HAL
open science

Premières interventions grammaticales pratiquées dans le cadre de l'enseignement de la lecture au CP

Corinne Gomila

To cite this version:

Corinne Gomila. Premières interventions grammaticales pratiquées dans le cadre de l'enseignement de la lecture au CP . J. Dolz et C. Simard Les pratiques d'enseignement grammatical. Point de vue de l'enseignant et de l'élève, Presses de l'Université de Laval., pp.75-98, 2009. halshs-01834680

HAL Id: halshs-01834680

https://shs.hal.science/halshs-01834680

Submitted on 10 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.

Premières interventions grammaticales pratiquées dans le cadre de l'enseignement de la lecture au CP

Corinne Gomila

Université Paris 3- Sorbonne Nouvelle, SYLED

La description et l'analyse des pratiques enseignantes – entendues comme l'ensemble des activités par lesquelles les enseignants guident et font travailler les élèves pour leur faire acquérir un savoir – constituent un enjeu important pour la recherche en didactique du français. Comme le soulignent C. Garcia-Debanc et J. Lordat (2004), de telles enquêtes axées sur le métier d'enseignant sont utiles à plus d'un titre : elles permettent de rendre compte de la manière dont s'enseigne effectivement la discipline ; elles aident à mieux comprendre les effets des prescriptions institutionnelles ; elles alertent sur le travail à privilégier en formation initiale ou continuée. Cependant, à l'exception des travaux de M. Brigaudiot ou de R. Goigoux, rares sont les recherches qui se concentrent sur les pratiques d'enseignement métalinguistiques menées en maternelle ou au cours préparatoire (CP), et à plus forte raison s'il s'agit de grammaire. Ces niveaux de classe paraissent peu concernés par l'enseignement grammatical si l'on entend par là un apprentissage explicite des règles de la grammaire. Les classifications et les nomenclatures s'apprennent plus tard. Les instructions et les programmes officiels préconisent d'ailleurs de reporter au CE1 le recours à la grammaire scolaire - l'enseignement d'une métalangue et l'organisation d'activités métalangagières systématiques[1].

Les enseignants de CP sont pourtant confrontés, dès le début de l'apprentissage de la lecture, à des problèmes grammaticaux inhérents au français écrit. On ne peut parler dans ce cas d'un enseignement grammatical à proprement dit. Les pratiques que nous observons se font dans le cadre d'un enseignement de la lecture, au sein d'un type de séance problématique pour les élèves : la lecture à voix haute d'un texte court. En effet, lire ne se résume pas à lire des mots. Les débutants peinent sur le découpage du texte en unités graphiques et se heurtent à la morpho-syntaxe qui code spécifiquement les noms propres ou le pluriel. Les professeurs doivent faire face à la façon dont le code graphique représente des notions grammaticales.

Afin d'avancer dans la connaissance de cette pratique plus réactive que programmée touchant à l'usage de la grammaire dans le domaine de la lecture et pour pouvoir donner un aperçu des contenus grammaticaux privilégiés, nous avons analysé un corpus constitué de 36 séances de lecture dans dix classes de CP différentes.

Nous avons sélectionné, parmi la diversité des « séances pour apprendre à lire » une leçon de lecture de texte au sens large, du texte fabriqué pour la classe au texte authentique et complexe. Les séances ont en commun le type de support de lecture qu'elles utilisent (un texte plus ou moins court), le mode de lecture qu'elles engagent (lecture à voix haute d'un élève) et le temps qu'elles se donnent (45 minutes environ).

Les dix enseignantes, qui ont bien voulu enregistrer pour nous les séances de lecture telles qu'elles les pratiquent au quotidien, se répartissent en deux groupes de cinq personnes. Nous avons longtemps hésité quant à leur désignation. Nous avons pensé à CPA/ CPB puisqu'elles exercent dans deux circonscriptions distinctes, puis à CP Manuel/ CP Textes puisqu'elles s'appuient sur des supports différents, les épisodes du

[1] Ce qui n'est plus tout à fait le cas dans les programmes actuellement en consultation.

manuel[2] pour les unes, des extraits d'album ou des écrits techniques pour les autres. Nous aurions pu reprendre aussi la distinction *« CP linéaire/CP interactif »* utilisée R. Goigoux (1998, 149) puisqu'elle recoupe sensiblement le même profil de classe, mais c'est en fait à partir des résultats d'un inventaire des termes métalinguistiques (Gomila 2007) que nous avons choisi de distinguer des CP-code/CP-textes.

Cet inventaire fait certes apparaître des analogies entre les deux groupes de CP, en particulier un nombre quasiment identique d'occurrences pour les termes *texte, phrase* et *mot.* Ces noms métalinguistiques massivement employés composent une terminologie de base pour ce niveau de classe.

Des contrastes émergent forcément. Toutes proportions gardées, les CP-textes, plus que les autres, font appel à une nomenclature diversifiée. Ces classes font un usage notable de termes métatextuels tels que *narration* ou *dialogue* et ne se privent pas de termes en rapport avec la désignation des catégories comme *nom propre, verbe, pluriel*, ce que ne font pas les autres classes qui restent concentrées sur le déchiffrage, du moins pendant la première partie de l'année.

