



HAL
open science

Pratiques d'enseignement de la langue au CP : Quelle place pour les savoirs grammaticaux dans l'enseignement de la lecture?

Corinne Gomila

► To cite this version:

Corinne Gomila. Pratiques d'enseignement de la langue au CP : Quelle place pour les savoirs grammaticaux dans l'enseignement de la lecture?. *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Jun 2003, Marseille, France. pp.291-300. halshs-01833565

HAL Id: halshs-01833565

<https://shs.hal.science/halshs-01833565>

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.

Pratiques d'enseignements de la langue au CP : quelle place pour les savoirs grammaticaux dans l'enseignement de la lecture ?

Corinne Gomila

Université Paris 3- Sorbonne Nouvelle, SYLED

Cet article envisage les pratiques d'enseignements de la langue au CP. Il interroge la place réservée aux savoirs grammaticaux dans l'enseignement de la lecture et se veut davantage un questionnement qu'un exposé de certitude¹.

Pour commencer, arrêtons-nous sur un fait étonnant : il existe pour chaque niveau de l'école élémentaire des manuels de grammaire, oui pour chaque niveau, mais à l'exception du CP². Tout se passe comme si les enseignants de la deuxième année des apprentissages fondamentaux n'étaient pas concernés par l'enseignement des savoirs grammaticaux. À eux les manuels de lecture, aux années ultérieures les manuels de grammaire³. Il s'agit avant tout d'apprendre à lire et lire n'aurait rien à faire avec l'étude de ces savoirs. Pourtant il semble que dès le début de l'apprentissage de la lecture, les enseignants parlent sans cesse de la langue. Et leurs élèves n'attendent pas de savoir tout lire pour commencer à comprendre, par exemple, que les constructions syntaxiques ont un rapport avec le sens et d'en tirer profit dans l'interprétation d'énoncés problématiques.

« Personne ne m'aime, pourquoi ? Je suis pourtant gentil. »⁴

L5 *pourquoi je suis pourtant gentil*

M ça vous va la façon dont il vient de lire Nicolas

L4 non

M *pourquoi je suis pourtant gentil*

L5 **pourquoi ? je suis pourtant gentil parce que là y a un mot qui va tout seul y a un mot qui va tout seul** (CP texte 08.04.97)

¹ Certains propos présents dans cet article sont développés, voire approfondis dans l'article de S. Branca-Rosoff

² Hormis l'ouvrage de C. Vargas, *Grammaire au cycle II*.

³ Cette remarque vaut pour la date de parution de l'article. Depuis les instructions officielles de 2008, l'étude de la langue occupe une place à part entière dans les programmes du cours préparatoire.

⁴ Avant chaque exemple, lorsqu'il est question du texte de lecture dans l'échange, nous présenterons entre guillemets la séquence à lire telle qu'elle est écrite dans le texte.

⁵ Lecture linéaire de l'élève qui ne lui permet pas de comprendre l'énoncé.

Quant aux méthodes de lecture, si la plupart des livres du maître consultés proposent dans leur progression quelques pages sur l'étude du fonctionnement morphosyntaxique de la langue – de façon très inégale et sans véritable unité d'une collection à l'autre – aucun des manuels de l'élève qui servent pourtant de support direct à l'enseignement du maître n'envisage explicitement un fait de grammaire. Tout y est traité de façon implicite ou détournée sans consigne univoque.

Les instructions officielles pour leur part, dans le chapitre réservé au cycle 2, mentionnent qu'à

« [...] l'école élémentaire, il importe de signaler systématiquement ces phénomènes, tant en lecture qu'en écriture, en les traitant comme des petits problèmes à résoudre (...) et en focalisant l'attention sur toutes leurs occurrences. Il ne s'agit pas de se livrer à des exercices d'analyse grammaticale, moins encore d'enfermer les élèves dans une terminologie approximative. Il convient au contraire, de jouer avec les énoncés, à l'oral comme à l'écrit, de manière à sensibiliser les élèves aux effets de telles ou telles marques : que se passe-t-il lorsqu'on change un déterminant singulier par un déterminant pluriel ? ... L'essentiel est de développer chez tous les élèves une conscience claire des effets produits par chaque modification sur la signification des énoncés. Elles font l'hypothèse que ce travail contribue grandement à faciliter l'identification et le traitement, dans leur contexte, des mots des textes lus. »⁶

Face à ces savoirs, à la fois exprimés d'un côté (programmes officiels, livre du maître) et passés sous silence de l'autre (manuels de l'élève), et dans la mesure où les instructions officielles privilégient aussi un apprentissage fonctionnel de la langue, c'est-à-dire toujours associé à des tâches de lecture ou d'écriture, il paraissait intéressant d'observer sur le terrain si les enseignants articulent effectivement pratique de la lecture et approche de la langue.

