



HAL
open science

La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture

Sonia Branca-Rosoff, Corinne Gomila

► **To cite this version:**

Sonia Branca-Rosoff, Corinne Gomila. La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture . Langages, 2004. halshs-01833424

HAL Id: halshs-01833424

<https://shs.hal.science/halshs-01833424>

Submitted on 9 Jul 2018

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

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

La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture

Sonia Branca-Rosoff

Corinne Gomila

Université Paris 3- Sorbonne Nouvelle,

SYLED

Dès les débuts de l'apprentissage de la lecture, les enseignants font largement appel à la réflexivité du langage naturel. Tantôt, ils reprennent ce qu'un élève propose pour le corriger ; tantôt, ils explicitent les règles du code alphabétique ; tantôt, ils éclairent le sens d'une unité, ou son fonctionnement référentiel. De leur côté, plusieurs chercheurs (comme Lahire 1993 ou Boutet 1999) soulignent combien il est important pour la poursuite de leurs études que les élèves adoptent une attitude réflexive vis-à-vis du langage. Pourtant, le métalangage qui circule dans les classes au début des apprentissages systématiques a peu été observé.

De nombreuses recherches (Ferreiro 1988, Gombert 1990, Jaffré et Fayol 1997, Jaffré et *al.* 2003) ont certes été menées, mais dans un cadre expérimental. L'accent est alors mis sur le développement autonome du système cognitif, avec une attention fine portée aux conceptualisations que les apprentis lecteurs élaborent pour rendre compte des obstacles métalinguistiques qu'ils ont rencontrés. Les pratiques d'enseignement et leur impact éventuel passent à l'arrière-plan. D'autres chercheurs s'intéressent à la dynamique résultant des échanges entre les élèves et leur "environnement social". Ils considèrent que les représentations des élèves sont en partie régulées par les réactions incessantes des maîtres et pas seulement par la rencontre avec des objets graphiques. Les interactions dans la classe deviennent alors des objets centraux pour l'analyse. Parallèlement, la notion de métalangage s'élargit pour englober toutes sortes d'*activités métalangagières*. Toutefois, ces travaux ont concerné l'acquisition du français langue étrangère (Cicurel 1985) ou bien la maternelle (Brigaudiot 1994, Goigoux 1993, Rieben *et al.* 1998) ou ils ont porté sur des élèves qui ont achevé l'apprentissage de la lecture (Colloque de la DFLM 1995 ; Dolz et Meyer 1998).

Ce travail est centré sur la première année d'apprentissage systématique de la lecture. Il analyse les pratiques métalinguistiques des enseignants – et secondairement des élèves – de douze cours préparatoires, à partir de trente-cinq heures d'enregistrement. Les classes "traditionnelles" (désormais "CP Code") s'appuient sur un manuel et envisagent la lecture comme déchiffrement. D'autres classes, moins nombreuses, (désormais "CP textes"), travaillent sur des albums, des

écrits techniques ou des histoires inventées par les élèves. Les enseignants de ces CP sont en accord avec les instructions officielles (I.O.) et avec les propositions avancées en didactique du français dans les années 1990. Ils insistent sur la nécessité d'ouvrir sur la diversité sociale des textes et de ne pas traiter de façon isolée l'apprentissage de la grammaire et du lexique.

Le point de vue adopté dans cette recherche est discursif. Les conduites métalinguistiques sont étudiées en contexte, dans le cadre de l'école, pendant une activité qui met en jeu des matériaux pluri-sémiotiques : du texte écrit et sa forme oralisée. Dans la mesure où les I.O. privilégient un apprentissage de la langue, "décloisonné", toujours associé à des tâches de lecture ou d'écriture, il a paru intéressant d'observer la façon dont les enseignants articulent pratique de la lecture et approche de la langue, dont ils sont amenés à contourner le métalangage, à l'employer comme allant de soi ou à l'installer explicitement.

Il s'agit alors d'envisager le continuum qui va du fonctionnement naturel de la réflexivité du langage jusqu'à l'introduction de notions grammaticales. Trois types de fonctionnements sont alors repérables : celui qui met en jeu l'autonymie seule à travers le phénomène des reprises ; en deuxième lieu, l'autonymie accompagnée de termes de la langue quotidienne comme *mot*, *petits mots*, *morceaux de mots*... ; enfin les débuts d'une nomenclature technique spécifique. Toutefois, la dimension pragmatique de ces unités, orientées vers les tâches liées à l'activité de lecture, en fait des unités bien différentes des catégories savantes décontextualisées qui relèvent des disciplines académiques appelées grammaire ou linguistique.