Certes l'utilisation d'un métalangage ne signifie pas toujours la construction d'une posture métalinguistique chez l'élève. Certains termes métalinguistiques servent essentiellement à désigner des segments problématiques de l'écrit sans qu'un réel travail métalinguistique soit engagé avec la classe et, à l'inverse, un travail métalinguistique peut se réaliser sans utilisation explicite d'un terme canonique du métalangage.

Dans ce contexte très particulier, nous axons notre contribution sur la mise en évidence des différentes formes d'interventions grammaticales que peuvent pratiquer les enseignants de CP pour soutenir la lecture des élèves. Bien que tous les maîtres rectifient le plus souvent, sans la traiter véritablement, l'agrammaticalité des séquences mal lues, nous verrons que la majorité abordent les notions, la phrase en particulier, en l'articulant à des savoir-faire en situation et que quelques maîtres tentent une instruction plus explicite.

1. Faire appel au sentiment d'acceptabilité pour ne pas rompre le fil du texte

Dans une activité qui vise la lecture d'un texte court en 45 minutes, il n'y a pas beaucoup de place pour une étude programmée des systèmes de la langue. Mais, en lisant à voix haute, les élèves butent immanquablement sur des problèmes linguistiques que l'enseignant ne peut éviter de signaler.

Ainsi, lors de séquences de travail où aucun enseignement systématique n'a été prévu, l'instituteur est occasionnellement confronté à l'agrammaticalité des tentatives de lecture des jeunes élèves qui, comme L ou Florence, transgressent les règles d'accord en nombre et en genre ou qui malmènent, comme Loïs, les règles de concordance des temps :

Elle n'a pas peur des sorcières qu'elle rencontre.[3]
L *elle n'a pas peur des sorcières + **qu'elle [...] font*** (CP-textes 15. 11. 01)

- 1 longue bande de papier crépon jaune
Florence ***un longue bande** de [pa]* (CP-textes 24.03.97)

- 1 petite bande de papier crépon jaune
Antony ***un***
M alors *un* ce mot tu le reconnais on le connaît pourtant
Florence moi je le sais ***petit*** (CP-textes 24. 03. 97)

---

[2] Les manuels *Ratus, Pas à page* ou *Frisapla la sorcière.*
[3] Nous indiquons avant chaque exemple la phrase que les élèves essaient de déchiffrer. Les séquences en italiques sont lues.

Je suis Caspied le fantôme. Donne-moi des bonbons ou je hante ta maison !
Loïs *donne-moi + des bonbons +* ***ou je hantais ta maison*** (CP-textes 18.11.01)

À d'autres moments, le maître doit faire face à des problèmes de cohérence textuelle et de chaîne anaphorique. Dans l'extrait suivant, L 15 trop occupé à finir la phrase lue par Reine en oublie la substitution pronominale *il* pour *Belo* et propose un énoncé insensé :

Il (Belo) *a invité son ami et ses petits-enfants pour* *le déjeuner*.
Reine *il a + invité*
M *invité*
Reine *son ami et ses petits-enfants pour*
M *pour* + pour quoi ? […]
L15 ***pour Belo*** (CP-code 18. 04. 97)

Entre un silence impossible et un traitement explicite de ces erreurs qui ralentirait la lecture jusqu'à menacer la compréhension du texte, tous les enseignants observés réagissent de la même manière : ils en appellent à un jugement brut d'acceptabilité en s'appuyant sur l'idée que l'élève en tant que sujet parlant est apte à évaluer la grammaticalité des énoncés. Ainsi, si nous replaçons ces exemples dans leur contexte, nous constatons qu'une confrontation directe avec les notions grammaticales est évitée. Ici d'ailleurs, les raisons de refuser *font* ou *pour Belo* sont difficiles à commenter.

Elle n'a pas peur des sorcières qu'elle rencontre.
L *elle n'a pas peur des sorcières + qu'elle* […] *font*
M ***qu'elles font*** **est-ce que ça se dit ? est-ce que ça se dit** ***elle n'a pas peur DES sorcières qu'elles font*** ? et non parce qu'*elle* c'est c'est c'est euh c'est Laura alors *elle font* c'est pas possible toi
Loïs moi je sais *qu'elle rencontre*
M alors *elle n'a pas peur des sorcières qu'elle rencontre* **est-ce que ça se dit ?**
L oui (CP-textes 15. 11. 01)

- 1 petite bande de papier crépon jaune
Antony *un […] petit*
M ***petit*** **alors est-ce qu'on va dire** ***un petite*** **?**
Adrien *une petite* […] (CP-textes 24. 03. 97)

Je suis Caspied le fantôme. Donne-moi des bonbons ou je hante ta maison !
Loïs *donne-moi + des bonbons +* ***ou je hantais ta maison***
M d'accord + **alors est-ce que ça se dit** écoutez bien ***donne-moi des bonbons ou je hantais ta maison on le dit je hantais ta*** ↗ *+ ou je* ↗[5]
L *hante*
M hante (CP-textes 18.11.01)

Il (Belo) *a invité son ami et ses petits-enfants pour* *le déjeuner*.
Reine *il a + invité* […] *son ami et ses petits-enfants pour*
M *pour* + pour quoi ? […]
L15 *pour Belo*
M **ça irait ça** ***il a invité son ami et ses enfants ses petits-enfants pour Belo*** **? et non ça va pas ça [...]** *pour*↗
Valentin *le déjeuner* (CP-code 18. 04. 97)

Les enseignants glissent donc sans les traiter sur des difficultés d'ordre syntaxique par simple appel au jugement de l'élève. « *X est-ce que ça va ?* » ou « *Est-ce que ça se dit X ?* » restent des formules très utilisées tout au long de l'année.