La perspective est discursive. Les conduites métalinguistiques sont étudiées en contexte, pendant une activité qui met en jeu du texte écrit et sa forme oralisée. D'autres connaissances sur la langue sont sûrement évoquées à d'autres moments de la classe, mais ce travail s'en tient à celles qui sont mobilisées durant les leçons de lecture et se place prioritairement du côté de l'intervention de l'enseignant.

L'analyse concerne les pratiques de dix enseignants de cours préparatoires, et repose sur quarante heures environ d'enregistrements. Cinq de ces classes plus traditionnelles (désormais désignées comme des CP code⁷) mettent l'accent sur la lecture comme déchiffrage à partir de correspondances graphophonologiques. Elles travaillent à partir de manuels (*Ratus*, *Frisapla la sorcière*, *Pas à page*). Cinq autres (désormais désignées comme CP texte) travaillent sur des albums, des écrits fonctionnels ou des histoires inventées. Une première série d'enregistrements s'est effectuée en mars/ avril, une seconde s'est attachée à suivre deux enseignantes, une dans chaque groupe, recueillant ponctuellement les données sur une année complète (septembre, décembre, mars, mai).

La première partie de cette contribution présente et analyse quelques exemples précis qui rendent compte des diverses stratégies de contournement appliquées face aux savoirs grammaticaux émergeant au fil de la lecture. La seconde examine, quant à elle, les quelques cas d'instruction effective.

⁶ MEN (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, p.80.

⁷ « CP code » au sens habituel de code graphophonologique.

1. Dans l'ensemble peu de place faite aux savoirs grammaticaux en cours de lecture

Une première observation brute et globale de notre corpus semble montrer qu'il n'y a pas de place laissée à la grammaire de phrase, aux savoirs morphosyntaxiques au cours de la tâche de lecture.

1.1. Des stratégies de contournement

Les enseignantes des deux types de CP code ou texte développent différentes stratégies discursives qui leur permettent d'éviter une confrontation directe avec tout problème grammatical.

Ainsi elles peuvent se limiter exclusivement à des remarques sur le code graphique sans indiquer la fonction des marques, évitant ainsi le traitement des catégories : Dans ce premier exemple, l'enseignante s'en tient à l'opposition majuscule/minuscule sans mentionner que la majuscule est employée ailleurs qu'en tête d'énoncés pour coder des noms propres :

Pour Doudou Dans la chambre

M non **c'est pas Doudou** ça lui ressemble parce qu'y a la même majuscule **ce mot-là c'est Dans** avec la majuscule et ce mot-là c'est *pour pour + pour* celui-là je te le mets en rouge parce qu'il est nouveau *pour* et *Dans* celui-là on l'a pas vu (CP Code 10.09.02)

Dans le second, elles peuvent également recourir comme dans le cas suivant à des procédures de reprise pour rectifier des erreurs de déchiffrement et contourner ainsi un problème morphosyntaxique :

En mars, de nouveaux bourgeons se forment sur le front du caribou.

L11 *en mars de nouveaux [...]*

L4 *bourgeons*

M on la laisse lire on verra après

L11 ***formant sur le front du caribou***

M alors **répète la phrase que tu viens de lire on va voir si c'est ça** + *vas-y + en mars*

L11 *en mars le de nouveaux bourgeons se forment sur le front du caribou* (CP. Texte 8.04.97)

L'enseignante ne relève pas l'erreur de l'élève qui a lu *formant* au lieu de *formant*. Le traitement du morphogramme grammatical *-nt* du pluriel du verbe n'est pas évoqué. Tout est résolu dans la reprise orale de la phrase.

Enfin elles peuvent glisser sans avoir à les traiter, sur des difficultés d'ordre syntaxique par simple appel au sentiment d'acceptabilité de l'élève. « *X* est-ce que ça va ? » ou « est-ce que ça se dit *X* ? » sont des formules très utilisées.

