

## *Ça c'est juste des petits schémas. Approche multimodale de l'enseignement grammatical*

*These are just small drawings. A multimodal approach to grammar teaching*

**Nicolas Gregov**

---



### **Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/15177>

DOI : 10.4000/122u6

ISSN : 2425-2042

### **Éditeur**

Centre de recherche sur les médiations (Crem Université de Lorraine)

### **Référence électronique**

Nicolas Gregov, « *Ça c'est juste des petits schémas. Approche multimodale de l'enseignement grammatical* », *Pratiques* [En ligne], 201-202 | 2024, mis en ligne le 18 juillet 2024, consulté le 27 juillet 2024. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/15177> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/122u6>

---

Ce document a été généré automatiquement le 27 juillet 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Ça c'est juste des petits schémas. Approche multimodale de l'enseignement grammatical

These are just small drawings. *A multimodal approach to grammar teaching*

Nicolas Gregov

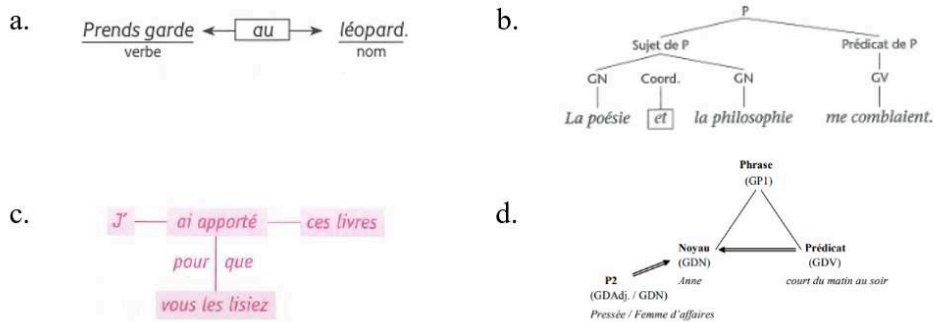
---

## 1. Introduction

- 1 Les pratiques effectives des enseignants connaissent un intérêt relativement récent<sup>1</sup>. L'ouvrage de référence *Didactique du français langue première* indique parmi les thématiques de recherche actuelles les « pratiques enseignantes » et, depuis les années 2000, « un intérêt accru pour l'étude du travail effectif des enseignants en classe et de leurs gestes professionnels » (Simard *et al.*, 2019 [1997], p. 393). Dans le domaine grammatical, hormis des travaux précurseurs (Canelas-Trevisi *et al.*, 1999), il faut surtout attendre la fin de la décennie pour voir apparaître des études sur ce que l'on nomme, pour reprendre le titre de l'ouvrage de Canelas-Trevisi (2009), « la grammaire enseignée en classe » (voir entre autres Brissaud & Grossmann, 2009 ; Dolz & Simard, 2009 ; Garcia-Debanc, Paolacci & Boivin, 2014 ; Schneuwly & Dolz, 2009).
- 2 Notre contribution s'inscrit dans la continuité de ces études tout en déployant un autre cadre théorique, davantage attentif à la multimodalité, soit l'« existence d'une pluralité de modalités/ressources sémiotiques » (Azaoui, 2019). Comme nombre de pratiques sociales, les interactions en classe sont en effet intrinsèquement multimodales, mobilisant pleinement les dimensions paraverbales ou non verbales. Sans dénier le rôle fondamental du langage verbal dans l'enseignement-apprentissage (Vygotski, 2019 [1934]), nous souhaitons explorer le caractère multimodal de la didactique de la grammaire, à partir de l'étude des schémas qui y sont mobilisés.
- 3 En particulier, nous nous focalisons sur les « diagrammes syntaxiques », soit les schémas représentant iconiquement les relations entre les unités. Ces diagrammes,

fréquents en linguistique (Mazziotta, François & Kahane, 2023), comprennent les fameux arbres chomskyens mais aussi d'autres configurations graphiques. La figure 1 présente une série de diagrammes tirés d'ouvrages scolaires, diagrammes dont le degré de complexité est plus ou moins élevé (Gregov, 2023).

**Figure 1.** Exemples de diagrammes syntaxiques (a : Bescherelle, 2006, p. 100 ; b : Chartrand *et al.*, 1999, p. 230 ; c : Grevisse & Lits, 2009 [2015], p. 315 ; d : Van Raemdonck, Detaille & Meinertzhausen, 2011, p. 140)



- 4 Bien qu'ils soient encore peu étudiés d'un point de vue didactique (voir toutefois Bélanger & Gauvin, 2020), les diagrammes syntaxiques jouent un rôle crucial dans l'enseignement de la grammaire, en donnant à voir aux élèves les structures abstraites de la langue, structures imperceptibles à l'oral. En tant qu'il « assur[e] la présentation, la rencontre de l'élève avec l'objet [grammaire] » tout en « assur[a]nt le guidage de son attention sur les dimensions constitutives de l'objet » (Schneuwly, 2009, p. 33), nous pouvons considérer que le diagramme syntaxique fait partie intégrante des *outils de l'enseignant* spécifiques à la discipline français, dans sa composante grammaticale. Afin de mieux décrire cet objet, il est nécessaire d'en proposer une modélisation, modélisation qui puisse tenir compte des diverses ressources sémiotiques du travail enseignant.

## 2. Modéliser la multimodalité

- 5 Les modèles que nous convoquons sont doubles. Il s'agit d'une part de la sémiotique sociale multimodale élaborée par Kress et ses collègues (2014) (→2.1), d'autre part de la théorie du support telle qu'elle est appliquée aux diagrammes syntaxiques par N. Mazziotta (2022) (→2.2). Deux angles d'analyse peuvent alors être mis en œuvre, selon qu'ils préconisent une logique qu'on peut qualifier d'« inscriptive » ou de « transductive » (→2.3).

### 2.1. Sémiotique sociale multimodale

- 6 S'appuyant sur la théorie de la communication de M. Halliday (1985), G. Kress et ses collègues (2014 ; 2010) élaborent une « sémiotique sociale multimodale ». Ces auteurs postulent que la production de sens est nécessairement *mise en forme* (angl. *shaped*) par des *modalités* (angl. *modes*), afin de répondre aux besoins communicatifs des locuteurs<sup>2</sup>. Parmi les modalités les plus courantes, on peut citer la musique, la parole, l'écriture, les gestes ou les diagrammes. Trois méta-fonctions tirées de la grammaire fonctionnelle définissent les modalités. Il s'agit de la capacité à exercer une *fonction idéationnelle* (« to

represent meanings about actions, states, events in the world»), une *fonction interpersonnelle* (« to represent meanings about the social relations of those engaged in communication ») et une *fonction textuelle* (« capacity to form texts, that is, complex semiotic entities which can project a complete (social) world, which can function as complete message-entities which cohere internally and with the environment », Kress, 2010, p. 87).