1- LES REPRISES AUTONYMIQUES SANS INTRODUCTEURS : DES OPÉRATIONS INVISIBLES

Les reprises autonymiques constituent un outil transparent (inaperçu) permettant de focaliser l'attention de la classe vers des objets linguistiques. Dans ces emplois, les termes se désignent eux-mêmes alors que dans leurs emplois standard, ils renvoient à un référent extérieur (Rey-Debove 1997, Authier-Revuz 2002, 2003). Ainsi, dans l'échange suivant, l'enseignante revient sur le signe *rigolent* pour inviter un élève à observer de l'extérieur son propre langage, et à reformuler en "langue scolaire" un terme qu'elle exclut de l'usage normé :

M alors que font Ulysse et ses guerriers en voyant la pierre tomber à côté du bateau ?

L5 ils rigolent

M est-ce qu'on emploie ce mot *rigolent* ?

L5 non *ils rient*

M *ils rient* (CP code 15.04.02)

Lorsque L5 dit « ils rigolent », l'énoncé est en prise directe sur le monde. L5 en fait *usage* pour

décrire le comportement d'Ulysse et de ses guerriers ; dans ce cas, l'opération de substitution (demandée par l'enseignante) permet de remplacer *rigolent* par *rire*. Au contraire, dans l'usage autonymique, *rigoler* cesse de référer au monde ; l'enseignante désigne matériellement le verbe pour discuter de son statut de signe non normé. Dans cet emploi, il ne pourrait sans absurdité être remplacé par son synonyme approché *rire*.

Les activités scolaires autour de la lecture entraînent un recours proliférant à l'autonymie. D'une part, les élèves autonymisent en quelque sorte les énoncés d'origine (les textes écrits dont ils présentent un équivalent phonique sans même forcément les comprendre) ; d'autre part, l'enseignant reprend systématiquement les énoncés dits par les élèves. Les différences entre méthodes d'enseignement n'entraînent pas de différences notables dans ces fonctionnements, que l'on peut rapprocher des observations de C. Dannequin (1977) ou de F. Cicurel (1985) pour des enfants en train d'apprendre une langue seconde.

Toute séquence peut donner lieu à reprise ; de la syllabe...

- M non le bruit de la lettre pas son nom + le bruit
- L1 [tø]
- M [tø] (CP code 15.04.02)

... à l'énoncé :

- L2 le Père Noël s'approche de la cheminée
- M tout à fait *le Père Noël + s'approche + de la cheminée* (CP code 04.12.01)

Les séquences peuvent ne pas appartenir au code du français, en particulier lorsqu'une forme aberrante proposée par un élève est citée :

- L7 le petit monsieur leur [diza]
- M c'est *leur* [diza] ?
- L8 *leur disait* (CP texte 08.04.97)

Il en va de même lorsque l'enseignant manifeste l'existence du mot à trouver sous une forme provisoire qui fait correspondre à une suite de caractères visibles sur la page un bruit [mm] ou une pause /.../, signifiants d'une lacune lexicale :

- M de [pa] + [mm] *crépon jaune*
- L8 de [papi] [papi] (CP texte 24.03.97)

1.1- Fonction des reprises : Refus et ratification

Comme dans d'autres échanges dialogiques, l'élève peut se guider sur les réactions de son partenaire adulte. Lorsque l'enseignant n'est pas satisfait d'une réponse, la reprise est prononcée

avec un contour intonatif qui invite l'élève à "écouter" ce qu'il vient de mal dire afin qu'il puisse s'auto-corriger :

- L8 de [papi] [papier]
M du [papier] crépon jaune ?

Des commentaires verbaux accompagnent fréquemment ces reprises. Ainsi, les enseignants ratifient les énoncés recevables, en les accompagnant de marques telles que *oui, très bien...* Le maître, apparemment, ne fait guère que dupliquer ce qui vient d'être dit mais, ce faisant, il donne à sa classe une re-présentation orale d'une unité qui existait seulement comme mot écrit. Il s'agit de passer des balbutiements d'une Mathilde ou d'un Thomas à l'institution d'un mot supplémentaire. Selon la formulation heureuse de J. Authier-Revuz (2003), « ce sont les autonymes du maître qui, dans la classe de lecture, vont donner (ou refuser) le statut de "mot" à la suite de sons ou syllabes prononcées par l'élève – un mot que l'on "reconnaît", ou que l'on découvre, que l'on salue en l'appelant par son nom, en le présentant, en une sorte de baptême par l'autonyme changeant "du son" en *un mot*. »

Par ailleurs, en détachant par l'intonation ces mots du contexte, l'enseignant les instaure comme des unités du français. À travers cette opération non marquée lexicalement, il établit le niveau abstrait du "code", du lexique comme nomenclature, décrochée du texte, liste d'unités ne renvoyant qu'au réel de la langue.

1.2- Le verbe dire

Dire accompagne fréquemment ces échanges métalangagiers. Il apparaît dans la bouche du maître comme dans celle des élèves :

- M + pourquoi tu dis *courte* ?
L4 moi je dis pour *courte* parce qu'y a un [se] et un [o] et un [y] (CP texte 08.04.97)

De façon moins équivoque que dans le cas d'une simple reprise, la formulation fréquente *comme tu, comme il ou elle + un verbe de parole* signale le rejet des propos rapportés :

- M chez qui vont-ils aller pour acheter un os [...] ?
L8 à la poubellerie
M à la quoi ?
L8 à la poubelle+rie
M à la poubelle à la poubellerie et tu penses que c'est un endroit où on vend des os et tu penses que ça existe la poubellerie comme tu dis non là je pense que ça n'existe pas la poubellerie Romain
L11 dans le magasin ?

