

Registre pragmatique et registre épistémique dans un cours de grammaire à l'école élémentaire

**Pierre Pastré, Philippe Clauzard
CNAM PARIS**

Mots-clés : Analyse de l'activité enseignante, didactique professionnelle, apprentissage, grammaire.

Résumé : *Saisir une intelligibilité de la situation dans un cours de grammaire à l'école élémentaire, repérer invariances et adaptations dans la médiation, déterminer les organisateurs de cette activité enseignante convoquent une double hypothèse : celle de deux registres de fonctionnement (pragmatique et épistémique) et celle d'un schème de boucles de glissement étayées par les « phrases modèle ».*

Première partie : la problématique

➤ **Le contexte** :

Cette recherche s'appuie sur le travail, réalisé en classe, des enseignants en école élémentaire. Nous considérons qu'il est susceptible d'une analyse ergonomique comme n'importe quelle activité professionnelle, même si la complexité et la variabilité de l'activité enseignante peuvent nécessiter un réaménagement de cette approche.

Selon les procédures de l'analyse de l'activité professionnelle, nous tentons d'élaborer une compréhension de la manière de conduire une séquence d'apprentissage grammatical dans les premières années de réflexions sur la langue par les élèves. Il s'agit de saisir une intelligibilité de la situation, repérer invariances et adaptations dans la médiation grammaticale élémentaire, déterminer les organisateurs de cette activité enseignante.

On considère que l'activité enseignante est organisée dans une cohérence - qui entremêle savoirs à enseigner (une approche, transposition didactique structurant les savoirs pour les mettre à portée des apprenants qui convoque une analyse de la tâche) et savoirs pour enseigner (des savoirs d'action ou implicites qui conduisent à une analyse de l'activité). L'analyse ergonomique souligne une part d'invariance (qui correspondrait à la structure conceptuelle de la situation) et une part (sans doute importante) d'adaptation à la situation, à la variabilité des situations (notamment en rapport avec les interactions des élèves).

Si la classe se gère à partir de la tâche proposée aux élèves qui rentrent en « activité productive », l'enseignant a en tête l'appropriation d'un savoir qu'il souhaite observer en classe et qui participe au développement de l'élève, l' « activité constructive » attendue, au sens de Rabardel. Nous remarquons ainsi que la tâche proposée est support à l'apprentissage, non l'apprentissage lui-même qui est visé. Un passage, un saut informationnel doit s'effectuer d'une dimension opératoire de l'activité de l'élève vers une dimension cognitive. L'enseignant accompagne ce passage, il est « passeur » vers la formalisation ou l'abstraction attendue.

Toutefois, il travaille en « aveugle ». Il doit en effet contrôler une activité scolaire (faire un exercice de grammaire, la tâche qui permet au « régime classe » de fonctionner) alors que l'enjeu est celui de l'appropriation, de l'intériorisation par l'élève du concept grammatical. La résolution du problème grammatical n'informe ni sur la compréhension, ni sur l'intériorisation, encore moins sur le transfert de la théorie, en l'occurrence, grammaticale. Cela nous apparaît lorsque nous analysons les interactions maître-élève sous un angle didactique : les réponses sont parfois incertaines ou erronées et guère reproductibles avec exactitude. Elles ne font pas toujours l'objet d'un travail de justification de la part des élèves dans le premier corpus. Si les maîtres « contrôlent en aveugle », les élèves opèrent aussi « en aveugle » leurs ensembles de « calculs grammaticaux » : s'ils réussissent un exercice, ils ne sont pas assurés de la reproductibilité de cette réussite, de sa transférabilité. Leur réussite est une pratique qui n'est ni explicitée, ni analysée, ni fondée par un raisonnement grammatical. Du moins dans un certain nombre de corpus étudiés.

En revanche, dans le second corpus, la maîtresse tente d'imposer une exigence supplémentaire avec la justification grammaticale des formulations. Ce contraste nous amène à penser que les représentations personnelles des praticiens au sujet de la grammaire et de son apprentissage influencent leur mode opératoire.