- 7 Ces modalités sont doublement contraintes : elles mobilisent un *médium*, une « substance matérielle » (angl. *material substance*), qu'elles mettent en forme ; elles sont culturellement et historiquement construites, à inscrire au sein d'une société donnée. Par exemple, le médium sonore est mis en forme par les modalités de la musique ou de la parole, dont les propriétés dépendent du contexte culturel. L'ensemble des modalités disponibles dans une culture donnée à un moment *t* constitue les *ressources sémiotiques* disponibles.
- 8 Ainsi défini<sup>3</sup>, le cadre théorique a une implication capitale. La production n'est en effet jamais considérée comme fixe ou immuable, puisqu'elle dépend toujours d'un contexte social spécifique et d'une diversité de modalités que va sélectionner le producteur de sens. Si ces dernières véhiculent les mêmes contenus, la sélection de l'une ou l'autre modalité est corrélée à une mise en forme spécifique du sens, ce qui influence la manière dont ce sens sera transmis. La dimension matérielle de la modalité joue ici un rôle fondamental :

The inherent characteristics of the material used by a culture for making meanings, with and out of which it shapes the different media, has its effects on what meanings can be made: the matter of *affordances* [...]. For instance, the temporal/sequential characteristics of human sound make certain things easily possible and impede certain others that are readily possible in the spatial/simultaneous medium of graphic representation. This leads us to say that each meaning-making system – *mode* – provides different communicative potentials. (Kress et al., 2014, p. 19-20)

- 9 Dans l'ouvrage fondateur *The rhetorics of the science classroom*, Kress et al. (2014) [2001] décrivent ainsi la façon dont les modalités contribuent, lors des interactions d'une classe de science, à construire un savoir, à le mettre en forme, et participent plus globalement aux stratégies rhétoriques de l'enseignant.
- 10 Pour notre étude, située dans l'enseignement de la grammaire, nous pouvons considérer que quatre modalités sont principalement à l'œuvre. Celle qui nous importe le plus est la modalité du diagramme (médium graphique). Trois autres modalités sont cependant convoquées concomitamment : la modalité de la parole (médium sonore), la modalité de l'écriture (médium graphique) et la modalité gestuelle (médium corporel).

## 2.2. Le diagramme comme inscription de la connaissance

- 11 Se focalisant spécifiquement sur les diagrammes syntaxiques, N. Mazziotta (2022) a récemment conceptualisé le fonctionnement sémiotique de ces objets graphiques. À cette fin, le linguiste a recours à la notion d'*inscription*, qu'il puise à la « théorie du support » de Bachimont (2010). Ce dernier insiste sur la nécessaire inscription de la connaissance sur un support afin de la rendre accessible, la matérialité du support conditionnant l'expression de la connaissance :

Toute connaissance, comprise comme la capacité d'effectuer une action possible, s'inscrit matériellement dans un support technique, dont la structure physique prescrit son usage et les actions correspondantes. Prescrivant des actions qu'il rend

possibles, l'objet technique est le support technique dont il prescrit les actions associées. (Bachimont, 2010, p. 123)

- 12 Suivant cette approche, qu'il transfère à la modélisation syntaxique, N. Mazziotta considère les diagrammes syntaxiques comme des inscriptions de la connaissance grammaticale. Il démontre ainsi que des règles formelles, contraintes par les limites physiques du support, en l'occurrence l'espace graphique planaire, déterminent la forme du diagramme syntaxique. Concrètement, ces règles affectent « l'inventaire des objets graphiques (symboles discrets) utilisés et la manière dont ils se combinent (configurations issues de la spatialisation des symboles sur le plan) » (2022, p. 55).
- 13 Afin de mieux décrire ces inscriptions, le linguiste distingue l'*espace syntaxique complet* (abrégé *S*), soit « l'ensemble des connaissances syntaxiques que nous pouvons construire », « une connaissance abstraite, de forme indéterminée (voire amorphe) et inaccessible » (2022, p. 56-57), de l'*espace graphique* (*G*) qui inscrit physiquement *S*. L'espace *S* est décomposable en différents sous-espaces, selon le type de relation syntaxique exprimable (et exprimée dans *G*) : sont évoqués l'ordre des mots, les dépendances, les relations d'équivalence ou les relations macrosyntaxiques.
- 14 En contexte scolaire, nous pouvons dès lors considérer les diagrammes syntaxiques comme des objets de l'espace graphique inscrivant une partie de la connaissance syntaxique. Cette inscription de la connaissance peut être doublement décrite : au niveau du signifiant, par les caractéristiques formelles (objets graphiques et configuration de ces objets) ; au niveau du signifié, par les sous-espaces inscrits (type de relations syntaxiques).

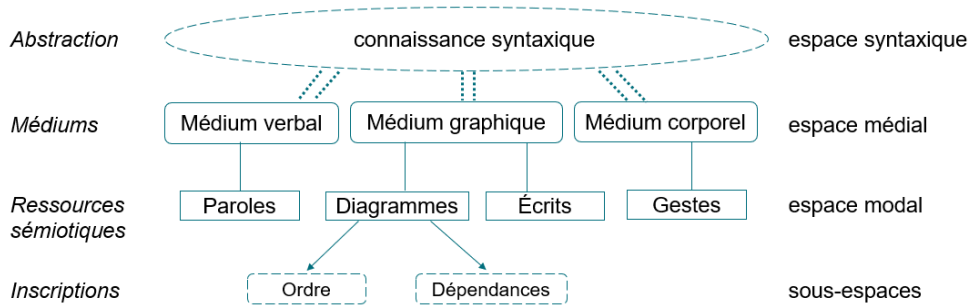
### 2.3. Logiques inscriptives et transductives

- 15 Si la sémiotique sociale multimodale et la théorie du support ne sont pas réductibles l'une à l'autre, reposant sur des postulats théoriques en partie différents — tels que la définition du sens, son immanence ou son rapport à l'instance qui l'exprime —, la notion d'*affordance*<sup>4</sup> n'est pas sans rappeler les contraintes qu'exerce le support sur la connaissance. Étant donné cette proximité, notre problématique gagne à articuler les deux cadres théoriques : alors que le travail de N. Mazziotta (2022) propose des outils applicables à la description fine de la structure sémiotique des diagrammes syntaxiques, celui de Kress (2014) permet de tenir compte des paramètres multimodaux, inhérents à la pratique sociale de la classe.
- 16 Nous pouvons estimer qu'au sein de cette classe, la connaissance est exprimable par des diagrammes syntaxiques. Il s'agira alors d'une partie de la connaissance syntaxique possible (espace total *S*), exprimée par le biais du médium graphique (espace *G*) et mise en forme à travers la modalité diagrammatique. D'autres modalités du médium graphique sont potentiellement envisageables, ce qu'évoque brièvement N. Mazziotta : « la connaissance syntaxique est inscrite sous forme de diagramme, mais elle pourrait tout autant l'être sous une forme discursive ou algébrique » (2022, p. 55). Les modalités concerneraient alors une suite de mots écrits (forme discursive) ou bien une formalisation algébrique, telle que les règles de réécriture chomskiennes. Mais d'autres médiums sont également convoqués en classe : pensons notamment à la corporalité et au son. Théoriquement, nous observons un double mouvement : limitation de la sémiotique sociale à la connaissance scolaire (et non plus à la

production de sens) et extension de l'inscription des connaissances à tous les médiums (et non plus strictement au médium graphique).