1.2. Priorité à l'apprentissage du code, difficulté d'étiquetage et métalangage naïf

On le voit bien, dans une activité qui a pour but la possibilité de déchiffrer oralement un texte, il n'y a pas beaucoup de place pour la morphosyntaxe qui met en jeu des marques pour l'essentiel

silencieuses. Même lorsque les élèves commettent des erreurs (-ent = [ã] ou -es = [e]) l'explicitation de ces notions c'est-à-dire la construction des catégories, les relations d'accords, la morphologie écrite du nombre jugées sans doute trop difficiles, et coûteuses en temps dans la séance de lecture est reportée à plus tard. L'apprentissage de la lecture n'étant pas une mince affaire, il peut apparaître tout à fait raisonnable de privilégier l'apprentissage du code graphophonologique aux dépens des faits de langue d'autant plus que les mots pour le dire semblent manquer.

En effet, l'utilisation et la compréhension du métalangage posent quelques problèmes. Le métalangage permettant de catégoriser les mots fait défaut. Tout étiquetage semble difficile comme le montre l'emploi du terme *nom* :

- 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 euh + des mots** hein *des noms tout court* hein ça va les enfants ? bien
 L3 **je crois que c'est des mots** (CP Texte 09.09.03)

Nom, employé sans spécification s'utilise également pour le nom propre. Il devient difficile pour l'enseignante d'étiqueter comme *nom* cette liste de noms communs que les élèves sont en train de lire : *un crayon gris, des feutres, un stylo bleu, une ardoise...*

Ses hésitations terminologiques « **on va voir si ce sont des prénoms ou si ce sont euh + des mots** hein *des noms tout court* hein ça va les enfants ? » témoignent de la difficulté d'un étiquetage à la fois juste, distinctif du nom propre et à la portée des élèves ; les noms communs deviennent donc *des mots* ou *des noms tout court*.

Il existe aussi dans le discours de l'enseignant tout un métalangage naïf⁸, des méta-termes de transition, qui bien qu'ils instruisent sur la langue peuvent passer inaperçus. Prenons l'exemple de *petit mot*. *Petit mot* et *mot* se différencient dans le discours de l'enseignant et recouvrent deux unités de lecture distinctes. En effet *petit mot* désigne en général les mots outils qui ne réfèrent pas et *mot* représente le plus souvent les *mots pleins* qui appartiennent aux classes lexicales ouvertes et renvoient à des réalités. *Les petits mots* amalgament un critère de longueur (deux à trois lettres /une syllabe à l'oral) avec un statut grammatical. Ils suppléent ainsi une terminologie technique reportée aux années ultérieures – *articles, déterminant, préposition, conjonction...*

- 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
 L2 *la*
 M celui-là aussi est très important *la* (CP Code 10.09.01)
- M ah il en manque un pardon + **le petit mot** qu'il nous manque dans la phrase Sarah
 L1 *de* (CP Code 09.09.02)

L'expression *petit mot* est si courante dans le discours des enseignants qu'elle constitue une véritable expression du métier. On la retrouve d'ailleurs, reprise entre guillemets dans les nouveaux programmes de 2002. Elle est ici explicitée non par une définition, mais par une liste qui reste ouverte, apparemment modifiable au gré des circonstances de la classe :

⁸ Voir sur ce point S. Branca-Rosoff et Gomila, 2004.

« Orthographier la plupart des “petits mots” fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbe...) »

Toutefois *petits mots* est loin de délimiter une notion nettement balisée. Cette notion peut être élargie à des représentants plus équivoques comme *merci* ou *raccourci* qualifié de *petit mot* par opposition au syntagme *le chemin le plus court*.

- M quel est **le petit mot** qui remercie ? + quel est le petit mot qui remercie Lenny ?
L1 *merci* (CP Code 04.12.01)
- 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* ? Julien l’a déjà dit **ce petit mot**
L2 *le raccourci*
M *le raccourci* très bien (CP Code 25.03.00)

Il ne s’agit pas là d’adopter un point de vue normatif, ni de dénoncer une quelconque sous-détermination des termes métalinguistiques qui, comme *petit mot*, sont à géométrie variable. C’est justement leur extrême plasticité qui permet aux enseignants de les employer de façon ad hoc sans s’en rendre compte. Cependant leur polysémie, leur polyvalence risque peut-être de favoriser une compréhension globale très floue qui rend difficile l’abstraction et la stabilisation de quelques propriétés.

