs ALeM⁹ qui étudie l'apport de la multisensorialité dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues en présentiel et à distance, avec ou sans les outils numériques.

Références bibliographiques

- BELLANGER, F. & RAOUL-BELLANGER, A. (2016). *Réussir en grammaire au CE2*. Retz : Paris.
- BELLANGER, F. & RAOUL-BELLANGER, A. (2016). *Réussir SON entrée en grammaire au CE1*. Retz : Paris.
- BOCH, F., FRIER, C. & RINCK, F. (eds.) (à paraître en mars 2021). Littéracies et pédagogies engageantes. *Le Français Aujourd'hui*.
- BOCH, F. & SOUBRIE, T. (soumis). GrammOrtho, un didacticiel pour le développement de la littéracie chez un public d'apprenants migrants francophones en difficulté à l'écrit. Communication au colloque *ADcuefe caen2020 : Entre recyclage et innovation : quelle didactique pour demain ? Approches critiques*, 18-19 juin 2020.

⁹ <https://alem.hypotheses.org/> [consulté le 31 août 2020]

- CHARTRAND, S. (2012). Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue. *Grammaire nouvelle / renouvelée*. Vol.17, n°2. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/une-epreuve-a-lepreuve-du-temps/utiliser-une-terminologie-rigoureuse-et-coherente-pour-parler-de-la-langue/> [consulté le 31 août 2020]
- CHISS, J.-C. & DAVID, J. (2011). Métalangages, didactique du français et enseignement de la grammaire. *Le français aujourd'hui*. Vol. 5, n°HS01, pp.117-127.
- CLAPAREDE, E. (1898). Perception stéréognostique et stéréo-agnosie. *L'année psychologique*. Vol.5 pp.65-81. doi : <https://doi.org/10.3406/psy.1898.3045>
- CRESSOT, J., ROYER, E. & ANDRE, G. (1952), *Le français Cours Moyen et classes de 8e et 7e*. Livre de lecture, vocabulaire, orthographe, grammaire. Paris : Éditions De la GARANDERIE, A. & CATTAN, G. (1991). *Tous les enfants peuvent réussir*. Paris : Bayard.
- GARDNER, H. (2000). *Intelligence reframed : multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic.
- GATTEGNO, C. (1972). *Ces enfants nos maitres, ou la subordination de l'enseignement à l'apprentissage*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- FAULX, D. & DANSE, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain : De Boeck.
- LAURENT, M. (2014). *Les Jeunes, la langue, la grammaire*, tome 1 et 2, Besançon : UEPD (1^{ère} éd. : T1 2004 ; T2 2009).
- LAURENT, M. (2015). Travailler l'orthographe et la grammaire d'une manière inductive, in F. Boch & C. Frier, *Ecrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, Grenoble : ELLUG.
- LEFEBVRE, M. (2006). *La pédagogie Montessori illustrée*. Paris : Albans Editions.