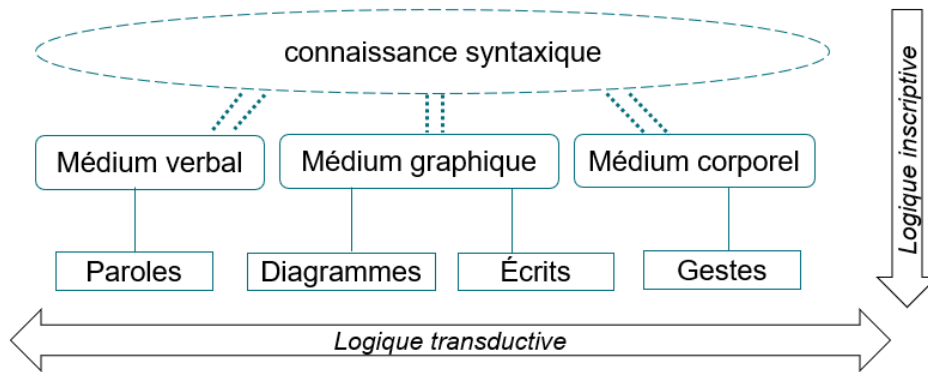
- 17 La figure 2 représente la production de sens en contexte scolaire, en hiérarchisant les niveaux d'abstraction : sont distingués le savoir (abstraction amorphe), les médiums (substances matérielles), les modalités (ressources sémiotiques) et les inscriptions (expression de sous-espaces, ici limitées à l'ordre et les dépendances syntaxiques).

Figure 2. Schématisation de la sémiologie multimodale en contexte scolaire. Source : N. Gregov.



- 18 Dans ce cadre, nous opposons deux angles d'analyse : d'une part, on peut étudier la mise en forme de la connaissance au sein du discours de l'enseignant, par le biais des diverses modalités. Il s'agit d'envisager les différentes inscriptions modales. L'optique est, si l'on veut, verticale et descendante. D'autre part, on peut étudier la manière dont une connaissance est mise en forme par une autre modalité. Il s'agit de ce que Kress (2010, p. 125-128) nomme la *transduction*, soit le processus à travers lequel un contenu est (ré)exprimé d'une modalité à une autre. L'optique est cette fois horizontale et bidirectionnelle. La figure 3 illustre ces deux logiques.

Figure 3. Schématisation des logiques inscriptive et transductive. Source : N. Gregov.



- 19 C'est le second angle d'analyse que nous adopterons ici, à savoir la transduction. Les diagrammes syntaxiques seront envisagés en tant qu'*inscriptions premières*, que vont transduire d'autres modalités. Pour séduisante qu'elle soit, la notion de transduction pose une difficulté : puisque le sens n'est jamais identique, comment estimer que le rapport est bien celui d'une transduction ? Pour délimiter la notion, nous avons considéré que la transduction englobe deux types de rapport intermodal : la *reformulation* (Rabatel, 2010), soit l'inscription d'une même connaissance par deux modalités, et la *réflexivité*, soit le commentaire<sup>5</sup> d'une modalité par une autre modalité.

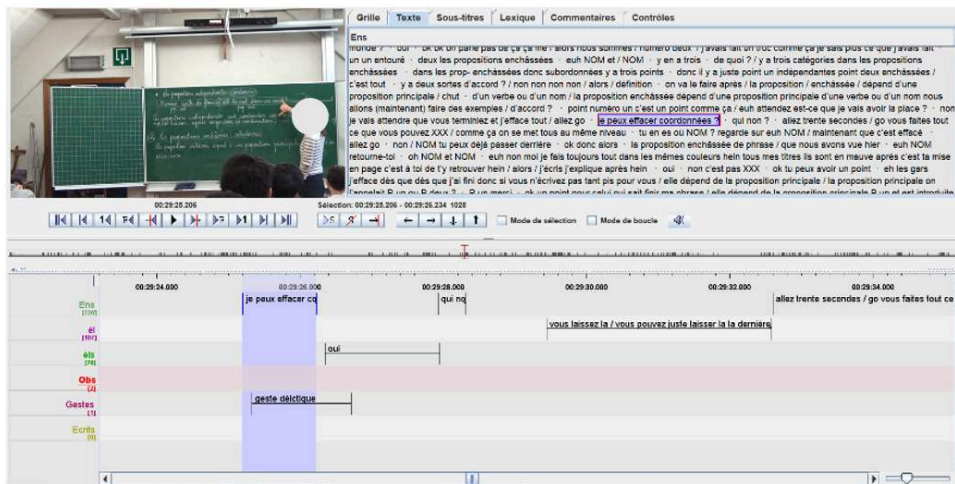
### 3. Analyser les diagrammes et ses transductions

- 20 Après avoir élaboré notre cadre théorique, nous souhaitons nous intéresser à l'utilisation des diagrammes syntaxiques et à leur transduction en contexte scolaire. Pour ce faire, nous avons observé une leçon réalisée en Belgique francophone, leçon de sixième primaire (élèves âgés de 11-12 ans environ) portant sur les propositions subordonnées. Nous présentons la méthode adoptée (→3.1), détaillons les diagrammes utilisés (→3.2), puis exposons les résultats obtenus (→3.3).

#### 3.1. Méthodologie

- 21 Après avoir rencontré une enseignante volontaire, nous avons assisté à l'une de ses leçons, qui a été filmée<sup>6</sup>. La seule consigne que nous lui avons donnée est de proposer une leçon mobilisant des schémas au tableau qu'elle a l'habitude de réaliser. Aucun objet de savoir n'a été précisé, dans la mesure où nous savons peu quand et comment les enseignants mobilisent les diagrammes syntaxiques. La leçon choisie par l'enseignante concerne une heure de « synthèse » au cours de laquelle les élèves sont amenés à recopier, en suivant ce qu'écrit progressivement l'enseignante au tableau, un récapitulatif des « types de propositions ». Ces dernières ont été vues précédemment : il n'y a pas d'ajout de matière. Le contexte institutionnel est ici important : la leçon a été réalisée en Belgique francophone, région dans laquelle les enseignants éprouvent un « certain malaise face à la question grammaticale » (Van Raemdonck, 2012, p. 88) – malaise s'expliquant en partie par l'hétérogénéité des références et prescriptions grammaticales (Kalinowksa, 2015) et par la faible formation en (didactique de la) grammaire (Dumortier & Dispy, 2017).
- 22 Concrètement, le dispositif de captation était situé au fond de la classe et dirigé vers le tableau : seule une partie des échanges multimodaux a été enregistrée. En l'occurrence, les gestes que nous avons recueillis concernent essentiellement l'enseignante. Ces contraintes orientent notre recherche vers la pratique enseignante, et plus précisément vers l'*agir professoral*, « entendu comme l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte » (Cicurel, 2011, p. 7). Il s'agit dès lors de comprendre la manière dont l'enseignante mobilise la multimodalité en transduisant les diagrammes.
- 23 Une fois enregistrée, la leçon a été annotée au moyen du logiciel ELAN (2023), outil fréquemment utilisé pour rendre compte des interactions multimodales. L'interface du logiciel permet de visionner la vidéo tout en annotant différentes couches (« tiers »). Ainsi, chaque modalité peut faire l'objet d'une annotation simultanée (figure 4).