On le voit ce non-dit, cette absence d’instruction quant aux savoirs grammaticaux inhérents au texte à lire peut s’expliquer par la priorité accordée au traitement phonologique ou par un déficit de métalangage. On peut le regretter. Il semble en effet qu’il y a de l’intérêt à rendre explicites certains faits de langue significatifs dans le texte à lire. Favoriser à travers l’analyse *in situ* de certains faits morphosyntaxiques, une découverte de la grammaire en contexte partant des difficultés de l’apprenti lecteur permettrait de développer chez l’élève, en plus des faits instruits, une vigilance métalinguistique aux marques fines ou silencieuses, voire aux sens des constructions.

2. Quelques cas d’instructions grammaticales

Sur l’ensemble du corpus, il existe tout de même une petite proportion de faits grammaticaux traités effectivement en contexte. Ce sont des pauses réflexives, des « arrêts sur mot » qui amorcent une instruction plus ou moins explicite, plus ou moins développée selon les classes. Elles touchent principalement trois notions.

Phrase, nom propre et pluriel sont en effet les principaux termes techniques employés, et par conséquent, les notions qu’ils désignent sont les premières à être instruites, peut-être parce qu’il s’agit d’*unités pratiques* (Berrendonner et Béguelin, 1989) plus que d’unités théoriques. Elles correspondent à des normes d’écriture. Les élèves les rencontrent forcément dès lors qu’elles sont rattachées avant tout à des marques visuelles, la majuscule et le point qui délimitent la phrase, la majuscule du nom propre, le -s du pluriel.

Par ailleurs, on peut traiter le pluriel et le nom propre par des procédures sémantico-référentielles (« y a un -s parce qu’il y en a plusieurs » ; « y a une majuscule parce que c’est le nom de quelqu’un »), ce qui peut-être fait paraître ces notions plus évidentes à instruire.

⁹ Il s’agit de compétences devant être acquises en fin de cycle 2 (M.E.N, 2002, p. 94).

2.1. La notion de pluriel réduite au pluriel des substantifs

Au niveau de la morphosyntaxe, l'accord pluriel du déterminant et du substantif est la seule règle régulièrement travaillée :

Donne-moi s'il te plaît des bonbons où je te transforme en crapaud.

- M alors une question tiens je vais demander Vincent 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** quel est ? + pourquoi ? parce que devant *bonbons* 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 qu'on a lue déjà on y va *donne-moi s'il te plaît des bonbons* [...] (CP Texte 15.11.02)

L'enseignante questionne ses élèves à propos de la fonction du -s, « pourquoi y a un -s à la fin de *bonbons* ? ». Elle attend une explication sémantique, « y en a plusieurs » qui sera opposé à « y en a qu'un » ; elle les incite à la formulation du terme technique correspondant : M « oui et c'est le ... »/ L6 « *pluriel* » ; elle oriente leur attention sur l'indice formel qui en 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 travaillée, mais la classe d'appartenance des mots concernés par le -s du pluriel n'est jamais mentionnée. Par conséquent, cette règle reste sous-spécifiée en ce qu'elle ne différencie pas les catégories syntaxiques. Elle se réduit à la condition *si pluriel alors -s* alors que des conditions nouvelles lui sont nécessaires en même temps qu'une nouvelle marque, le -nt pour aboutir à *si pluriel et nom et adjectif alors -s* et *si pluriel et verbe alors -nt*.

Les catégories ne sont ni traitées ni opposées dans cette perspective. Ainsi le terme *verbe* extrêmement rare dans le corpus ne sera employé qu'en ultime recours pour des erreurs de déchiffrage de la séquence -ent. Il est d'ailleurs introduit par l'élève jamais par l'enseignant.

Le caribou porte des bois. Les bois du caribou repoussent chaque année.

- L2 *le caribou porte des bois les bois du caribou **repoussent** chaque année [...]*
L3 là c'est le mot *repoussent* [...] *repoussant*
M **repoussent ou repoussant tu dis repoussant Jérémy**
L3 *repoussent*
L2 *repoussante*
M *repoussante*
L4 non c'est un verbe
M **alors c'est un verbe qu'est-ce qui se passe ?**
L4 **y a [ø-ɛn-te]**
L3 *repoussent chaque année* (CP texte 08.04.97)

Lorsqu'il est problématique, l'accord du sujet et du verbe se trouve contourné et résolu par renvoi au sentiment d'acceptabilité.