➤ **La méthodologie :**

L'élaboration des données s'effectue par observation filmée, transcription complète des séquences et recueil des données d'autoconfrontation des praticiens au film de leur activité enseignante dont le principe est l'explicitation de leur agir et de leurs représentations personnelles relativement à la grammaire et à l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

L'entretien d'autoconfrontation enrichit notre connaissance sur l'activité du maître. Il permet de mieux comprendre ses intentions et les raisons qui le poussent à agir comme il le fait.

L'analyse des données s'effectue grâce à une procédure de codage et à une description des actions de l'enseignant:

-élaboration d'un découpage en phase puis en cellules d'échange minimal formant un script de la séquence observée débouchant sur une « intrigue » de la séquence qui en narre les événements avec ses moments de rupture, de relance et les divers temps ou épisodes qui la composent (temps « perdus », temps « gagnés », temps « visés » - sur la scolarité à venir...)

-repérage des divers types de situations enseignantes et de « moments critiques » relatifs à l'objet de recherche. A savoir, la manière dont la « phrase modèle » affecte le glissement d'un registre à l'autre (sémantique à syntaxique) dans la médiation de l'enseignant en cours de grammaire élémentaire,

-analyse (didactique et cognitive) des phrases-modèle support à des boucles de glissement d'un registre à l'autre repérables dans les corpus.

Une analyse comparative des différents corpus est ensuite élaborée. Elle souligne les différents temps d'enseignement/apprentissage, les différentes tâches scolaires dans lesquelles les élèves sont enrôlés, les « phrases-modèles » qui les étayent, la temporalité et les interactions verbales pour saisir invariance et adaptation dans la situation d'enseignement.

- **Une double hypothèse : l'hypothèse de deux registres de fonctionnement et d'un schème de boucles de glissement étayées par les « phrases modèle ».**

Vygotski a développé un cadre théorique sur le développement des concepts. Les concepts académiques ou scientifiques sont des concepts acquis à l'école sans perception au début de ce à quoi ils peuvent servir. Les concepts quotidiens sont appris par leur usage sans qu'on en possède une définition. « *Les concepts quotidiens germent vers le haut et les concepts scientifiques vers le bas* » (Pensée et langage, p.276-277). L'interaction entre les concepts scientifiques et les concepts quotidiens interpelle notre problématique sur les deux registres. Le développement des concepts scientifiques doit, selon l'auteur, inmanquablement s'appuyer sur un certain niveau de maturation des concepts quotidiens (Pensée et langage, p. 289-290). Nous observons ainsi que l'approche syntaxique ne peut s'opérer que dans une interaction avec la sémantique qui permet à la formation de concepts grammaticaux de prendre appui. On ne peut pas accéder à un niveau 2 de formalisation grammaticale sans appui sur un niveau 1 qui est une porte d'entrée sur la conceptualisation. De plus, les généralisations supérieures propres aux concepts scientifiques provoquent en retour des modifications dans la structure des concepts spontanés (ou quotidiens), sur la manière d'appréhender le langage, sur sa maîtrise, sur les productions langagières.

L'art grammatical est une illustration du développement des concepts, de l'activité de conceptualisation, de l'accession à un métalangage qui articule concepts quotidiens de type sémantique à concepts scientifiques purement grammaticaux (ou syntaxiques). Il montre en outre l'importance des phénomènes métacognitifs au cours du développement et de l'apprentissage. Il précise les allers-retours, le processus de germination par le haut et le bas. Pour écrire, pour parler, pour manipuler le langage, il faut s'autoriser à considérer comme modifiable, manipulable la langue que l'on pratique. La grammaire est un discours tenu sur la langue : questionner la langue, donner à questionner la langue est une activité intellectuelle de formation à la conceptualisation, une gymnastique du développement. Pour Rabardel, il en va de même : il y a toujours du développement au-delà de l'activité « productive ». A cette dernière, une dimension de l'acte qui est transformation du réel et tournée vers l'extérieur, répond une activité « constructive » du sujet tournée vers soi, le développement des compétences du sujet. Agir sur le réel devient dès lors transformer le réel et se transformer soi-même. L'activité humaine est donc, selon Rabardel , orientée vers la transformation du monde et de soi. L'activité de l'enseignant est ainsi tournée vers la résolution par l'élève d'exercices ou de problèmes liés à des situations didactiques (une activité scolaire productive) – et – le développement conceptuel chez l'élève qui fait son apprentissage, cette dernière dimension constructive étant le motif de tout enseignant. Faire des exercices grammaticaux est ainsi « prétexte » et « voie d'accès » à conceptualisation.