Figure 4. Interface du logiciel ELAN. Source : Capture d'écran (N. Gregov).

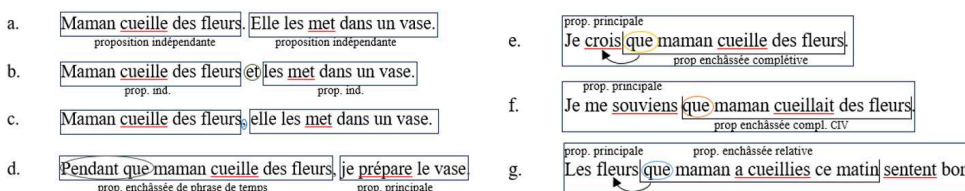


- 24 Outre la retranscription des échanges verbaux (modalité verbale), nous avons donc identifié les moments d'élaboration des diagrammes (modalité diagrammatique), les éléments inscrits au tableau (modalité scripturale) ainsi que les gestes de l'enseignante (modalité corporelle). Seuls les *gestes d'information grammaticale*, c'est-à-dire les gestes qui « servent à transmettre des données relatives à la morpho-syntaxe et à la temporalité » (Tellier, 2008), ont été considérés.

### 3.2. Diagrammes syntaxiques

- 25 L'enseignante réalise sept diagrammes syntaxiques principaux, qui correspondent aux types de propositions abordées, à partir de variations autour d'un thème stéréotypé : une mère cueille des fleurs pour les mettre dans un vase. Les diagrammes illustrent les types suivants, abordés successivement durant la leçon : les propositions indépendantes (fig. 5a), les propositions indépendantes coordonnées (fig. 5 b), les propositions indépendantes juxtaposées (fig. 5c), la proposition enchâssée<sup>7</sup> de phrase (fig. 5d), la proposition enchâssée complétive CDV [complément direct du verbe] (fig. 5e), la proposition complétive CIV [complément indirect du verbe] (fig. 5f) et la proposition subordonnée relative (fig. 5g). Par souci de lisibilité, les diagrammes ont été retranscrits.

Figure 5. Principaux diagrammes syntaxiques (types de propositions). Source : N. Gregov.



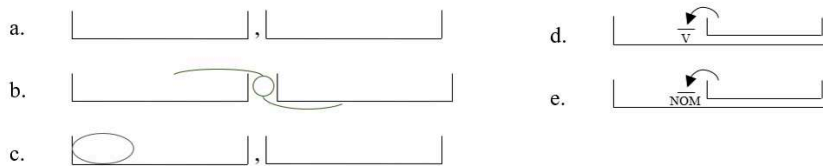
- 26 Dans une démarche onomasiologique, la connaissance syntaxique est inscrite par divers objets graphiques : (i) l'ordre linéaire des mots, au moyen de l'horizontalité des unités, ainsi que la ponctuation ; (ii) le groupe proposition, symbolisé par un encadré, sous lequel est généralement indiqué le type de proposition ; (iii) le verbe conjugué, souligné en rouge ; (iv) le mot-outil (conjonction/pronom relatif) ou la ponctuation, entouré



d'un couleur distincte pour chaque type ; (v) la proposition enchâssée au sein d'une proposition, figurée par un crochet horizontal au sein du rectangle propositionnel ; (vi) la relation de dépendance de la complétive envers le verbe et de la relative envers le nom, symbolisée par une flèche<sup>8</sup> orientée vers ce verbe ou ce nom.

- 27 Ce système diagrammatique appelle deux commentaires. D'un côté, nous nous questionnons sur l'opposition entre *subordonnée* et *enchâssée* : quelle spécificité syntaxique explique que la relative soit appelée subordonnée, puis enchâssée dans sa diagrammatisation (fig. 5g), à la manière des complétives et enchâssées de phrase ? La proximité graphique entre relative et complétives tend à assimiler la première aux secondes. De l'autre, la formalisation de l'enchâssée de phrase étonne : si elle est enchâssée, pourquoi n'est-elle pas formalisée par un crochet au sein d'un rectangle ? Deux hypothèses : soit l'antécedence de la subordonnée implique une modélisation sous forme de rectangle, soit la dépendance à une *phrase* est difficilement envisageable au moyen d'une flèche dirigée vers une *unité* (on note d'ailleurs l'absence de flèche). Ceci pose en creux la question des niveaux de l'analyse linguistique : si l'enchâssée est subordonnée à la phrase, existe-t-il une relation de récursivité (la phrase pouvant contenir une phrase et sa subordonnée) ou bien une unité supérieure ?
- 28 Aux types de proposition enchâssée ou subordonnée correspondent également cinq schématisations valables pour l'ensemble des actualisations de ces structures. Les diagrammes modélisent les propositions juxtaposées (fig. 6a) ou coordonnées (fig. 6b) ainsi que la proposition enchâssée de phrase (fig. 6c), enchâssée complétive (fig. 6d) et subordonnée relative (fig. 6e). Ceux-ci sont notés au tableau après explication de l'enseignante, à côté du (sous-)titre explicitant le type de proposition dont il est question.

**Figure 6.** Diagrammes syntaxiques abstraits (types de propositions enchâssée/subordonnée).  
Source : N. Gregov.



- 29 Il existe des différences entre ces diagrammes abstraits et les diagrammes précédents : les rectangles propositionnels sont remplacés par des crochets horizontaux, contribuant à la confusion entre les niveaux d'analyse ; la coordination est représentée par un cercle d'où partent deux traits (l'un vers la gauche, au-dessus du crochet ; l'autre vers la droite, sous le crochet). Le caractère subordonné de la proposition enchâssée de phrase reste questionnable.

### 3.3. Transductions

- 30 Suivant le modèle théorique construit, trois transductions des diagrammes sont explorées successivement : les écrits, les paroles et les gestes.

### 3.3.1. Écrits

- 31 Une phrase écrite au tableau est associée à chaque type de proposition. Par exemple, on trouve « Ces propositions indépendantes sont juxtaposées car elles sont séparées par une virgule » ou, pour l'enchâssée de phrase, « Elle dépend de la proposition principale (P1) et est introduite par un mot de liaison appelé conjonction de subordination (pendant que, parce que, pour que...). ». Le sens de la transduction entre le diagramme et ces écrits est ambigu : la phrase explicitant le type de proposition est inscrite antérieurement au diagramme (propositions indépendantes et relatives) ou après celui-ci (propositions enchâssées). Ces écrits reformulent la définition de la proposition plus qu'ils n'explicitent le diagramme, même si un lien est bien présent : le type de proposition et les mots-outils écrits sont colorisés de la même couleur que celle entourant ces mots-outils dans le diagramme. Afin de distinguer les types de proposition, ces écrits mobilisent les critères de la présence d'un mot-outil/signe de ponctuation, ce qui est renforcé par le jeu de couleurs, puis l'unité dont dépend la proposition. Si ce deuxième critère est bien présent dans les diagrammes de la complétive et de la relative (symbole de la flèche), il est absent du diagramme de l'enchâssée de phrase.