- M ah oui dans le magasin mais moi je veux le nom du magasin
 L9 chez le boucher ?
 M *chez le boucher* + le vendeur qui vend de la viande et éventuellement qui donne des os à maman c'est bien le boucher hein et pas *la poubellerie* comme elle nous raconte (CP code 18.04.02)

Par sa glose, l'enseignante manifeste que le terme *poubellerie* n'appartient pas à son discours (*comme tu dis* et *comme je ne dis pas*) ce qui sous-entend qu'elle l'exclut du lexique légitime (*comme on ne dit pas*) ; puis elle revient sur l'inadéquation du terme en prenant la classe à témoin : « Comme elle nous raconte », insistant sur le fait que ce qu'"il" [l'élève] dit n'appartient pas à la langue que "nous" parlons.

Est-ce que ça se dit ? est une autre formule fréquente :

- donne-moi des bonbons ou je hante ta maison*
 M d'accord alors **est-ce que ça se dit ?** écoutez bien *donne-moi des bonbons ou [...] ta maison* on le dit ? *je [te] ta maison* (appel intonatif) ? + *ou je* (appel intonatif) ?
 L *hante*
 M *hante* alors on y va *ou je hante* (CP texte 18.11.01)

Cette fois, la construction pronominale estompe la différence entre maître et élève et la langue semble s'imposer par elle-même. Quant à *ça*, substitut couvrant, il permet d'évacuer toute catégorisation en renvoyant au sentiment intuitif du peu ou du pas acceptable. En fait, l'intonation interrogative de l'enseignant et le *ou* alternatif suspendu indiquent aux élèves que la solution est mauvaise, ce qui les relance dans leur recherche du mot juste.

1.3 – L'autonyme comme "type" que l'on reconnaît

L'usage des autonymes, souligné ou non par *dire*, paraît consubstantiel à ce niveau d'enseignement car il permet de *désigner* des segments dans le discours sans passer par le préalable de leur catégorisation linguistique. Mais cela ne va pas sans ambiguïté. L'autonyme oscille entre la forme insérée dans un contexte et l'unité décontextualisée, coiffant tout un paradigme (à la façon dont le dictionnaire met en entrée une forme de verbe pour représenter toute sa conjugaison) et couvrant un ensemble de significations (à la façon dont les acceptions polysémiques sont regroupées sous une seule entrée).

Il en va ainsi quand l'enseignante évoque des situations où le mot a déjà été rencontré. *Ami* va donc représenter à la fois *ami* dans le texte et "*amis* qui a déjà été mémorisé" :

- Marou est son ami*
 M [...] *ami* où est-ce qu'on l'a rencontré déjà + dans le titre de votre cahier de lecture on a mis *Ratus et*

ses amis le voilà (CP code 09.09.02)

Les problèmes soulevés par la polysémie peuvent aussi être ignorés : par exemple, la *feuille* (*de papier*) qui fonctionne dans le texte en train d’être lu est identifiée aux *feuilles* (*des arbres*), (*aux belles feuilles* (*vertes*), d’un conte de N. Weiler (1940) :

M il nous faut *un fil*? ce mot on l’a vu dans *L’histoire du petit sapin*
L7 [fœlil]
M comment ça se lit ça
L7 *fil*
M non regarde *fil* regarde *fil* c’est *une feuille*
L7 *feuille blanche*
M *une feuille*
L7 *blanche* [...] *une une feuille blanche*
M alors relis-le Gaëlle fort
L2 *une feuille blanche*
M voilà *une feuille blanche* on connaissait *une feuille* (CP Texte 24.03.97)

L’autonyme fonctionne donc tantôt comme une occurrence qu’il faut déchiffrer exactement, tantôt comme un type que l’on reconnaît malgré ses variations de formes et de sens.

2 – UNE MÉTALANGUE DE TRANSITION

Les éléments autonymes observés dans la section 1 sont souvent précédés par des présentateurs (J. Rey-Debove, 1997 : 40-41). Dans cette section, nous évoquons le terme *mot* et les lexies formées sur cette base. Ces unités – dont les emplois varient en fonction des tâches pratiques exécutées par les élèves et leur maître – ne font pas l’objet d’une glose définitionnelle.

2.1- La dimension grapho-phonique

Mot désigne tout d’abord les unités séparées inscrites sur la page, qu’il faut “trouver” en les rassemblant à partir des syllabes. Les enfants apprennent vite à considérer qu’il s’agit des unités de base de la lecture – et donc à se situer en rupture avec le français oral, caractérisé par un accent de syntagme.