La grammaire se révèle moins un ensemble de règles du « bon usage » qu'une activité intellectuelle au service du langage et de la pensée. « Faire de la grammaire, c'est adopter face au langage un positionnement particulier qui en fait un objet à étudier. Ce positionnement suppose de ne plus considérer le langage pour ce qu'il dit mais pour les éléments qui le constituent, sa matérialité, son organisation » (Loïc St-Martin, professeur de français associé IUFM). La grammaire est une activité réflexive sur le fonctionnement de la langue dont les descriptions grammaticales procèdent d'une réflexion méthodique sur l'architecture et le fonctionnement des usages langagiers au moyen d'un métalangage qui permet de faire de sa

langue un objet d'étude dans un mouvement de réflexivité puisque le langage est l'instrument de sa propre description, puisqu'on peut se servir du langage pour discourir sur le langage.

La lecture de nos corpus s'éclaire aussi grâce à la théorie des situations didactiques de Brousseau. Celle-ci nous permet de catégoriser les diverses interactions maîtres-élèves : un ensemble de situations d'actions correspondant à notre registre pragmatique (passation de la consigne, résolution du problème posé), de situations de communication (dialectique de la formulation, justification/argumentation) et un ensemble de situations de validation correspondant à notre registre épistémique (découverte et attitude de preuve, dialectique de la validation, institutionnalisation). Nous prenons aussi appui sur la théorie du schème de Vergnaud pour fonder notre étude. Le schème est la structure de l'action mentale ou matérielle – le canevas dont la plasticité permet plus ou moins d'ajustement dans la variabilité de la situation.

Nous faisons l'hypothèse que l'appropriation d'un savoir grammatical et de son métalangage procède d'un glissement progressif qui va d'un registre sémantique (dimension pragmatique de l'étude grammaticale) vers un registre syntaxique (dimension épistémique de la même étude) - seul niveau qui permet d'opérer justification, reproductibilité et appropriation fine ou subtile d'un lire/parler/écrire. Nous définissons ce passage comme un schème de glissement entre deux registres qui s'appuie sur les phrases-modèle que les élèves sont invités à étudier dans les classes de grammaire. Ce glissement peut être continu ou récurrent, stagnant. Il nous semble prendre aussi une forme alternative (allers-retours). La « phrase-modèle » (objet de notre étude) en est le support indispensable.

Nous inférons que dans sa pratique, l'enseignant choisit d'appuyer plus ou moins, de glisser plus ou moins en cours de séquence d'un registre vers l'autre afin de permettre l'élaboration de concepts grammaticaux aussi abstraits que le sujet de la phrase, les compléments ou les déterminants. La « phrase-modèle » participe d'une invariance dans l'activité du maître de grammaire et organise son activité pour provoquer l'enrôlement dans la tâche et comme support à un glissement vers la formalisation grammaticale, soit un registre syntaxique qui raisonne en terme de relation entre les mots et groupes de mots, de fonction et de comportement des termes, de constituants, noyau et hiérarchie dans la phrase.

Nous pensons enfin que les représentations personnelles du maître influent sur sa médiation, sa manière de guider l'apprentissage grammatical (représentations personnelles sur la grammaire et son apprentissage élémentaire et représentation de la zone de proche développement de la classe en la matière). De même, la théorie de la transposition didactique devrait nous permettre d'affermir notre étude.