### 3.3.2. Paroles

- 32 L'enseignante transduit oralement les diagrammes à diverses fins. Une première partie des énoncés, les plus nombreux, décrivent la manière dont doivent être construits les diagrammes. Il en ressort les éléments constitutifs suivants : l'importance des couleurs, notamment pour mettre en exergue le verbe conjugué ; le caractère cohérent des couleurs, en lien avec les mots-outils/signes de ponctuation de la transduction écrite ; le respect des conventions, en particulier le soulignement rouge et l'encadrement. Voici quelques énoncés illustratifs<sup>9</sup> :

17	Ens	un point/il y a même une majuscule (ne doute pas)//ici on va les encadrer//dans l'encadrement vous pouvez souligner le verbe en rouge pour bien voir le verbe conjugué
43	Ens	[...] alors ici moi j'ai entouré en orange juxtaposées/donc j'entoure de la même couleur la virgule qui signifie que c'est une phrase juxtaposée d'accord une proposition
100	Ens	ah/euh/proposition indépendante/je vais écrire prop. ça va et ind. comme ça/et moi je prends mon vert et j'entoure ma conjonction de coordination qui est le petit <i>et</i> /faites bien pareil dans l'exemple ici au-dessus avec les propositions juxtaposées/on encadre <i>maman cueille des fleurs/elle les met dans un vase</i> /et on souligne à chaque fois le verbe en rouge ça va/pour bien voir le verbe conjugué le verbe le mettre en évidence [...]
147	Ens	[...] conjonction de co- de subordination moi je vais l'entourer en qu'est-ce qui me reste ↑ /vert j'ai fait jaune j'ai fait ↑
169	Ens	non ça compte pas/conjonction de subordination vous pouvez l'entourer en bah la couleur de votre choix moi c'est mauve/et on va faire un/exemple//pendant que
171	Ens	on prend une autre couleur pour faire l'autre cadre/moi je prends la même couleur que la conjonction de co- euh subordination pardon/ <i>pendant que</i> je l'entoure/d'accord/et ça c'est donc la P deux/enfin/attendez/on verra P deux plus tard en fait XXX parce que

		sinon vous allez confondre/non oubliez P deux on va juste écrire proposition/enchâssée/de/phrase/de temps//et ici nous avons/la proposition principale//et on souligne toujours en rouge les verbes [...]
183	Ens	[...] on va déjà faire le petit symbole à côté/hops / ici nous avons quand même deux propositions séparées par une virgule [...]
219	Ens	[...] et vous me faites exactement/la même/le même le même code couleur/avec un encadré [...]
247	Ens	[...] euh moi je vais prendre je vais prendre/vous pouvez prendre une autre couleur/moi j'en ai plus donc je vais prendre de l'orange/j'ai pas mille couleurs moi hein

- 33 Les conventions sont toutefois rarement explicitées : si les élèves doivent recopier ce qui est au tableau, la valeur des symboles reste souvent implicite. Seul un tour de parole explicite le signifié du symbole cadre, signifié par ailleurs hésitant (ce qui rejoint le problème des niveaux hiérarchiques).

92	Ens	[...] oh j'ai oublié d'encadrer//j'ai oublié de faire mon cadre dans la catégorie précédente donc faites-le aussi pour bien expliquer que c'est toujours deux phrases deux propositions indépendantes pardon
----	-----	--

- 34 D'autres énoncés sont utilisés pour expliquer un point grammatical. Il s'agit de reformuler l'inscription de la connaissance, déjà exprimée graphiquement. Nous observons que les diagrammes ne sont pas directement exploités : l'enseignante a généralement peu recours aux objets graphiques, expliquant la théorie en mobilisant les diagrammes à des fins indexicales (« ça, c'est  $x$  », en désignant une unité linguistique). Seul le tour de parole 171 paraît exploiter les potentialités sémiotiques du diagramme, au travers des entourés.

171	Ens	[...] <i>je prépare</i> et <i>maman cueille</i> //alors/qui m'explique pourquoi j'ai une virgule ↑ et pourquoi est-ce qu'on parle pas de propositions indépendantes juxtaposées ↑ puisqu'il y a une virgule entre les deux ↑/j'aurais pu entourer et oh madame c'est une phrase juxtaposée/pourquoi est-ce que j'ai pas une phrase/euh des propositions juxtaposées ↑
172	él	parce qu'il y a <i>pendant que</i>
173	Ens	voilà <i>pendant que</i> nous avons une conjonction de subordination et ceci/la phrase toute seule/elle peut pas exister/je peux pas dire juste/ <i>pendant que maman cueille des fleurs</i> point/ça ça n'est pas correct/tandis que <i>je prépare le vase</i> point ça c'est la proposition la phrase elle pourrait vivre sans celle-là/mais celle-ci elle peut pas vivre sans celle-là/ <i>pendant que</i> même si y a une virgule beh c'est pas ça qui fait que/euh que les deux propositions sont indépendantes/est-ce que ça va pour tout le monde ↑

- 35 L'inscription graphique de l'ordre linéaire pose des difficultés à certains élèves, qui ne parviennent pas à comprendre s'il s'agit d'un élément sémiotiquement pertinent ou non : peut-on ou ne peut-on pas interchanger l'ordre des propositions ? Ceci amène

l'enseignante à spécifier par la suite le degré d'abstraction des « symboles » (diagrammes abstraits).

176	él	euh allez <i>je prépare le vase</i> on peut la remplacer par autre chose non ↑
177	Ens	oui c'est oui si tu veux mais alors ça c'est pas une question de remplacer/c'est une question de si je mets un point est-ce que la phrase a du sens ↑ / <i>je prépare le vase</i> point oui/ <i>pendant que maman cueille des fleurs</i> point non/ça va/c'est comme ça qu'on voit que c'est une phr- une proposition enchâssée/y a une toute seule/ça va pas/NOM
178	él	mais euh les deux phrases si on met <i>je prépare le vase</i> devant/ça fait du sens on peut <u>faire ça ou pas</u> ↑
179	Ens	<u>oui tu peux</u> en effet changer de place <i>je prépare le vase pendant que maman cueille des fleurs</i> /tu peux en effet les in-les/interchanger/mes <i>pendant que maman cueille des fleurs</i> tout seul que ce soit devant ou derrière ça ne peut pas/elle peut pas vivre toute seule/dé- est-ce que vous comprenez le mot <i>dépendance</i> ↑

183	Ens	[...] on va déjà faire le petit symbole à côté/hops / ici nous avons quand même deux propositions séparées par une virgule/la virgule c'est pas trop nécessaire/mes en tout cas il faut/il faut qu'on ait un
184	él	on doit entourer en mauve ↑
185	Ens	on entoure en mauve pour dire qu'il y a une conjonction de subordination/elle peut être là elle peut être là/il peut ne pas y avoir de virgule d'accord mes c'est le petit symbole//ok ? /NOM c'est fait ça les petits crochets ↑
186	él	beh oui
187	Ens	ok//ça peut être interchangeable dans certains y a pas de virgule c'est juste pour que vous compreniez ça va/parce que les autres schémas vous allez voir que c'est/particulier [...]