Elle n'a pas peur des sorcières qu'elle rencontre.

- L *elle n'a pas peur des sorcières qu'elle* [mm]
M qui veut proposer + quoi ?
L4 *font*
M *qu'elle font* + est-ce que ça se dit ? + est-ce que ça se dit *elle n'a pas peur des sorcières qu'elle*

Mais la plupart du temps il n'est pas évoqué. Verbe et flexion verbale se confondent alors tant et si bien que la graphie *-nt* devient davantage le signal du verbe - le réduisant aux seuls représentants de personne 6 - que la marque verbale de l'accord en nombre. Ce qui n'est pas sans conséquence pour l'élève L12 qui à propos de l'énoncé *les bois du caribou poussent rapidement de mai à juillet* annonce fièrement, « *rapidement* y a *-ent* c'est un verbe ».

On peut craindre tout autant, puisque l'instruction de l'accord en nombre se limite au *-s* des substantifs, que l'absence d'opposition entre le verbe et le substantif n'installe une confusion entre la marque *-s* et le pluriel. Plusieurs recherches (de Gaulmyn *et alii*, 1996 ; Fayol *et alii* 1999) ont observé chez des élèves plus âgés des phénomènes de *surgénéralisations* à l'écrit, notamment l'utilisation erronée des flexions nominales pour des verbes, du type *ils ranges*.

Bien sûr la notion de verbe est difficile pour des élèves de CP, mais les difficultés des élèves ne sont pas une raison suffisante pour passer sous silence ce qui accroche, au contraire ... D'autant que les résultats de l'expérimentation de Thévenin, Toterau, Fayol, Jarousse (1999) montre que

« [...] l'acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit par des enfants de la première à la troisième années primaires s'effectue de manière plus précoce et rapide lorsque d'une part, les règles d'accord donnent lieu à une instruction directe plutôt qu'à une simple imprégnation par l'écrit ; et d'autre part, que l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il comporte des évaluations et corrections explicites. ».

2.2. La catégorie nom propre est privilégiée

Si la catégorie verbe n'est pas ou presque pas envisagée, la catégorie du nom propre est à l'inverse systématiquement instruite. Le terme de nom propre est surtout employé dans les CP textuels. La marque graphique, la majuscule, suscite son emploi. Dans ses explications, l'enseignante s'appuie principalement sur sa valeur référentielle qui attache le nom propre à un référent unique et sur des cas prototypiques. Le nom propre désigne une personne, le personnage des histoires ou les élèves. Le terme technique *nom propre* est associé à une glose sémantique *c'est-à-dire un prénom un nom de famille* puis rattaché à l'indice typographique, *la majuscule*. La classe d'appartenance des mots concernés par cette majuscule est systématiquement, et tout au long de l'année, repérée, nommée et questionnée, servant de base d'inférences pour la lecture des mots inconnus :

- M les enfants écoutez la question *qu'est-ce que c'est ce mot c'est un* (appel intonatif)
L *nom propre*
M **c'est un nom propre donc Samantha avait dit que ça serait peut-être quoi ?**
L9 le fantôme
M **le quoi du fantôme ? le** (appel intonatif)
L9 **le nom**
M le nom du fantôme alors on y va je l'écris on va se le couper en syllabes et on va chercher les syllabes d'accord alors je vais vous montrer ça se se coupe ici en syllabes regardez ici qu'est-ce que c'est ça + [kas]
L11 [pje] [kaspje]
M [kaspje] très bien on répète [kaspje] alors on y va tout le monde
L *je suis Caspied le fantôme*
M euh Geoffrey comment s'appelle le fantôme ? comment s'appelle le fantôme ? on vient de le dire
L15 *Caspied* (CP Texte 18.11.01)

¹⁰ Revue française de pédagogie, n°126, p.39.

2.3. Des différences de traitement selon les méthodes utilisées

Selon les CP codes ou textes, des différences de traitement se constatent. Avec *phrase*, nous relevons un traitement différent selon les démarches utilisées (CP texte/ CP code).