Deuxième partie : l'étude empirique

➤ Illustration du double registre de fonctionnement (CE1a) :

La notion de script nous permet de décrire une organisation de l'action, à la fois temporelle et hiérarchisée. Selon Pierre Pastré, le script permet de repérer des dimensions régulières de l'action derrière la diversité. Au niveau hiérarchique le plus élevé, il y a le titre que l'on trouve en amont du cours, sur la fiche de préparation de l'enseignante. L'intention est de faire

apprendre le sujet de la phrase dans un cours de CE1. Les élèves sont enrôlés dans une tâche à 2 volets : 1/ présenter trois affiches et demander aux élèves de construire des phrases correspondant au sens de l’affiche (comme autant de « phrases-modèle ») 2/ extraire et nommer le sujet de chacune des phrases construites en utilisant la formule « de qui ou de quoi parle t-on ? » Cette règle d’extraction se conçoit comme une première approche sémantique de la notion de sujet qui s’avère cependant inefficace pour trouver le sujet de la phrase dans un paragraphe. Elle renvoie à une grammaire de l’énonciation très pratiquée en école élémentaire. Cela suggère le nécessaire saut informationnel vers une dimension supérieure. La maîtresse explique ensuite ce qu’il faut apprendre : elle donne la définition du sujet, le rappel de la séance précédente sur l’identification du verbe qui instaure la segmentation de la phrase en GS/GV, la procédure pour isoler le sujet de la phrase avec la question « qui est-ce qui ? » Aux niveaux inférieurs, l’enrôlement dans la tâche d’entraînement au repérage de sujet des phrases et le contrôle des apprentissages précèdent le moment d’institutionnalisation de ce qui a été appris.

Il apparaît que le concept de sujet d’une phrase est un concept très abstrait, c’est une question interne à la langue dont l’apprentissage est exigeant et difficile. Il existe plusieurs sujets : le sujet de l’action (celui qui fait l’action, l’actant), le sujet du discours (ce dont on parle) et le sujet grammatical (celui qui appartient à la relation sujet/prédictat et donne sa marque au verbe conjugué.) D’où les difficultés de la maîtresse de CE1 avec les phrases-modèle que les élèves ont construites à partir des affiches (ce qui tend à prouver que la « phrase-modèle » est un support, un organisateur dans l’activité d’enseignement grammatical élémentaire.) Elle requiert une transformation de la phrase (« *je préférerais que la phrase, elle commence...* ») en des termes que nous considérons comme un marqueur langagier d’un glissement potentiel vers un autre niveau de lecture grammaticale. « *Dans la voiture, il y a une dame et un monsieur* » est alors transformé en « *une dame et un monsieur se promènent en voiture* ». Elle est obligée d’éliminer les phrases non prototypiques, les « mauvais » modèle pour apprendre la grammaire. L’enseignante ne saisit pas l’occasion de cette transformation, de ce flottement cognitif pour poser ces divers types de sujet et mieux préciser ainsi l’objet dont il s’agit : l’extraction du sujet syntaxique. Elle ne cherche pas à développer un regard métalinguistique propre au registre épistémique qui permette même à un jeune enfant, même de manière simple, de conceptualiser les fonctions sujet/verbe de la phrase grammaticale. Les élèves restent fixés aux seuls traits de surface : ce que montrent les images, faire des phrases et reconnaître le sujet avec une « astuce » (qui est-ce qui ?) qui facilite même les choses.

L’accès à la notion ne peut cependant s’effectuer sans passage par la sémantique. Il convient de trouver le verbe puis d’interroger le sens de la phrase avec « qui est-ce qui ? - De qui, de quoi on parle ? » Ce sont de « bonnes questions fausses » qui permettent d’accéder à un problème de syntaxe par le biais de la sémantique. Laquelle fonctionne à la fois comme une ressource et un obstacle (Pierre Pastré). Il faut bien « glisser » à un moment vers un niveau 2, vers un registre supérieur d’ordre purement syntaxique. La question est de savoir quand et comment ? Au moyen de quelles phrases-modèle pour support et de quelles bonnes questions fausses pour provoquer un saut informationnel. L’étude de schèmes de glissement entre deux registres sémantiques et syntaxiques peut nous offrir matière à réponse ainsi que des entretiens d’autoconfrontation pour comprendre l’agir enseignant : pourquoi l’enseignante observée ne passe t-elle pratiquement jamais au niveau 2 et quand elle le fait, c’est de manière tellement confuse que les élèves confondent le sujet qui fait l’action (le personnage, comme dit un élève) et le sujet grammatical (ligne 164) ? Pourquoi ne se place t-elle jamais dans le registre épistémique ? Ne saurait-elle pas faire faute de théorie du problème de l’identification –