- 36 Enfin, par son discours, l'enseignante justifie l'utilisation des diagrammes. Le terme d'« exemple » est celui qui revient le plus souvent : « on commence par un exemple » (15), « je reprends le même exemple » (43), « faites bien pareil dans l'exemple ici au-dessus » (100), etc. Ceci se justifie dans la mesure où le diagramme illustre le type de proposition par l'analyse d'une de ses actualisations. Les diagrammes abstraits sont quant à eux associés oralement à la mémorisation et à la visualisation :

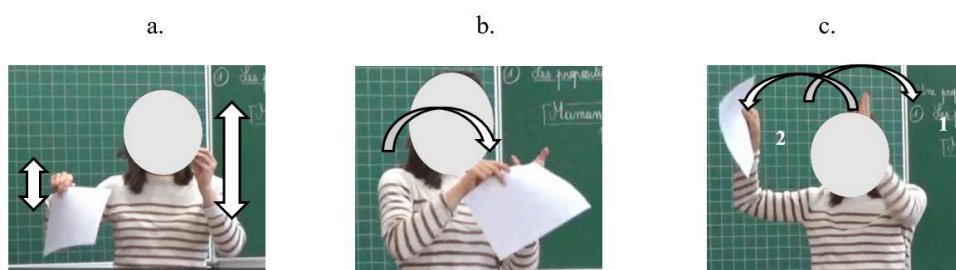
104	Ens	[...] alors à côté de ju- de des petits titres propositions indépendantes juxtaposées et coordonnées on va faire un petit symbole/d'accord/pour se rappeler exactement euh/de la structure [...] vous voyez c'est des petits symboles visuels pour essayer de se rappeler ok
-----	-----	--

106	Ens	tu n'as plus de place tu peux mettre en dessous/tu essaies de te débrouiller pour que ce soit dans le cadre/propositions juxtaposées/proposées coordonnées/que ce soit quelque part si y a plus de place vous le faites en dessous d'accord/comme ça on voit bien la différence/ok ↑ / est-ce que je peux effacer la partie juxtaposées ↑
256	Ens	[...] ça c'est juste des petits schémas pour/retenir [...]

### 3.3.3. Gestes

- 37 Parmi les gestes de l'enseignante, nous laissons de côté les gestes exclusivement indexicaux, qui n'inscrivent pas à proprement parler la connaissance syntaxique. Les gestes iconiques<sup>10</sup> identifiés, exprimant un contenu grammatical, accompagnent toujours la parole (« gestes coverbaux ») : il est difficile de déterminer si les gestes sont des transductions du diagramme, de la parole, ou des deux conjointement. En tout, onze gestes ont pu être identifiés, se répartissant en trois catégories, associés à trois moments de la leçon. Par geste, nous entendons toute occurrence gestuelle (*token* et non *type*).
- 38 Les quatre premiers gestes concernent l'opposition entre propositions indépendantes et subordonnées, au début de la leçon. C'est un moment clé, puisque la typologie est fondée sur cette première opposition. Trois de ces gestes<sup>11</sup>, soit les figures 7a, 7 b et 7 c, figurent les propositions indépendantes. Les gestes sont tous les trois différents, la figure 7c se rapprochant du diagramme par l'expression de deux segments horizontaux délimités par des traits verticaux. Néanmoins, à aucun moment les conventions des diagrammes ne sont associées explicitement aux gestes. D'ailleurs, le geste 7 b, qui exprime la dépendance par un trait courbé vers le haut, ne trouve pas de correspondance dans le diagramme (absence d'iconicité de la transduction) – le geste pourrait évoquer ici une convention graphique implicite.

**Figure 7.** Gestes inscrivant l'opposition entre proposition indépendante et subordonnée (a : *ça veut dire quoi indépendante l'une de l'autre* [6:19] ; b : *y en a pas une qui dépend de l'autre* [6:24] ; c : *elles ont deux/valeurs différentes* [6:26]). Source : N. Gregov.



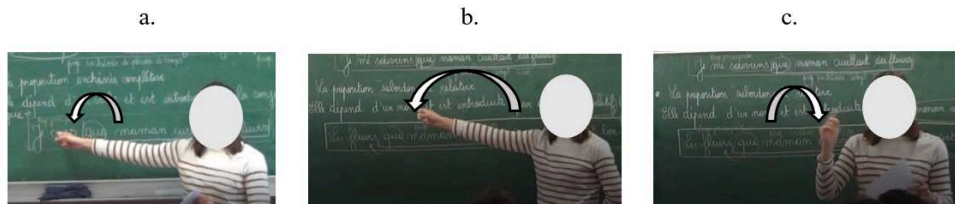
- 39 Les deux gestes suivants expriment l'interchangeabilité possible entre l'enchâssée de phrase et la proposition qui la gouverne (figure 8). Ici, la gestuelle pallie un déficit du diagramme, en indiquant, concomitamment à la transduction orale, que la linéarité n'est pas une dimension sémiotiquement pertinente du diagramme, alors même que certains élèves disent ne pas comprendre la structure syntaxique. Ce trait est frappant dans la figure 8 b, le geste renvoyant aux propositions du diagramme abstrait (crochets horizontaux).

**Figure 8.** Gestes inscrivant l'interchangeabilité de l'enchâssée de phrase et de la proposition principale (a : *tu peux en effet les in-les/interchanger* [40:50] ; b : *ça peut être interchangeable* [42:29]). Source : N. Gregov.



- 40 Les cinq derniers gestes, dont la figure 9 propose trois exemples, relèvent du même type. Ils désignent tous le phénomène de *complémentation*, à travers un mouvement courbé généralement vers le haut.

**Figure 9.** Gestes inscrivant la complémentation (a : *ça complète crois* [48:28] ; b : *elle a cueilli quoi ↑ les fleurs* [1:00:21] ; c : *et c'est complété par* [1:01:01]). Source : N. Gregov.



- 41 Le lien avec les conventions du diagramme est explicite, puisqu'une flèche courbée est figurée graphiquement pour les subordonnées complétive et relative. Cette complémentation n'est pas associée oralement au phénomène de *subordination*, ni d'*enchâssement*, malgré l'évidente proximité. Ni le terme de subordonnée ni le geste ne sont utilisés pour l'enchâssée de phrase : à nouveau, le statut de cette dernière est questionnable. Existe-t-il une hiérarchie entre la proposition enchâssée de phrase et la proposition qui la gouverne et de quel type est cette hiérarchie ?

## 4. Conclusion

- 42 Comme d'autres pratiques sociales, l'enseignement de la grammaire est intrinsèquement multimodal, dans la mesure où la parole n'est pas la seule modalité utilisée pour transmettre du sens. À partir des cadres conceptuels de la sémiotique sociale multimodale (Kress *et al.*, 2014) et de la théorie du support appliquée aux diagrammes (Mazziotta, 2022), nous avons construit un modèle rendant compte de l'expression des connaissances grammaticales. Dans une approche multimodale, deux angles d'analyse sont alors possibles : une *logique inscriptive*, cherchant à décrire l'expression d'une connaissance par le biais des diverses modalités ; une *logique transductive*, visant à analyser comment un contenu exprimé par une modalité peut être reform(ul)é par d'autres modalités. Adoptant le second angle, nous avons cherché à comprendre comment les diagrammes syntaxiques, signes figurant graphiquement les relations entre les mots, sont exploités dans la multimodalité des interactions en classe de grammaire.