À la suite des travaux de S. Branca-Rosoff (2005) qui montrent combien il est difficile pour les enseignants d'enseigner la grammaire et le vocabulaire au fil du texte,

[4] Le texte à lire est écrit au tableau. Certains mots sont cachés. Les élèves doivent lire la phrase jusqu'au cache et proposer un mot en l'écrivant sur leur ardoise.
[5] Le symbole ↗ signale un appel intonatif.

nos exemples mettent en évidence la difficulté pour les instituteurs de traiter dans l'urgence les problèmes qui se posent au fil de la lecture. Le questionnement du maître peut susciter des malentendus. On sait, par exemple, que les questions positives orientent automatiquement l'auditeur vers des réponses négatives[6]. Le questionnement même suffit d'ailleurs à alerter l'élève sur le caractère douteux de sa réponse et la demande ne l'aide donc guère à comprendre son erreur même si une réponse rapide, faite en passant, permet de faire avancer la classe.

Le fait d'en appeler de la sorte à l'acceptabilité des énoncés est une façon de résoudre un problème linguistique. L'énoncé problématique est corrigé en reprise, mais les incohérences textuelles ou les discordances morphosyntaxiques en jeu restent inexpliquées. Le manque de temps empêche certainement de trouver un traitement approprié. L'impératif redoutable qui consiste à ne pas rompre le fil du texte contraint le plus souvent les maîtres à cette pratique qui réduit les difficultés en esquivant leur traitement.

2. Aborder les notions en les articulant à des savoir-faire en situation

Pour quelques rares notions toutefois, les maîtres observés interviennent plus longuement même si on ne peut encore parler d'un réel « moment grammatical ». Dans ce cas, apparaît un terme technique que les enseignants vont lier à des routines d'action. Sans qu'il y ait d'enseignement déclaratif véritable, les notions se construisent à partir des questions et des reprises de l'adulte. Nous nous limitons à l'exemple de la phrase qui nous paraît le plus significatif.

La phrase est une notion contestée et difficile à définir comme le rappelle la Grammaire méthodique du français (1996, 103-104). Reste qu'au CP, on fait de la grammaire pour soutenir l'écrit et que l'écrit scolaire est construit à partir de modèles d'énoncés canoniques que l'on appelle des phrases. Ces énoncés sont des unités essentielles pour la lecture puisque lire un texte suppose de le segmenter en phrases porteuses de sens. C'est à l'intérieur des phrases que les élèves identifient les mots, perçoivent leurs rôles grammaticaux respectifs et construisent un premier palier de signification. Les phrases scolaires en sujet, verbe, objet (SVO) seront aussi le matériau idéal sur lequel s'expliquent les règles d'accord du français si complexes. Toutes les classes font face au même problème : passer de l'oral des élèves où prolifèrent les présentatifs et les énoncés rompus à l'univers de la petite phrase scolaire.

Tous les enseignants de CP cherchent à obtenir la reconnaissance d'un modèle écrit de la phrase. L'approche de la notion est liée à l'exercice de la lecture : « *lis la phrase* », « *trouve la phrase* », « *reprends la phrase* », « *redis-moi ta phrase en mettant les mots bien dans l'ordre* », « *que dit la première phrase ?* », « *lis le début de la phrase* », « *relis la fin de la phrase* », « *compte les mots de la phrase* », « *compte les phrases du texte* » …

2.1 Envisager la phrase comme une unité graphique et en faire une unité de lecture essentielle

Très certainement influencés par les textes officiels[7] qui insistent sur la nécessité de distinguer dès le cycle 2 les phrases des lignes d'un texte, les enseignants privilégient parmi les critères de reconnaissance possibles celui qui identifie la phrase comme une

[6] Et vice-versa. Une question en « est-ce que ça ne va pas ? » suggère une réponse en « si ».
[7] Les nouveaux programmes (2002) et les documents d'accompagnement des programmes n° 1 (2003) et n° 2 (2004).

suite de mots délimitée par la ponctuation. L'attention des élèves est avec plus ou moins de systématicité attirée sur les marques de début et de fin clairement reconnaissables : la lettre majuscule d'un côté, une ponctuation finale forte de l'autre. La majuscule et le point doivent permettre de segmenter l'écrit en unités à lire avant même de commencer le déchiffrage.

Pour les classes qui abordent le texte en faisant lire la totalité des phrases en « sautant » les mots inconnus et en invitant les élèves à faire des hypothèses de lecture grâce au contexte, comme pour celles qui font lire tous les mots l'un après l'autre jusqu'au point, il est essentiel de repérer où commence et où finit la phrase pour savoir où commencer et où finir de lire. En mars, les élèves évoquent de façon autonome les repères visuels de la phrase.