argumentée et prouvée – du sujet grammatical ? Pense t-elle que les élèves sont incapables d'accéder à ce registre épistémique ? Ce qui l'amène, du coup, à leur faire acquérir le concept de sujet grammatical par l'usage de la langue (comme dirait Vygotski, à propos des concepts quotidiens), repoussant à plus tard le soin d'accéder à l'autre registre. En cours d'autoconfrontation, sa propre expérience d'élève faite d'incompréhensions du sens des leçons grammaticales semble influencer ses représentations. La grammaire, « c'est toute la compréhension de la langue en fait. » Elle envisage la grammaire comme un système de règles d'accord dont il faut comprendre les raisons d'existence. Elle dit partir « de la grammaire pour aller vers le texte ». Sa vision de l'apprentissage semble très progressif, selon un fonctionnement par palier qui peut expliquer son agir : « Je me dis qu'en fait on ne peut pas construire un pavillon sans fondations. Et les fondations, ce sont bien les notions de base en fait et si ces notions là ils ne les ont pas, alors je ne vois pas comment on peut construire cette maison. »

➤ **Illustration d'analyse de schèmes de boucle de glissement entre deux registres :**

Cette idée du manque de maturation des élèves pour acquérir un concept aussi abstrait, partagée par notre seconde enseignante observée en cours de **CM1**, ne l'empêche pas de guider les élèves vers un raisonnement grammatical. Du moins, tente t-elle de les amener à classer grammaticalement des mots issus de leurs productions écrites. La tâche de la leçon précédente était d'enrichir en information des phrases sémantiquement pauvres produites par les élèves (descriptions de productions d'élèves réalisées pour le Téléthon). La séquence observée a pour objet l'apprentissage grammatical sur les expansions du nom. La leçon a pour titre : « l'enrichissement du nom : les expansions ». Les élèves sont partis du raisonnement sémantique que les phrases produites étaient pauvres et qu'il faut les enrichir avec des expansions en information. Ils ont compris la nécessité d'ajouter des « *renseignements* ». Cette base sémantique sert alors de fondement à un travail d'accession à une dimension supérieure, à une réflexion syntaxique : classer les expansions en des « *familles* » grammaticales selon leur « *carte d'identité* » explique l'enseignante. Il s'agit pour les élèves de retrouver dans les mots des phrases-modèle les attributs du nom, du verbe, du pronom, de l'adjectif...

En contrepoint, cette seconde illustration présente plusieurs boucles de glissement entre deux registres, des passages ou tentatives de passages vers l'épistème qui s'avèrent explicites (contrairement à notre dernière illustration où l'enseignement grammatical paraît plus implicite.) Cela relève pour l'enseignante d'une conception constructiviste de l'apprentissage grammatical, confiée en entretien d'autoconfrontation.

Le script de la séquence se hiérarchise ainsi :

1/instauration d'une situation d'action (rappel du travail précédemment entrepris et de l'institutionnalisation effectuée ; lecture de la phrase de départ et de toutes les expansions élaborées par les élèves – qui serviront ensuite de phrases-modèle à étudier ; passation de la consigne : opération de classement des expansions en fonction de la nature grammaticale des mots)

2/situation de communication : réflexions seuls puis échanges par groupe

3/situation de validation : formulation par groupe des réponses répertoriées par la maîtresse sous la forme d'un tableau à double entrée, justification et argumentation puis confrontation des réponses avec la classe entière.

