

**Registre pragmatique et  
registre épistémique  
dans un cours de grammaire à  
l'école élémentaire**  
*Philippe Clauzard*  
**CNAM PARIS**

Colloque “ Former des enseignants-  
professionnels, savoirs et  
compétences ” - Nantes, février 2005

# Résumé

- 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 ».*

# 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..

- ❑ **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.

# La problématique

- ❑ 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.

# Une double hypothèse préliminaire

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

# Développement des concepts

- ❑ 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, immanquablement 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.

# Développement du métalangage

- ❑ 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.
- ❑ L'activité humaine est 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 »**
- ❑ **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.

# Nous faisons donc l'hypothèse....

- 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-problème/modèle** que les élèves sont invités à étudier dans les classes de grammaire.
- Ce **glissement peut être continu ou récurrent**. Il nous semble prendre aussi une forme alternative (allers-retours).
- La « phrase-problème/modèle » (objet de notre étude) en est le support indispensable.

- ❑ **L'enseignant accompagne ce glissement, 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: un découpage en phase puis en cellules d'échange minimal formant un script de la séquence, une « intrigue » de la séquence avec les événements, les ruptures, les relances 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 »** + analyse (didactique et cognitive) des phrases 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.

# L'étude empirique

- Corpus de CE1a
- Corpus de CE1b
- Corpus de CM1
- **Illustration du double registre de fonctionnement (CE1a) :**
- **Illustration d'analyse de schèmes de boucle de glissement entre deux registres :**

# En pratique de classe

- 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/problème » 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**).

# 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 **organiseurs 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).