M	[…] alors **une phrase commence par une** ↗
L	*majuscule*
M	**elle se termine soit par un** ↗
L	*point*
M	soit par un ↗
L	*point d'interrogation*
M	soit par un ↗
L	*point d'exclamation*
M	*point d'exclamation* très bien (CP textes 25.03.02)

Mais avant d'en arriver là, les maîtres ont mené un questionnement récurrent mois après mois. Chaque séance de lecture comporte une phase d'observation du texte où sont questionnées une à une les bornes graphiques qui délimitent chaque phrase et où sont comptées les lignes et les phrases. La notion est mise en place à partir d'exercices d'opposition – compter les lignes/compter les phrases – et de repérage d' « indices » :

M	combien y a-t-il de phrases au tableau ? Candice
Candice	trois
M	il y a trois phrases comment as-tu pu reconnaître qu'il y avait trois phrases ? […] quels sont **les INdices** qui te montrent qu'il y a trois phrases ?`
Candice	je les ai comptées + je les ai comptées
M	tu les as comptées moi si je compte *un deux trois quatre* et pourtant **il y a bien trois phrases + je vois quatre lignes** j'ai des indices qui me disent qu'il y a trois phrases lesquelles ? […]
Mathieu	le point de euh le point final le point final
M	le point final Mathieu oui **il y a trois points qui terminent chaque phrase** première phrase deuxième phrase et troisième phrase + je peux identifier je peux connaître les phrases le nombre de phrases en regardant le nombre de points (CP code 10. 09.02)

L	[…] Vincent **pourquoi y a-t-il une majuscule** ici ?
Vincent	parce que **c'est le début de la phrase** […]
M	[…] bien attention je vous montre ça **qu'est-ce que c'est ça** ?
L	*un point*
M	Manon **à quoi sert un point ?**
Manon	c'est pour **c'est pour arrêter une phrase**
M	**c'est pour arrêter une phrase** (CP-textes 15.11.01)

En commandant aux élèves de compter les phrases du texte avant l'oralisation ou en leur demandant durant la séance de sélectionner la phrase à lire : « *on s'attaque à la deuxième phrase* », « *je t'écoute dernière phrase* », *« alors la phrase de dessous on sait tout lire on y va* […] *allez phrase suivante »*, les maîtres font de la phrase l'unité de lecture par excellence.

De temps en temps, les textes à lire comportent des phrases non canoniques. Ce peut être l'occasion pour les élèves de réfléchir sur d'autres dimensions de la phrase. Dans

l'exemple suivant, *pourquoi ?* se lit « tout seul » bien que l'énoncé comporte plusieurs mots. Remarquons cependant qu'il n'est pas appelé *phrase*.

« Personne ne m'aime. Pourquoi ? je suis pourtant gentil. »

Nicolas	*pourquoi je suis pourtant gentil*[8]
M	c'est + ça vous va la façon dont il vient de lire Nicolas ?
L15	non
M	*pourquoi je suis pourtant gentil*
Julie	*pourquoi ? je suis pourtant gentil* parce que là parce que là **y a un mot qui va tout seul y a un mot qui va tout seul** (CP-textes 1a, 10.04.97)

Le mot *pourquoi* fait énoncé à lui seul et peut donc s'accompagner de la modalité interrogative, ce que Julie a très bien compris. Le plus souvent, les problèmes de syntaxe sont résolus comme on l'a vu précédemment dans l'intuition :

M	*le petit monsieur leur disait bonjour en soulevant son ↗ chapeau* **cette phrase-là est-ce qu'elle va ?**
Julie	oui (CP-textes1b, 10.04.97)

La phrase est définie par ses limites visuelles c'est-à-dire par des marques de début et de fin clairement reconnaissables. L'enseignant attire systématiquement l'attention des élèves sur les points et les majuscules qui permettent de segmenter le texte en unités à lire. Le critère graphique est une « norme » plutôt qu'un critère linguistique. Il est une invitation à découper son texte selon un modèle syntaxique qui s'est plus ou moins fixé au XVIIIe siècle (Branca-Rosoff 1981, Seguin 1993). Tout va bien tant qu'on a affaire à des énoncés codifiés, normativisés comme les énoncés des livres de lecture. Mais d'autres usages mettent la définition en difficulté. N'y a-t-il plus de phrase lorsqu'un poète ne ponctue pas ? Et doit-on déduire d'une séquence de mots isolée par deux points et prononcée selon une intonation phrastique qu'elle est forcément une phrase ? Cette approche essentiellement graphique associée à des routines d'action correspond à un usage pratique de la notion, traitée comme la bonne unité de lecture[9] permettant de faire du sens.

2.2 Installer un modèle de phrase dès l'oral

Les enseignants des CP-code ne s'en tiennent pas seulement à ces critères graphiques. Très vite, trois d'entre eux suggèrent d'autres caractères définitoires. Est souvent ajoutée la composante sémantique, présentée sous une forme métaphorique : la phrase « *raconte* » comme une histoire, elle « *dit* » quelque chose[10].