Nous observons ici plusieurs boucles de glissement provoquées par les relances de la maîtresse en grand groupe: « *Et cette fois-ci, ce que je vais vous demander de faire, ça va être donc de faire des familles, de faire des groupes de toutes ces expansions pour les classer. Classer toutes ces expansions en groupe, en famille... en fonction de leur nature grammaticale. (...) Est-ce que ce groupe vous semble avoir répondu à la consigne qui était de classer en fonction de la nature grammaticale ? De classer les expansions en fonction de la nature grammaticale ?* » Comme en relation d'aide personnalisée : « *Là, il faut que tu expliques, pensez au niveau grammatical, qu'est-ce que c'est comme genre de mot au niveau grammatical ? (...) Qu'est-ce qu'ils ont de commun ces mots au niveau grammatical ? On regarde pas au niveau du sens, on regarde au niveau grammatical... D'accord ?* »

Ces interactions conduisent les élèves à formaliser comme suit des réponses de niveau 2. La maîtresse interroge : « *Qui n'est pas d'accord ? Pourquoi, Thomas ? Tu n'es pas d'accord avec quoi ?* » Lequel explique : « *Ce ne sont pas des critères.* » Un autre élève ajoute : « *Moi, c'est par rapport aux critères. Je trouve qu'ils ne sont pas grammaticaux. Pour moi, des critères grammaticaux, c'est des adjectifs, des verbes, des noms, des noms propres.* » La maîtresse fait cependant remarquer que la consigne a quand même été respectée : « *Oui. A gauche, ils ont quand même dit qu'ils avaient mis tout ça parce que c'était des adjectifs.* » L'élève répond : « *Si. D'accord. Pour les adjectifs. Mais ça explique pourquoi les dessins sont là... Bon, c'est vrai, mais, ça doit avoir un autre nom. Ça doit vouloir dire la même chose mais pas le même nom que les autres.* » L'enfant montre des mots qui en paraphrasent d'autres. L'enseignante clôture la boucle avec un marqueur de satisfaction à la question initiale sur le choix de critères grammaticaux ou non : « *Ok.* »

L'exemple ci-dessus forme somme toute une boucle de glissement exemplaire : laquelle consiste en une question « appuyée » de la maîtresse et une résolution du problème posé par les élèves et la conclusion de la boucle avec un marqueur de satisfaction de la part de la maîtresse. Une boucle peut être constituée d'un ou trois tours de parole, la question peut être satisfaite ou non, mais l'intention didactique de l'enseignant est suffisamment marquée pour la délimiter, les interactions touchant sans conteste un niveau supérieur de l'étude grammaticale.

Dans notre troisième corpus (**CE1b**), à nouveau une classe de cours élémentaire, la démarche est largement plus implicite, comme les boucles de glissement entre deux registres.

La séquence est ici fondée sur l'analyse de quelques « phrases-modèles » distribuées aux élèves qui doivent travailler en groupe. Les élèves doivent entourer « de qui on parle ? », extraire le sujet, le remplacer par un pronom, et entourer la terminaison du verbe conjugué qui le suit. La séquence se déroule en deux temps : le premier avec des phrases modèle simples, le second avec des phrases modèle complexes (avec par exemple des compléments inversés). Nous retrouvons dans le script des phases propres à des situations d'action (passation de la consigne, analyse des phrases par groupe de quatre élèves) puis des phases de situation de communication (formulation des réponses, confrontation des réponses) dans lesquelles s'incrémentent des situations de validation (justification, guidage de la maîtresse). Nous n'avons