Dans les CP textuels, *phrase* renvoie au séquençage du texte en unités graphiques délimitées par la majuscule initiale et par le point final. Les enseignants des CP textuels font régulièrement relever les phrases du texte en attirant l'attention sur les limites de l'unité, marquées par la ponctuation et en insistant sur la distinction entre la notion de phrase et la notion de ligne :

- M bien bien 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 enseignants des CP code, emploient aussi le terme *phrase* ainsi que les syntagmes *vraie phrase*, *phrase correcte*, mais le plus souvent à l'oral. Il s'agit de projeter l'unité syntaxique « complète » de l'écrit sur l'oral dialogal dont on sait qu'il repose sur des paires adjacentes nécessairement dépendantes comme *question/réponse*, ce qui entraîne automatiquement des ellipses :

- | | | | | | |
|----|--|-----|---|----|---|
| M | à qui est cette île ? | M | où est Ratus Julien ? | M | pourquoi tombe-t-il? |
| L3 | à Polyphème | L12 | sur l'échelle | L4 | parce qu'y a un caillou |
| M | fais une phrase | M | fais une vraie phrase | M | fais une phrase correcte |
| L3 | <i>cette île est à Polyphème</i>
(CP code 15.04.02) | L12 | <i>il est sur son échelle</i>
(CP code 15.03.00) | L4 | <i>il tombe parce qu'il y a un caillou</i> (CP code 19.03.00) |

Ce sont les CP texte, et non les CP code comme on aurait pu le penser, qui réactivent davantage et de façon plus systématique les savoirs en langue durant la leçon de lecture. Il se peut que la liaison lecture/écriture dont ces CP se préoccupent beaucoup plus, soit à l'origine de ce contraste. Elle explique peut-être ces cas d'instruction plus marqués concernant le -s du pluriel, la majuscule du nom propre ou encore la délimitation de la phrase par la ponctuation.

Pour conclure, certains savoirs grammaticaux sont donc effectivement amorcés dans le travail d'interprétation et de compréhension du texte à lire. Mais ils sont traités de façon hétérogène, avec des variations selon les catégories, ou selon la méthode employée. À l'exception des catégories floues *mot* ou *petit mot* communes à toutes les classes... Seuls les CP texte réactivent systématiquement les savoirs acquis sur la langue.

Les stratégies de contournement comme l'appel au sentiment d'acceptabilité de l'élève et le métalangage naïf, évoquées dans la première partie et les cas d'instructions effectives traités dans la seconde (même s'ils montrent que la grammaire de catégories est minimisée) ne font pas la preuve d'une absence mais celle d'une nécessité de traitement : la mise en place de la lecture ne peut se faire

sans métalangage ni en ignorant complètement la grammaire. Il s'agit d'une nécessité liée à l'activité même, et non aux programmes, qui s'exprime ainsi par ce recours à des catégories « sauvages » et au vocabulaire de la pensée commune.

Par ailleurs, nous n'avons observé qu'un pan dans cette recherche : une activation des savoirs sur la langue en cours de lecture ; il devient pour nous urgent d'aller voir ce qui est peut-être fait en situation décrochée et surtout en situation d'écriture ... Il existe peut-être au CP une place décrochée pour un début de construction de la notion de verbe. C'est à voir...

Juste un exemple pour finir, nombre de manuels de lecture destinés aux élèves de CP présentent sous les consignes *lis* ou *invente des phrases* plusieurs listes de mots classés par couleur. Rien n'est jamais dit de cette première catégorisation syntaxique. Cet évitement total du métalangage, ce traitement implicite et inexprimé risque de poser problème aux élèves les plus en difficulté, ceux qui ne voient pas ... ce qu'il y a derrière les couleurs.

Bibliographie

Berrendonner A. et Reichler-Béguelin M.-J. (1989), « Décalages. Les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue française* 81, pp. 99-125.

Branca S. et Gomila C. (2004), « La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture », *Langages* n°154, pp. 113-126.

David J. (2003), « Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants », *Revue des sciences de l'éducation*. Québec.

De Gaulmyn M.-M. et S. Gonnand, M.-H. Luis (1996), « S'il te plaît écris-moi l'histoire du petit chaperon rouge », *Repères* n° 14. INRP, 121-159.

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

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

Thevenin M-G., Toterou C., Fayol M., Jarousse J-P (1999), « L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre français », *Revue française de pédagogie* 126, pp. 39-52.

Vargas C. (1995), *Grammaire Cycle 2*, Magnard Écoles.