M	(le point) ça veut dire que la phrase est finie que la phrase est finie notre texte a deux points un ici et un ici il a donc deux phrases la première phrase **elle nous raconte quoi la première phrase** ? **qu'est-ce qu'elle nous dit** ? rappelez-vous + **la première phrase qu'est-ce qu'elle nous dit ?** elle nous dit rien ? Élodie
Élodie	elle **elle dit que le lapin Doudou il il est sorti de la cage**
M	voilà la première phrase elle nous dit ça et **la deuxième phrase Sofiane qu'est-ce qu'elle nous dit ?**
Sofiane	**elle nous dit que le lapin est sorti**
M	non ça c'est la première + **la première phrase nous dit que le lapin est sorti de la cage et la deuxième qu'est-ce qu'elle nous dit ?** qu'est-ce qu'elle nous apprend ? Vincent
Vincent	*Doudou joue avec le rideau*
M	exactement (CP-SC 05. 09. 02)

[8] Lecture linéaire de l'élève qui ne lui permet pas de comprendre l'énoncé.
[9] Au CE1, le terme *phrase* ne figure plus dans les consignes de lecture, le maître demande aux élèves de « lire un paragraphe » ou de « lire la suite ». La phrase n'est plus, à ce niveau, une unité pratique de lecture comme au CP.
[10] Au risque que s'installe une confusion avec le niveau du texte.

Le lendemain, la même institutrice revient sur la notion au cours d'une activité de lecture-écriture [11]. Elle insiste de nouveau sur le fait qu'une phrase doit « *avoir un sens et être correcte* ». Cela ne donne pas lieu, évidemment, à des déclarations comme « *une phrase est une unité qui fait sens à elle seule* », mais le nom est associé à une activité « *composer quelque chose qui a un sens* » et que l'enseignante désigne par « phrase ».

M Jessie tu l'as trouvée la phrase puisque que tu dis *oui* ceux qui pensent oui comme Jessie lèvent le doigt + vous n'avez pas raison + vous n'avez pas raison avec ces étiquettes-là on ne peut RIEN faire + on ne peut pas les utiliser car on ne peut pas dire *la carotte joue avec le rideau* (rires des enfants) ça n'a pas de sens hein ? je peux pas dire *le rideau joue avec la cage* (rires des enfants) non ça n'a pas de sens (rires des enfants) il nous reste que l'étiquette *joue* **je ne peux plus faire de phrase qui ait du sens qui soit correcte** (CP-SC 06.09.02)

L'exercice fonctionne surtout grâce aux exemples. Il pose un modèle à la fois syntaxique et doxal. Tout d'abord les combinaisons sont acceptées si elles répondent au modèle *sujet, verbe, complément*. Ensuite, la phrase dit quelque chose qui a du sens. Pour certaines collections pédagogiques qui ont choisi un univers de fiction où les animaux parlent, le critère sémantique peut se révéler compliqué à manier car le « réalisme » réapparaît de façon imprévisible. Dans l'exemple précédent, les carottes n'ont pas le droit de jouer, mais dans le suivant, le chat peut inviter un ami :

Marianne c'est Belo il lui dit de partir et le rat vert il voit Victor venir
M *Belo lui dit de partir et le rat vert voit Victor venir* cherche dans le texte la phrase qui nous le dit et tu la lis
Marianne ***va-t-en a dit le chat j'ai invité un ami*** (CP-textes 16.03.97)

La préférence scolaire pour « le prêt-à-parler » (Collinot et Mazière, 1997) réaliste est constamment menacée par le goût des éditeurs pour les univers fictifs où les animaux pensent et jouent comme des enfants.

Dans une autre classe, lors du même exercice de lecture-écriture, les commentaires de l'institutrice installent une certaine image de la phrase écrite. Ses feed-back – « *Marou ça n'est pas une phrase ça* », « *un petit peu court* » – suggèrent que ce qu'elle appelle une phrase est composé de plusieurs mots, mais comme on le voit, elle n'a pas de vocabulaire disponible pour aller au-delà et décrire la préférence du français écrit qu'elle veut installer pour une structure SVO. À ce stade de l'année, les enfants ne comprennent pas qu'il faut abandonner les présentatifs et l'enseignante se résigne finalement à accepter la structure orale en *c'est* :

M […] on va jouer avec les petites étiquettes maintenant + alors vous avez toutes ces étiquettes qui sont là au tableau vous allez essayer de refaire des phrases d'accord quand vous avez trouvé une phrase vous levez le doigt vous me dites votre phrase et vous venez la faire avec les étiquettes qui sont au tableau Iman tu as une phrase vas-y
Iman *Marou*
M vas-y ah *Marou* **ça n'est pas une phrase ça** ma chérie Manon
Manon *c'est Marou*
M **un petit peu court** quand même Maxence
Maxence *c'est Belo*
M c'est pareil un petit peu court avec toutes les étiquettes qu'on a on peut faire bien d'autres choses Morgane
Morgane ***Marou et Nina sont en train de jouer dans***
M alors là est-ce que tu as les mots pour faire ça ? alors tu vas être drôlement embêtée parce que sans les mots pour faire ta phrase Célia
Célia *Marou est + ce + avec*
M alors **ça ne va pas** Camille vas-y
Camille *c'est Nina et Marou*

[11] Il s'agit de recomposer le texte de lecture à partir des mots disponibles, écrits sur des étiquettes affichées au tableau.