pas ici de moment d'institutionnalisation à proprement parler. La maîtresse semble ne pas avoir eu le temps de « boucler » la séquence au regard de son document de préparation et de ses propos en autoconfrontation. Les situations de validation fonctionnent toutes selon la même procédure qui met en scène des boucles de glissement vers un registre supérieur, très implicitement. La substitution du mot ou groupe de mots – identifié(s) comme un sujet - par un pronom personnel permet un glissement vers un niveau supérieur dans la mesure où elle offre au élèves l'opportunité de s'abstraire de la sémantique pour parvenir progressivement à une élaboration de la formalisation grammaticale, du moins l'inférons-nous. La substitution pronominale montre que le mot ou groupe de mots formant le sujet s'inscrit, du coup, dans une relation sujet/verbe que les enfants connaissent déjà grâce aux tableaux de conjugaison appris et toujours affichés dans la classe. Cela fait implicitement comprendre que ce groupe de mots ou mot remplacé par « il » , « ils » ou « elle » est un constituant essentiel à la phrase, un élément qui forme avec le verbe la phrase prototype et impose au verbe une marque de conjugaison au sein de l'équation : P : GS+GV. Nous sommes ici dans une grammaire implicite relativement à l'âge des élèves et aux représentations personnelles de la maîtresse sur l'enseignement grammatical. La phrase étudiée est : « *Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane.* » Des élèves avaient seulement entouré « les enfants » Ce après quoi l'enseignante reprend : « *est-ce que, est-ce que ça suffit enfant?* » Une élève répond : « *Il fallait entourer les enfants.* » L'enseignante entreprend la démonstration : « *Les enfants. Donc si j'entoure les enfants, à la place de « les enfants », je peux le remplacer par un pronom personnel ?* » Plusieurs élèves invalident la proposition de substitution « *Ils du centre construisent... non ça va pas* » à partir d'un raisonnement sémantique : « *Y'a pas de sens maîtresse* ». Le sens sert de sous-bassement à une rectification hésitante sur plusieurs tours de parole. L'enseignante finalement induit l'extraction complète par de nouvelles relances (entre autre : « *vous avez dit les enfants, moi je dis, oui mais, ça ne suffit pas.* ») qui amène la classe à apprendre qu'un sujet peut être constitué d'un ensemble de mots remplaçables par un seul pronom personnel : « *Donc le groupe sujet. Là. C'était tout ça.* » Il semble bien ici qu'un glissement « à l'arraché » s'opère vers la compréhension de ce que peut être un groupe sujet. Cela dit, rien n'assure que les enfants soient en mesure de résoudre de nouveau une telle extraction du sujet dans une autre phrase complexe faite d'une théorie d'identification suffisante qui permette à coup sûr de repérer le sujet quelle que soit la phrase.

➤ Au terme de cette présentation,

- Faire de la grammaire en école élémentaire semble relever d'un agir communicationnel où l'enseignant modèle sa navigation entre deux registres, place son « curseur grammatical » entre deux pôles d'un axe de référence. L'enseignement grammatical paraît un compromis (entre sémantique et syntaxique) qui structure la pratique enseignante, l'organise. Cela apparaît comme une question d'habileté et de choix relativement à la situation didactique et de classe, en lien avec les représentations personnelles du praticien.

- Quant à la recherche des organisateurs de l'activité enseignante, préoccupation fondamentale de notre groupe d'étude, c'est une interrogation de la pratique de classe en terme d'invariance et d'adaptation. La partie invariante étant la structure conceptuelle de la situation, ici, faire varier un « curseur grammatical » de manière la plus adaptée possible entre les deux registres pragmatique et épistémique. La partie adaptation (ce qui « bouge » dans la situation), relevant :

- du public (élèves de CE ou de CM)
- et de la stratégie d'enseignement (la « méthode », une manière personnelle d'enseigner).

Dès lors, nous pouvons comparer les corpus par niveaux de classe et par acteurs et mesurer les variations des modes opératoires des enseignants. On ne donne pas les mêmes consignes et mêmes informations selon les niveaux. Et les stratégies enseignantes sont variables entre, par exemple, un cours de grammaire dialoguée et explicitée (CE1a), un cours de grammaire manipulée et implicite (CE1b), et un cours de grammaire recherchée et explicitée (CM1).

Bibliographie :

SAMURCAY R. & PASTRE P. (dir.), (2004), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès Editions.

PASTRE P. (dir.), (1999), *Apprendre des situations*, Education permanente, 139.

PASTRE P. & SAMURCAY R. & BOUTHIER D.(dir.) (1995), *Le développement des compétences*, Education permanente, 123.

BROUSSEAU G. (1998) *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage éditions.

RIEGEL M. & PELLAT J.C. & RIOUL R. (2004), *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.