Les mots ne doivent pas être saisis globalement mais composés à partir des *morceaux de mots*. Alternant avec *syllabes* dans l’expression *faire ses syllabes*, *morceau de mot* est une expression-consigne associée à l’activité de reconnaissance précédant la lecture proprement dite :

M ya [i r] ya [i r] d’accord *redevenir*

- L2 aussi on connaît tous les morceaux de mots
 M on connaît tous les morceaux de mots d'accord tous les morceaux + c'est vrai qu'on les a déjà rencontrés *redevenir* on connaît tous les morceaux de mots + Julien tu peux nous lire ça ? (CP texte 28.03.97)

Les quatre premières lettres suffisent généralement à un bon lecteur pour reconstituer une unité lexicale, mais les morphèmes grammaticaux sont concentrés à la finale. Aussi des consignes sans cesse répétées attirent l'attention des élèves sur la fin du mot :

- L1 [kõprena] que le bateau s'éloigne
 M tu ne lis pas la fin des mots tu vas recommencer en lisant bien la fin des mots mets ton doigt si tu as besoin (CP code 19.04.01)

2.2- Groupes de mots

Une fois le mot "trouvé", il faut oraliser les *groupes de mots* ou – selon les classes – les *groupes de souffle* :

- M deuxième jeu dans ce texte chercher les groupes de souffle
 L1 pour la bibliothécaire
 M *pour la bibliothécaire* oui
 L2 le Père Noël s'approche de la cheminée
 M tout à fait *le Père Noël + s'approche + de la cheminée* grand groupe de souffle [...] (CP code 04. 12. 01)

Ces véritables mots-action sont à nouveau solidaires de l'activité qu'ils servent à initier : *groupes de souffle* invite à l'oralisation au-delà du mot. On voit d'ailleurs que l'approbation (« tout à fait ») peut s'accompagner d'un re-découpage des énoncés. Alors que l'élève a lu d'un trait *le Père Noël s'approche de la cheminée*, le découpage proposé sépare groupe sujet – verbe – groupe prépositionnel. Le même mot *groupe* sera utilisé dans les classes ultérieures, avec un autre sens, pour inviter au découpage syntaxique préconisé par les I.O. en sujet–groupe verbal.

2.3- Le mot et ses synonymes : flottements sur l'axe syntagmatique

Si le mot est fréquemment évoqué, c'est qu'il s'agit de l'interface entre la dimension formelle et la dimension sémantique et référentielle, où se joue le passage à un objet pensable à partir des réalisations phonétiques tâtonnantes proposées au cours de la "lecture déchiffrement". Les *morceaux de mots* – qui concernent la relation des graphèmes et des phonèmes – sont re-dits par l'instituteur qui, ce faisant, révèle aux enfants leur face signifiée. De fait, la reprise est souvent accompagnée de commentaires explicatifs ou d'appels à la glose. L'élève est alors invité à quitter

le texte pour se livrer à des opérations de substitution. Le mot peut alors désigner une portion d'énoncé assez floue qui va jusqu'au syntagme ou même jusqu'à la proposition.

M alors on a employé le mot *le chemin le plus court* quel autre mot je pourrais utiliser pour remplacer *le chemin le plus court* (CP code 15.03.00)

Le chemin le plus court apparaît comme un mot, puisque susceptible de commuter avec un seul nom : *raccourci*. Par ailleurs, dans cet emploi, *autre* est régulièrement associé à *mot* pour solliciter une intervention des élèves (voir Cicurel 1985 : 13, pour un emploi semblable en classe de français langue étrangère). *Autre mot* devient un équivalent familier de *synonyme* très utilisé car une des activités permanentes des maîtres est d'augmenter le vocabulaire des élèves, en remplaçant des syntagmes par des mots "plus précis". Si la séquence de départ est à empan variable, l'unité attendue est le mot prototypique isolé par deux blancs. Ces mots travaillés sont presque toujours des mots en rapport avec des choses, des désignants de choses qui permettent d'appréhender des objets du monde.

2.4- Des termes de transition renvoyant à des évidences faussement partagées

Avec les *petits mots* apparaît une activité de classement qui différencie deux sortes d'unités de lecture. Employé seul, *mot* désigne un *mot plein* qui appartient à une classe lexicale ouverte et renvoie à une réalité. *Les petits mots* mettent en correspondance un critère perceptif impressionniste de longueur avec un statut grammatical de mots outils qui ne réfèrent pas.