M *c'est Nina et Marou* oui on peut faire *c'est Nina et Marou* (Enregistrement hors corpus : CP-code 13.09.02)

D'autres enseignantes refusent catégoriquement ce type de réponse : l'écrit scolaire qu'elles cherchent à obtenir se présente sous la forme SVO et doit donc être substitué aux structures à présentatif de l'oral.

M qui a fait retourner Ratus dans son jardin ? Maxime
Maxime Victor
M **ce n'est pas une phrase**
Franck *c'est Belo*
M **ce n'est pas une phrase** non (CP-code 16.03.97)

Cependant, certains élèves ont du mal à s'en tenir au matériau formel fourni par l'enseignant. Ils sont prêts, comme Morgane, à associer librement aux noms des héros ce qui leur passe par la tête alors que l'exercice consiste à utiliser un matériau pédagogique ou bien ils sont coincés comme Iman et Manon qui s'en tiennent à des réponses minimales. Ils devraient, pour être dans l'exercice, avoir compris que ce qu'il leur faut faire, c'est traiter les seules « étiquettes » comme des objets linguistiques que l'on compose entre eux de toutes les façons possibles, après les avoir décomposés. Pour cela, il faut avoir fait subir une « transformation ontologique radicale » au langage (Lahire, 1998, 122). La petite fille qui répond que les héros de l'histoire sont en train de jouer est encore DANS le langage. La classe va devoir apprendre à OBSERVER le langage. Ce faisant, nous n'avons pas assisté à une description explicite du modèle de phrase recherché. Sans qu'il y ait d'enseignement déclaratif à proprement dit, la notion de phrase se construit à partir des questions et des reprises de l'adulte. L'enjeu est de conduire les enfants à travailler sur des propositions simples, avec un verbe et un ordre établi (SVO).

Même dans l'échange oral – notamment lorsque les élèves ont à répondre à des questions sur le texte – l'usage du terme renvoie toujours au modèle scolaire de la petite phrase écrite. Les enseignants des CP-code emploient le terme *phrase* dans toute une série de demandes : *« fais une phrase », « fais une vraie phrase », « répondez par une phrase », « fais une phrase correcte »*. Elles projettent l'unité syntaxique « complète » de l'écrit sur l'oral dialogal dont on sait qu'il repose sur des paires adjacentes nécessairement dépendantes (*question/réponse*), ce qui entraîne automatiquement des ellipses :

M il va sur une île + à qui est cette île ?
Teddy à Polyphème
M **fais une phrase**
Teddy *cette île est à Polyphème* (CP-SC 15.03.02)

On aurait tort cependant de dénoncer la maladresse d'enseignantes qui confondraient écrit et oral. Peut-être, sans en avoir totalement conscience, essaient-elles de favoriser ainsi l'acculturation de la classe au langage scolaire ? L'unité dialogale de l'oral laisse place à la séquence autonome de l'écrit. Au lieu de s'embarrasser d'un modèle polynomique oral/écrit, les enseignantes opposent le langage ordinaire et les phrases de l'école. En décembre, les élèves semblent avoir intériorisé le modèle. Ils rétablissent le verbe :

M où est Ratus Julien ? où est Ratus ?
Julien **sur l'échelle**
M fais une vraie phrase
Julien ***il est sur son échelle***
M *il est sur son échelle* (CP-code 15.03.97)

M qu'a-t-il apporté à la bibliothécaire ?
Jason **des livres**
M répondez par une phrase + qu'a-t-il apporté à la bibliothécaire ? Jason

Jason	***il a apporté des livres***
M	très bien *il a apporté des livres* […] par où passe le Père Noël ? où passe le Père Noël ?
Laura	**dans la cheminée**
M	ce n'est pas une phrase
Laura	***il passe par la cheminée***
M	*il passe par la cheminée* (CP-code 04.12.01)

Les élèves écartent également les structures du français parlé auxquelles ils substituent le modèle de l'écrit normé lorsque les enseignants les invitent à *redire leurs phrases*, comme dans cet exemple où la thématisation du sujet caractéristique de l'énonciation orale, mais proscrite de l'énonciation écrite, est remplacée par verbe + objet, alors même que l'ordre choisi par l'enfant soulignait que le verbe n'était pas l'élément informatif en le plaçant en position thématique.