- 43 L'analyse d'une leçon abordant les types de proposition en sixième primaire a permis de mettre au jour divers constats, qui gagneraient en généralité à la suite d'observations à plus large échelle. Tout d'abord, nous observons que les *modalités occupent des rôles distincts* quant aux diagrammes. Les écrits définissent les structures diagrammatisées, alors que les paroles explicitent une partie des conventions diagrammatiques (essentiellement les couleurs), reformulent les points grammaticaux ou justifient l'usage des diagrammes (exemplification, mémorisation). Quant aux gestes, ils insistent sur les structures fondamentales (autonomie syntaxique, complémentation), palliant certaines limites des diagrammes graphiques.
- 44 Cette complémentarité des modalités n'est qu'en partie surprenante : il est évident que le dessin n'a pas les mêmes potentialités (*affordances*, contraintes du support) que l'écrit, l'oral ou le geste. Pourtant, à maintenir une telle « distribution complémentaire » des modalités, l'enseignant court le risque que les modalités ne soient pas pleinement exploitables par ses élèves : la psychologie cognitive a montré (Franklin, 2006) qu'il valait mieux accumuler les stratégies (sémiotiques) afin de favoriser le développement cognitif de chaque élève, peu importe son « style d'apprentissage » (Gardner, 1983).
- 45 Ce problème se voit renforcé par *l'absence d'explicitation du diagramme*. Hormis les couleurs, les conventions du diagramme ne sont jamais explicitées ni justifiées. Or, des études ont démontré l'importance de préciser aux apprenants la valeur des diagrammes (Kottmeyer, Van Meter & Cameron, 2020). Cette absence d'explicitation touche non seulement les diagrammes, mais également les rapports entre les modalités : le texte écrit peut être lu de manière autonome ; l'enseignante peine à verbaliser les structures qu'elle dessine ; le rapport entre relations par les gestes et par le dessin demeure implicite. Cette observation est à associer au statut du diagramme graphique dans la pratique de l'enseignement grammatical : d'après les échanges que nous avons eus avec des enseignants, l'objet « diagramme syntaxique » est très rarement conscientisé. En atteste d'ailleurs la qualification d'« exemples », récurrente, dans le discours étudié.
- 46 Si ces deux constats donnent lieu à des pistes pour rendre l'enseignement-apprentissage plus efficace, les limites identifiées contribuent à l'inverse à une mauvaise compréhension de la grammaire. Le cas de la « proposition enchâssée de phrase » est ici symptomatique. En effet, nous observons là les limites d'une mauvaise prise en compte du diagramme : au niveau graphique, l'absence de flèche ainsi que d'un unique rectangle englobant contraste avec la théorie verbale (« proposition subordonnée enchâssée de phrase »), alors que la flèche fait partie du système diagrammatique. Les gestes jouent ici un double rôle : ils relaient la distinction entre enchâssée de phrase et autres subordonnées, tout en permettant de mieux comprendre le potentiel déplacement de la subordonnée. Ceci nous amène à critiquer le « canon diagrammatique » (Bubenhof, 2020) scolaire observé, qui encode systématiquement la linéarité du signifiant linguistique. La linéarité n'est toutefois pas toujours sémiotiquement pertinente, si l'on se base sur le critère (très fréquent) du test de suppression ou de déplacement. User pleinement de la bidimensionnalité du plan permettrait selon nous de mieux exploiter les diagrammes et ainsi éviter ces malentendus.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- AZAOUI, B. (2019). « Multimodalité, transmodalité et intermodalité : considérations épistémologiques et didactiques ». *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale* 10. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1065526ar>.
- BACHIMONT, B. (2010). *Le Sens de la technique : le numérique et le calcul*. Paris : Éd. Les Belles Lettres.
- BÉLANGER, V. & GAUVIN, I. (2020). « Arbres syntaxiques et enseignement inductif au service de l'enseignement de la grammaire ». In : Tremblay, O., Falardeau, É., Boyer, P. & Gauvin, I. (dirs). *Diffusion et influences des recherches en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 143-173
- BESCHERELLE (2006). *Bescherelle. La grammaire pour tous*. Paris : Hatier.
- BRISAUD, C. & GROSSMANN, F. (dirs) (2009). « La Construction des savoirs grammaticaux ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 39. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.358>.
- BUBENHOFER, N. (2020). *Visuelle Linguistik. Zur Genese, Funktion und Kategorisierung von Diagrammen in der Sprachwissenschaft*. Berlin : De Gruyter.
- CANELAS-TREVISI, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe : le sens des objets et des manipulations*. Bern : Peter Lang.
- CANELAS-TREVISI, S *et al.* (1999). « L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 20, p. 143-162. En ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2316>.
- CHARTRAND, S.-G. *et al.* (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- CICUREL, F. (2011). *Les Interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- DOLZ, J. & SIMARD, C. (dirs) (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- DUMORTIER, J.-L. & DISPY, M. (2017). « Savoirs langagiers. État actuel de l'offre d'enseignement en FWB et propositions pour la formation des maîtres ». In : Bulea Bronckart, E. & Gagnon, R. (dirs). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp. 141-160.
- MAX PLANCK INSTITUTE FOR PSYCHOLINGUISTICS (2023). Logiciel ELAN (Version 6.5). En ligne : <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.
- FRANKLIN, S. (2006). « VAKing out Learning Styles — Why the notion of 'Learning Styles' is unhelpful to teachers ». *Education* 34, p. 81-87. En ligne : <https://doi.org/10.1080/03004270500507644>.
- GARCIA-DEBANC, C., PAOLACCI, V. & BOIVIN, M.-C. (dirs) (2014). « L'Étude de la langue : des curricula aux pratiques observées ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 49. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.670>.



- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind : the theory of multiple intelligences*. New York : Basic Books.
- GREGOV, N. (2023). « Délimitation des diagrammes syntaxiques dans la grammaire scolaire ». *Travaux de linguistique* 87, p. 129-145. En ligne : <https://doi.org/10.3917/tl.087.0129>.
- GREVISSE, M. & LITS, M. (2009) [2005]. *Le Petit Grevisse. Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- HALLIDAY, M. (1985). *An introduction to Functional Grammar*. Londres : Edward Arnold.
- JEWITT, C. & HENRIKSEN, B. (2016). « Social Semiotic Multimodality ». In : Klug, N.-M. & Stöckl, H. (éds). *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin/Boston : De Gruyter, p. 145-164.
- KALINOWSKA, I.-M. (2015). « Quelle place accorder au discours grammatical dans l'enseignement du français ? ». *Enjeux* 89, p. 21-54.
- KLINKENBERG, J.-M. (2000). *Précis de sémiotique générale*. Paris : Éd. Le Seuil.
- KOTTMAYER, A. M., VAN METER, P. & CAMERON, C. (2020). « Diagram comprehension ability of college students in an introductory biology course ». *Advances in Physiology Education* 44, p. 169-180.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres : Routledge.
- KRESS, G. (2019). « L'apprentissage en tant que travail sémiotique : vers une pédagogie de la reconnaissance ». In : Rivière, V. & Blanc, N. (dirs). *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*. Lyon : ENS Éd., p. 23-48.
- KRESS, G et al. (2014) [2001]. *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Londres : Bloomsbury.
- MAZZIOTTA, N. (2022). « Syntaxe en  $n$  dimensions : choisir et représenter les espaces d'analyse ». *Travaux de linguistique* 84-85, p. 53-72.
- MAZZIOTTA, N., FRANÇOIS, J. & KAHANE, S. (2023). « Des outils graphiques pour étudier le langage et les langues. Les diagrammes en linguistique ». *Travaux de linguistique* 87, p. 7-28.
- RABATEL, A. (dir.) (2010). *Les Reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- SCHNEUWLY, B. (2009). « Le travail enseignant ». In : Schneuwly, B. & Dolz, J. (dirs). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 29-43.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (dirs) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SIMARD, C. et al. (2019) [1997]. *Didactique du français langue première*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- SINCLAIR, N. & GOL TABAGHI, S. (2010). « Drawing space : mathematicians' kinetic conceptions of Eigenvectors ». *Educational Studies in Mathematics* 74, p. 223-240.
- TELLIER, M. (2008). « Dire avec des gestes ». *Le Français dans le monde* 44, p. 40-50. En ligne : <https://hal.science/hal-00371029>.
- VAN RAEMDONCK, D. (2012). « Le sens grammatical. Élaboration d'un référentiel à l'usage des enseignants ». *Langue française* 176, p. 85-100. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lf.176.0085>.

VAN RAEMDONCK, D., DETAILLE, M. & MEINERTZHAGEN, L. (2011). *Le Sens grammatical : référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles : P. Lang.

VYGOTSKI, L. S. (2019) [1934]. *Pensée et langage*. Paris : Éd. La Dispute.

## NOTES

1. Nous remercions l'enseignante qui nous a permis de réaliser des observations dans sa classe, de même que Nicolas Mazziotta et les relecteurs anonymes pour leurs remarques et commentaires.

2. Le modèle reste encore peu exploité dans le domaine francophone. Pour une récente (mais rare) présentation en français du modèle appliqué à l'apprentissage, voir Kress (2019). Le cadre théorique est également évoqué par Schneuwly (2009, p. 26-27).

3. Au niveau d'une sémiotique générale telle que la conçoit Klinkenberg (2000), on peut rapprocher la notion de modalité de celle de *code*, soit l'« association de deux systèmes de nature différente : un système signifié et un système signifiant » (2000, p. 140). La spécificité de la sémiotique sociale sémiotique est toutefois de postuler que le système signifié n'est jamais stable et qu'il est fondamentalement motivé par son émetteur (Kress 2010, p. 64) — dimension qui fait l'objet de critiques (Jewitt & Henriksen, 2016, p. 162). Le médium n'est pas à identifier au canal, mais plutôt à la *matière de l'expression*, la modalité déterminant la *forme de l'expression* (Klinkenberg, 2000, p. 114-116). La notion de multimodalité, quant à elle, est similaire à celle de *discours pluricode*, soit « [l]es manifestations sémiotiques mélangeant des éléments provenant de plusieurs sémiotiques différentes » (2000, p. 231-232).

4. Le terme, que l'on pourrait traduire par *potentialité*, est ainsi défini par le Cambridge Dictionary : « a use or purpose that a thing can have, that people notice as part of the way they see or experience it » (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/affordance>, page consultée le 25/03/2024).

5. On évitera ici de parler de *métalangage*, dans la mesure où les modalités ne sont pas des langages à proprement parler. Sur ces questions de dénomination, voir la critique de Kress (2010, p. 103).

6. Les questions liées à la protection des données ont été réglées en amont de l'observation. La leçon a été filmée en fin d'année scolaire, dans une école à indice socio-économique plutôt élevé. L'institutrice observée, qui nous a dit se sentir assez à l'aise « en grammaire », enseigne depuis quelques années.

7. Contrairement aux propositions indépendantes, où la figure 5a est présentée comme la structure des propositions indépendantes « par défaut », il n'y a pas de diagramme de la proposition enchâssée non spécifiée (les sous-types sont directement exposés).

8. Sauf dans la figure 5f. L'enseignante n'expliquant pas ce choix, on peut faire l'hypothèse d'un oubli.

9. La première colonne indique le numéro du tour de parole. Les règles de transcription s'inspirent de celles du GRAFE (Schneuwly & Dolz, 2009). En détail, Ens = enseignant ; él = élève : éls = groupe d'élèves ; NOM = prénom ; XXX = segment non compréhensible ; (arbre) = segment peu sûr ; / = pause courte ; // = pause longue : ↑ = intonation montante (visée interrogative de l'énoncé) ; a- = mot inachevé ; *arbre* = unité en

mention tirée d'exemples du cours ; arbre : segment situé dans un chevauchement de paroles.

10. En raison de leur statut iconique, ces gestes pourraient être qualifiés de *diagrammes*. Pour une analyse similaire dans l'enseignement des mathématiques, voir Sinclair & Gol Tabaghi (2010).

11. Le quatrième geste (*quand on vous parle de propositions P un P deux* [2:32]) est moins directement exploitable : l'enseignante désigne par sa main deux lieux situés devant elle.

---

## RÉSUMÉS

Cet article porte sur la dimension multimodale de l'enseignement de la grammaire, en y interrogeant les schémas (« diagrammes syntaxiques ») qui y sont mobilisés. L'enseignant recourt en effet à diverses ressources sémiotiques, ressources qui s'articulent afin d'inscrire et de transmettre la connaissance. En nous appuyant sur la sémiotique sociale multimodale et la théorie du support, nous montrons comment la dimension graphique, par le biais des diagrammes syntaxiques, est articulée aux autres modalités, gestuelle, verbale ou scripturale. Ceci permet d'identifier les apports et limites du diagramme dans l'enseignement d'un objet grammatical, ce que nous illustrons par l'étude d'une leçon de primaire consacrée aux types de proposition.

This article looks at the multimodal dimension of grammar teaching, examining the schemas ('syntactic diagrams') that are used. Teachers employ various semiotic resources, resources that are articulated to inscribe and transmit knowledge. Drawing on multimodal social semiotics and support theory, we demonstrate how the graphic dimension, through syntactic diagrams, is linked to other modalities, whether gestural, verbal, or scriptural. This enables us to identify the contributions and limitations of diagrams in the teaching of a grammatical object, which we illustrate through the analysis of a primary school lesson devoted to types of clauses.

## INDEX

**Mots-clés** : diagrammes syntaxiques, grammaire scolaire, multimodalité, transductions

**Keywords** : syntactic diagrams, school grammar, multimodality, transductions

## AUTEUR

**NICOLAS GREGOV**

Université de Liège, Traverses, BEL-4000 Liège, Belgique