Toutefois, *petits mots* est loin d'être une notion à bords nets. L'enseignant peut espérer qu'une représentation s'élabore à partir de cas faciles à repérer parce qu'ils ont à l'écrit entre deux et trois lettres et correspondent à une syllabe à l'oral :

M *le ce petit mot là est très important le vous le rencontrez souvent vérifiez bien que je n'en oublie pas hein le Eddy* (CP code 10. 09.01)

Mais la notion est étendue à des représentants moins évidents, comme *quand* monosyllabe, mais qui s'écrit avec cinq lettres :

M le voilà le petit mot *quand*
L3 ah oui (CP texte 08.04.97)

Les enseignantes des CP textes demandent aux enfants d'être attentifs au rôle grammatical de ces mots :

M qu'est-ce que c'est ce petit mot qu'il y a Pierre devant *bonbons* ?
L21 *des*
M *des* le petit mot *des* ça nous indique qu'y en a plusieurs c'est le pluriel (CP Texte 15.11.02)

Elles attirent parfois l'attention sur la place de ces *petits mots de devant* :

M et ça qu'est-ce que c'est

L *cartable*

M n'oubliez pas le petit mot de devant on y va qu'est-ce qu'y a écrit là ? (CP Texte 09.09.02)

La catégorie englobante des *petits mots* permet de renvoyer à plus tard une terminologie foisonnante. Elle sert aussi à "résoudre" d'autres problèmes. L'unité envisagée peut ainsi être dite *petite* par rapport à un tout englobant. Les morceaux qui composent le nom de la sorcière *Baba-Yaga* sont des *petits mots* :

M ce petit tiret ici ça s'appelle *un trait d'union* c'est pour séparer deux petits + pour unir deux petits mots (CP Texte 15.11.02)

Petit mot permet également de minimiser des erreurs :

L14 qui est les personnages de cette histoire

M *qui est les personnages de cette histoire ?* + y a une petite erreur là + tu corriges + un petit mot qui n'est pas bien employé (CP code 15.03.00)

Le commode *petit mot* risque enfin de rentrer en collision avec *gros mot* dont usent les élèves. Cette lexie est si prégnante dans le discours des enseignants, qu'elle a été reprise – entre guillemets – dans les programmes de 2002 et glosée non par une définition mais par une liste ouverte – apparemment modifiable au gré des circonstances de la classe :

Écriture et orthographe

Orthographier la plupart des "petits mots" fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbe ...).

Notre point de vue n'est pas normatif. Nous ne voulons pas dénoncer la sous-détermination de ces termes, de toutes façons largement invisible pour ceux qui les emploient de façon *ad hoc*. Pourtant des termes aussi polysémiques incitent à une compréhension globale, très floue, qui rend difficile la stabilisation de quelques propriétés.

3- LES DÉBUTS D'UNE TERMINOLOGIE SCOLAIRE

Pendant le travail de lecture, les maîtres font peu appel à une nomenclature grammaticale.

Dans les CP textuels, les seuls termes techniques fréquents sont *phrase*, *pluriel* et *nom propre*. Ce vocabulaire, abordé en fonction des marques graphiques, est régulièrement glosé, et rattaché à

des indices morphosyntaxiques. Mais l'inventaire est très borné. Pour les CP code, le vocabulaire de spécialité grammatical est encore plus limité. Voici quelques exemples assez significatifs de la mise en œuvre de cette première nomenclature.

3.1. *Phrase ; une unité pratique*

Dans tous les CP, *phrase* renvoie au découpage du texte en séquences graphiques délimitées par la majuscule initiale et par le point final. A. Berrendonner et M-J. Beguelin (1989) considèrent que cette unité est une *unité pratique*, renvoyant aux normes de découpage de l'écrit. De fait, les enseignants font relever les phrases du texte en attirant l'attention sur leurs limites, marquées par la ponctuation et en insistant sur la distinction entre phrase et ligne.

- M on compte les phrases on y va majuscule stop une [*phrase*] + majuscule deux [*phrase*] + majuscule stop point trois [*phrase*] + majuscule stop [...] il y a combien de phrases ?
- L huit
- M on va compter les lignes
- L un deux trois quatre cinq six sept huit neuf
- M il y a neuf lignes et il y a huit phrases on ne confond pas les lignes avec les phrases bien (CP texte VT 18.11.02)

Les élèves, eux, n'emploient pratiquement jamais ce classificateur et le seul exemple du corpus est ambigu. Pour L7 en effet, dans une fiche de bricolage où les étapes sont marquées par des numéros, la phrase est identifiée aux *phases* de construction d'un objet (les parties numérotées de sa fiche) : les coupures syntaxiques se confondent alors avec des coupures expérientielles.

- M qu'est-ce qui y a d'autre après le sous-titre dans cette fiche de bricolage
- L7 y a un numéro *un*
- M y a un numéro +++ deux trois quatre cinq pourquoi faire y a *un deux trois quatre cinq*
- L7 pour dire que ça + c'est la première phrase + la deuxième+ la troisième + (CP Texte 24.03.97)

En cours de lecture, ce balisage sert très concrètement à couper ce qu'il faut oraliser : *lis la première phrase, lis la phrase suivante*.