M	que font ces personnages ? ici Julien
Julien	**il passe l'aspirateur le papa**
M	**redis-moi ta phrase en mettant les mots bien dans l'ordre**
Julien	***le papa passe l'aspirateur***
M	très bien
Julien	*sous le lit*
M	*le papa passe l'aspirateur sous le lit* oui (CP-SC 10.09.02)

L'institutrice refuse aussi la fragmentation de l'oral (une structure pour introduire le personnage ; une autre pour introduire ses actions) :

Marianne	qui arrive sur le chemin ?
Margot	Victor + c'est Victor
M	*c'est Victor* ou alors **quelle phrase pourrais-tu dire plus complète ?** + qui arrive sur le chemin ? Margot
Margot	*c'est le chien Victor*
M	*c'est le chien Victor* ou **encore une phrase plus riche plus grande**
Margot	*c'est Victor qui arrive sur le chemin*
M	très bien *c'est Victor + qui arrive + sur le chemin* (CP-code16.03.97)

La demande de l'enseignante « *quelle phrase pourrais-tu dire plus complète ?* » vise sans doute une façon plus intégrative d'enchaîner l'introduction d'un agent et l'introduction d'un prédicat. L'élève répond à la consigne en expansant cette structure de base « *c'est le chien Victor* » en « *c'est Victor qui arrive sur le chemin* ». Cette réponse est conforme à la lettre de la demande, mais peut-être pas aux attentes implicites de l'institutrice. Celle-ci accepte cependant le compromis et le validera à la fin de l'échange en segmentant par « groupes de souffle » – « *c'est Victor + qui arrive + sur le chemin* » – en y plaquant du même coup une structure ternaire pourtant inappropriée dans ce cas.

Le travail de ces CP consiste à installer une normativité lourde au niveau collectif oral de la classe, la forme question/réponse permettant un contrôle de l'appropriation du modèle. Cette activité pédagogique est assez insistante pour que les élèves de la classe intériorisent rapidement le modèle recherché. L'enjeu de la classe de français est la langue écrite et on peut dire que les institutrices installent, par le biais de l'exercice oral qui leur permet de contrôler chaque élève, une forme prototypique qui sert à la fois d'unité de texte (production/réception) et de cadre pour l'observation grammaticale d'unités linguistiques.

La notion de phrase abordée au CP n'est pas un concept structuré par rapport à d'autres dans un système descriptif, ce n'est pas un objet abstrait de connaissance, mais une notion articulée à des pratiques. Les mots déclenchent les pratiques des élèves, ils sont eux-mêmes des pratiques puisqu'ils « *forment systématiquement les objets dont ils parlent* » (Foucault 1969, 67). Le terme *phrase* ne renvoie pas à un ensemble stable de

signes qui constituent une phrase, il installe une forme prototypique qui sera la phrase pour des générations de Français passées par l'école.

Nous ne nous situons pas du côté de « la science » pour critiquer des enseignants qui seraient voués à l'erreur du fait de manques dans leur formation. Les interventions de ces professionnels de l'enseignement portent sur d'autres objets que les objets grammaticaux dégagés par les linguistes ou les grammairiens. L'association du métalangage et de l'exercice-lire la phrase, faire compter les phrases, les faire corriger-permet aux enseignants experts d'assurer une « compréhension pratique » des unités en cause.

3. Quelques tentatives d'instructions plus explicites

Nous relevons dans le corpus quelques rares tentatives d'enseignement grammatical associant mise en place de la notion et discours métalinguistique. Ces essais concernent principalement les CP-textes. Les enseignantes marquent des pauses réflexives, des " arrêts sur mot " qui amorcent une instruction de la notion en jeu, plus ou moins explicite, plus ou moins développée selon les classes. En voici deux exemples caractéristiques.

3.1 Le nom propre, un nom de personne

Le nom propre fait l'objet de commentaires réguliers. L'apprentissage de la notion s'étale sur toute l'année. En automne, les élèves s'accrochent à l'indice très fragile que fournit la majuscule et que vient compliquer l'opposition des noms de famille et des prénoms :

M	[…] à quoi on reconnaît dans un texte qu'il y a un prénom ou un nom de famille ? qu'il y a en fait un nom propre ? à quoi on le reconnaît Pierre ?
Pierre	parce que le nom de famille et ben c'est plus petit que le prénom
M	hum non je ne suis pas d'accord[12]
Carla	parce qu'il est grand
M	Caroline
Caroline	c'est le nom de famille qui est plus grand que le que le nom
M	alors quand vous dites qui est plus grand qu'est-ce que vous voulez dire ?
Nathan	en fait **c'est le nom de famille il est écrit tout en majuscule**
M	très bien
Nathan	et et tandis que **le prénom i(l) i(l) commence par une seule majuscule**
M	alors ça ça c'est très bien (CP-textes 10.09.02)

La catégorie du nom propre est systématiquement commentée. Dans ses explications, à l'aide de la « *métalangue explicative des contenus* » dont parle J.-L. Chiss (1995, 14), l'enseignante s'appuie principalement sur la valeur référentielle, sur le fait que le nom propre est attaché à un référent unique, et sur des cas prototypiques : le nom propre désigne une personne, le personnage des histoires 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 **Robin ton prénom c'est un nom propre** (CP-textes 12. 09. 02)

M	Philippe **cherche-nous un autre nom propre** […]?
L11	*moi*
M	***moi* c'est un nom propre *moi* tu connais quelqu'un qui s'appelle *moi*** (CP-textes 18. 11. 01)

M	alors ça ça c'est très bien … je répète ce qu'il a dit Nathan il a dit *le prénom il commence toujours par une majuscule* vous êtes d'accord on a dit qu'un nom propre tu écoutes toi oui un nom propre il a toujours quoi au début ? Thomas