Les enseignants des CP code utilisent aussi le terme *phrase* dans une toute autre acception. Ils emploient les syntagmes *vraie phrase, phrase correcte* le plus souvent à l'oral. Ils projettent ainsi l'unité complète de l'écrit sur l'oral dialogal qui repose sur des paires adjacentes dépendantes comme *question/réponse*, ce qui entraîne automatiquement des ellipses :

- M où est Ratus?
- L12 sur l'échelle

- M fais une vraie phrase
 L12 *il est sur son échelle* (CP code 15.03.00)

De même lorsqu'ils invitent les élèves à *faire des phrases*, c'est en écartant les structures du français parlé auxquelles ils substituent le modèle de l'écrit normé :

- L1 où elle est la moto de Belo
 M *où elle est la moto de Belo* y a un mot en trop
 L1 *où est la moto de Belo*
 M *où est la moto de Belo* exactement (CP code 19.03.00)

Dans l'un comme l'autre des CP rien de plus n'est dit sur la phrase. Aucun critère sémantique ou syntaxique n'est avancé.

3.2. Nom propre, mot et nom tout court

Nom propre quant à lui, est surtout employé dans les CP textes. C'est encore une marque graphique (la majuscule) qui suscite son emploi. Les explications mettent toujours en jeu la désignation d'une personne, le personnage de l'histoire ou les élèves :

- M qui a un exemple de nom propre ? oui Gabriel
 L12 notre prénom
 M *votre prénom* très bien tu as compris Robin ton prénom c'est un nom propre (CP texte 12.09.02)
- M on a dit qu'un nom propre tu écoutes toi oui un nom propre il a toujours quoi au début Thomas une (appel intonatif) ?
 L13 *majuscule* [...]
 M *un nom propre* c'est-à-dire un prénom un nom de famille ça commence toujours par une (appel intonatif)
 L *majuscule* (CP Texte 10.09.02)

Dans cet exemple, le terme technique *nom propre* est associé à une "glose sémantique de spécification" (C. Julia, 2001) *c'est-à-dire un prénom un nom de famille* et rattaché à l'indice typographique *la majuscule*.

Tout au long de l'année, la classe d'appartenance des mots concernés par cette majuscule est mentionnée et questionnée. Cette classe grammaticale est la seule qui soit explicitement traitée dans le corpus, sans doute parce qu'elle peut être tout à la fois aisément identifiée, nommée, référencée ou définie (*ton prénom c'est un nom propre*). Ce cas est remarquable. Le plus souvent l'enseignant est confronté à d'impossibles nomenclatures qu'il contourne tant bien que mal.

Ainsi *substantif*, trop complexe, n'apparaît jamais. *Nom* employé sans spécification, s'utilise déjà pour le nom propre ; les noms communs deviennent donc par défaut *des mots* ou *des noms tout courts*.

- L3 y a des colonnes [...] de prénoms
M alors on va voir on va voir si ce sont des prénoms hein mais dans tous les cas tu as raison il y a une colonne de mots alors quand on va lire qu'on va entrer dans le texte on va voir si ce sont *des prénoms* ou si ce sont *des mots* hein *des noms tout court*
L3 je crois que c'est *des mots* (CP Texte 09.09.03)

Les syntagmes, *des mots, des noms tout court* annoncent *un crayon gris, des feutres, un stylo bleu, une ardoise...* présents sur une liste disposée en colonne. Pour parler de la classe des substantifs, L3 et l'enseignante emploient tout naturellement *mot* (“on va voir si ce sont *des prénoms* ou si ce sont *des mots*” ; “je crois que c'est des mots”).

3.3. Pluriel

L'apparition du terme *pluriel* s'accompagne de la seule règle de morphosyntaxe travaillée en cours de lecture ; l'accord pluriel du déterminant et du substantif :

- M pourquoi y a un [s] à la fin de bonbons ?
L6 parce que y en a plusieurs
M oui et c'est le (Appel intonatif)
L6 *pluriel*
M très bien c'est *le pluriel* bon ici y'en a plusieurs + pourquoi parce que devant *bonbons* quel qu'est-ce que c'est ce petit mot qu'il y a Pierre devant bonbons ?
L21 *des*
M *des* le petit mot *des* ça nous indique qu'y en a plusieurs c'est le pluriel alors on relie toute la phrase *donne-moi s'il te plaît des bonbons [...]* (CP Texte 15.11.02)

À propos de la fonction du *s*, l'enseignante introduit un vocabulaire technique (*c'est le pluriel* très vite opposé à *c'est un singulier*) une glose sémantico-pragmatique (*y en a plusieurs* opposé à *y en a qu'un*) et une observation sur l'indice formel qui facilite le repérage (la présence du petit mot *des*). Cette procédure apparaît dès les premières semaines de classe dans les CP textuels. La relation d'accord en nombre est amplement travaillée, mais la classe des mots concernés par le *s* du pluriel n'est pas mentionnée. Le pluriel devient alors prototypique de la classe des substantifs. En l'absence d'une opposition entre le verbe et les substantifs, on peut craindre qu'une confusion ne s'installe et ne se fossilise entre la marque *s* et le pluriel. De fait, des élèves de CE2 continuent à mettre « *s* » au verbe parce qu'il y a *les* devant (*il les changes*), ou parce que c'est le pluriel (*ils*

chantes) » (de Gaulmyn *et alii*, 1996 : 127).

3.4. Les catégories absentes : verbe, adjectif

Certaines catégories, notamment *verbe* et *adjectif*, sont absentes du dialogue didactique.

« *y a -e.n.t. c'est un verbe* »

Même lorsque des propriétés du verbe sont évoquées, le métalangage est contourné. L'imparfait est par exemple régulièrement ramené au seul signifiant [e] :

M : y a le [e] qu'on connaît d'accord donc *qui courait* comme dans *il voulait* d'accord...? (CP texte 28.03.97)

L'accord du verbe et du sujet est traité par renvoi au sentiment d'acceptabilité :

M : est-ce que ça se dit *elle n'a pas peur des sorcières qu'elle font* ? + et non parce qu'*elle* c'est c'est c'est euh c'est Laura alors *elle font* c'est pas possible (CP Texte15.11.01)

Seules des erreurs commises lors du déchiffrage de la séquence *-ent* ont entraîné – deux fois – le terme *verbe*, introduit d'ailleurs par des élèves et sans que soit formellement évoquée la relation du sujet et du verbe :

Les bois du caribou repoussent chaque année.

L3 là c'est le mot *repoussent* [...] *repoussant*

M *repoussent* ou *repoussant* tu dis *repoussant* Jérémie [...]

L4 non c'est un verbe

M alors *c'est un verbe* qu'est-ce qui se passe

L4 y a [ø] [n] [te]

L3 *repoussent chaque année*

M y a [ø] [n] [te] pourquoi alors dis-nous

L4 parce que c'est un verbe et y en a plusieurs

M y en a plusieurs +y a plusieurs quoi ?

L4 caribous [...]

M [ø] [n] [te] donc c'est bien le mot *repoussent* (CP. Texte 8.04.97)

La notion de verbe est peut-être introduite en situation d'écriture, mais cette catégorie n'est quasiment pas mobilisée durant l'activité de lecture.

« “e” parce que c’est une fille »

Un autre blanc terminologique touche le terme *adjectif*. L’accord en genre peut toutefois être évoqué pour corriger une erreur d’oralisation, comme lorsque *grise* fait l’objet d’un commentaire (à cause du /z/ “manquant”) :

- M il a trouvé *gris* viens montre-moi *gris* alors il a trouvé *gris* c’est ça ?
L6 non c’est *grise*
M c’est *grise* pourquoi ?
L6 parce que
L7 la fille
L6 [s] et le [] il se dit [z]
M hein *grise* pourquoi c’est *grise* et que c’est pas *gris* pourquoi c’est *grise* et pas *gris*
L13 moi maîtresse
L5 parce que c’est une fille
M parce que qui est une fille
L13 Quenotte
M donc *une souris* (CP Texte 28.03.97)

En l’absence du terme de *féminin*, la distinction des genres est expliquée par la distinction des sexes et se confond avec elle. Les exemples recueillis ne permettent pas de dire jusqu’où les deux sont assimilés. *La souris* est une fille, mais élèves et enseignants le diraient-ils encore de *la table* ?

Les termes techniques *féminin*, *masculin* ne sont pas utilisés et sont remplacés par une explication sémantico-référentielle (*c’est une fille*) ou par le recours au sentiment d’incompatibilité entre *un* et *petite* (« *petit* + alors est-ce qu’on va dire *un petite* ? »). Comme pour l’accord en nombre du nom, la classe d’appartenance des mots (l’adjectif) concernés par cette variation n’est pas mentionnée.

Conclusion

Des tendances communes à toutes les classes ont émergé. Aucun des douze CP observés ne met au centre du métalangage (ré)activé en classe de lecture les termes qui renvoient à la morphosyntaxe de la proposition écrite. Seuls *nom propre*, *pluriel*, *phrase* sont utilisés et glosés (bien davantage dans les CP Textes que dans les CP Code). Le plus remarquable est la quasi-absence de la terminologie relative aux catégories. L’opposition du nom et du verbe n’apparaît pratiquement pas.

Ce n'est pas que toute terminologie soit absente de la classe de lecture. Les CP textes ont constamment recours à une nomenclature métatextuelle (*texte, titre, paragraphe...*) en particulier à des termes comme *narration, narrateur, dialogue, monologue...* utilisés en lien avec l'observation des marques typographiques du discours rapporté comme *tiret, guillemets, deux-points*. Ces catégories prolifèrent. Un exemple suffira :

- M très bien alors Maxime est en train de dire *qu'il y a deux personnes qui parlent que c'est un* (Appel intonatif)
- L *dialogue*
- M parce qu'il y a effectivement un petit tiret en bout de ligne
- L20 y a une majuscule
- M et ensuite y a une majuscule donc c'est + effectivement il y a deux personnes qui parlent + PRÉSENCE des guillemets PRÉSENCE du petit tiret alors attention c'est un (Appel intonatif)
- L *dialogue [...]*
- M alors attention les enfants qu'est-ce que c'est ici en dehors des guillemets c'est une (Appel intonatif)
- L *narration*
- M *narration* Mathilde qu'est-ce que c'est qu'une *narration*?
- L1 c'est l'auteur qui raconte (CP Texte 18.11.01)

C'est donc bien la nomenclature morphosyntaxique qui occupe une faible place, remplacée par l'appel à une conscience immédiate globale (« est-ce que ça se dit ? ») et par l'intonation désapprobatrice de l'enseignant accompagnant la reprise autonymique.

Il est peu probable que les raisons de ce contournement soient entièrement à mettre au compte d'une conception pessimiste des capacités des élèves car les termes qui renvoient à l'organisation du texte, tout aussi abstraits, ne sont même pas corrélables à des routines comme la récitation des conjugaisons qui installe peu à peu une conscience paradigmatique de la morphologie... Sans doute l'organisation textuelle permet-elle de "construire le sens du texte", tandis que les faits de langue qui portent sur le système linguistique apparaissent moins urgents.

Il n'y a pas d'hétérogénéité radicale entre les reprises quasi-automatiques, l'usage de termes polysémiques courants comme *mots* et les leçons de grammaire explicites et contrôlées : dans les trois cas, l'action de lire s'accompagne d'une invite faite à l'élève à focaliser son attention sur une forme langagière. Toutefois la reprise autonymique suppose un cadre interactif dans lequel l'enseignant guide l'activité, en exhibant des marques prosodiques d'accord ou de désaccord. Il y a loin de cette élaboration à deux à l'appropriation de compétences métalinguistiques. Pour s'autoréguler, un élève doit construire – derrière la diversité des exemples – des classes grammaticales (nom, verbe) entretenant des relations (sujet, accord, etc..).

La diversité actuelle des méthodes pédagogiques interdit de généraliser les résultats obtenus. Le

présent article veut seulement plaider pour que la nécessaire réflexion sur les manuels et sur les I. O. soit complétée par des enquêtes méthodiques sur les outils grammaticaux mobilisés dans la classe de façon consciente ou non contrôlée, implicite ou explicite. Quelle est la grammaire-pour-la-lecture ? Quelle est la grammaire-pour-l'écriture ? Et comment s'articulent ces deux dimensions de l'activité pédagogique ?

Références bibliographiques

Authier-Revuz J. (2002), « Le fait autonymique : langage, langue, discours – quelques repères » dans *Colloque autonymie* .

Authier-Revuz J. (2003), « Avant-propos », dans Authier-Revuz J. et alii éd. *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, Paris, PSN.

Berrendonner A. & m.-j. Reichler-Béguelin (1989), « Décalages. Les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue française* 81 : 99-125.

Bouchard R. & J.-C. Meyer éd. (1995). *Les métalangages en classes de français*, Actes du 6^{ème} colloque de Lyon, septembre 1995, DFLM.

Boutet J. (1999). « Pour une activité réflexive sur la langue », *Français aujourd'hui*, n°128 : 28-39.

Brigaudiot M. & Brossard M. éd. (1994). *Activités métalinguistiques à l'école, Repères*, 9.

Cicurel F.(1985). *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, Paris, Clé internationale.

Dannequin C. (1977), *Les enfants bâillonnés*, Paris, Cédic.

De Gaulmyn M.-M., S. Gonnand & M.-H. Luis (1996), « S'il te plaît écris-moi l'histoire du petit chaperon rouge », *Repères* 14.

Dolz J. & J.-C. Meyer dir. (1998), *Activités métalangagières et enseignement du français*, Actes des journées d'étude en didactique du français, Cartigny 28 fev.-1 mars 1997, Bern, Berlin..., Peter Lang.

Goigoux R. (1993) *L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive (étude longitudinale)*, Thèse de doctorat de Paris V.

Ferreiro E. & M. Gomez-palacio (1988) *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Lyon CNDP.

Gombert J.E. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, Puf.

Hawkins (1985), « Awareness of Language : la réflexion sur les langues dans les écoles en Grande-Bretagne », *Les langues modernes* : 9-23.

Jaffré J.-P. et M. Fayol (1997), *Orthographes : des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion.

Julia C (2001), *Fixer le sens : La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens*. Paris, PSN.

Les cycles à l'école primaire (1991) Paris, CNDP, Hachette-Écoles.

M.e.n. (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire Les nouveaux programmes* Paris, CNDP, XO Éditions.

Lahire B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.

Rey-Debove J. (1978, rééd. 1997). *Le métalangage naturel*, Paris, Armand Colin/Masson.

Rieben L., M. Fayol et C.A. Perfetti (éds.) (1998). *Des orthographes et leur acquisition*. Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Weiler E . (1940). *Contes d'ailleurs et d'autrefois pour nos petits*, Paris, Nathan, 8^e éd.