[12] L'enseignante n'a vraisemblablement pas compris que *petit* renvoyait aux minuscules.

une↗
L13 *majuscule* […]
M ***un nom propre*** **c'est-à-dire un prénom un nom de famille ça commence toujours par une↗**
L ***majuscule*** (CP-textes 10.09.02)

Dans ce dernier exemple, M vise la mémorisation du terme technique *nom propre* qu'elle associe à une « définition » par énumération et qu'elle rattache à l'indice typographique de la majuscule. Tout au long de l'année, la classe d'appartenance des mots concernés par cette majuscule (réduite aux noms et aux prénoms qui représentent évidemment le prototype des noms propres) est rappelée, et toute l'année, l'enseignante questionne ses élèves à son sujet.

Cette classe grammaticale est la seule qui soit explicitement traitée dans le corpus, sans doute parce qu'une fois cantonnée au nom de personne, elle peut être aisément identifiée et facilement exemplifiée. Formellement repérable, elle correspond à une expérience subjective forte pour les élèves.

3.2 Le pluriel des substantifs

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

Donne-moi s'il te plaît des bonbons ou 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 ↗
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'i(l) y en a plusieurs c'est le pluriel** alors on relit toute la phrase […] (CP-textes 15.11.02)

L'enseignante questionne ses élèves à propos de la fonction du *-s*, « *pourquoi il y a un -s à la fin de bonbons ?* ». Elle attend une explication sémantique « *y'en a plusieurs* », qui sera opposée à « *y'en a qu'un* ». Puis elle incite le groupe, par un appel intonatif, à formuler le terme technique correspondant *pluriel*, « *oui et c'est le↗* pluriel ». Elle oriente enfin l'attention sur l'indice formel qui en facilite le repérage, la présence du petit mot *des*.

Dès les premières semaines de classe, les enseignants des CP-textes interrogent leurs élèves sur cette marque morphosyntaxique de l'écrit. Le dialogue montre que certains élèves sont déjà capables d'évoquer le *-s* du pluriel du substantif et donc qu'ils ont sûrement entendu l'explication en maternelle :

Liste des maîtresses et des maîtres
M dites j'aimerais poser une question moi parce que je sais qu'il y a des enfants qui aiment bien ça vous levez le doigt attention vous ne répondez pas sans que j'interroge à votre avis **pourquoi il y a un [ɛs] à la fin de *maîtresses* ?** Julia
Julia parce que y'en a plusieurs
M **parce qu'il y en a plusieurs très bien c'est le pluriel hein quand on met un [ɛs] à la fin d'un mot comme ça alors vous savez pourquoi on met un [ɛs] parce qu'il y a ce petit mot devant comment il s'appelle ce petit mot ?** c'est↗
L ***des***
M Alexandra quand **on dit *des* ça nous montre qu'il y en a plusieurs c'est le pluriel donc on met un [ɛs] à la fin de *maîtresses*** (CP-textes

10.09.02)

Des ciseaux

M	hein voilà on ne dit pas *un ciseau* on dit *des* alors qu'est-ce qu'i(l) y a écrit ici ?
L	*des ciseaux* […]
Dylan	**faut mettre un [iks] parce que y'en a plusieurs**
M	très bien bravo à la fin de *ciseaux* regardez **il y a un [iks] parce que c'est le pluriel et à la fin de *feutres*** qu'est-ce qu'il y a alors ?
L un	[εs]
M	un [εs] pourquoi ?
L	parce qu'il y en a plusieurs
M	parce qu'il y a plusieurs feutres c'est très bien hein mais dites-moi quand il y a écrit *un cahier* est-ce qu'il y a un [εs] à la fin de *cahier* ?
L	non
M	non parce qu'il y en a ↗
L	qu'un
M	qu'un seul très bien bon (CP-textes 09.09.02)

Mais il n'est jamais précisé sur l'ensemble des commentaires qu'il s'agit là du pluriel des substantifs ou des noms. On parle de pluriel tout court comme si la notion de pluriel entraînait obligatoirement un *-s*. 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. Dès lors, 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 (*-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. De toute façon le terme *verbe* est extrêmement rare dans le corpus. Il ne sera employé qu'en ultime recours pour des erreurs de déchiffrage de la séquence *-ent*. Ce terme technique est d'ailleurs introduit par les élèves, jamais par l'enseignant.

À la différence des précédentes qui s'en tiennent à la typographie ou passent par la mise en place d'un modèle, ces dernières pratiques s'appuient sur des explications métalinguistiques et des procédures d'enseignement.

3.3 Des procédures d'enseignement

La même façon de procéder se retrouve en effet au fil des séances. Les enseignants privilégient des formes prototypiques. Ainsi, la catégorie du nom propre est réduite au nom de personne, l'accord en nombre est limité au pluriel des substantifs. Lorsqu'il s'agit d'expliquer les notions en jeu, les instituteurs recourent à des raisonnements sémantiques – « *y'en a plusieurs* » – ou à des exemplifications « *Robin, ton prénom, c'est un nom propre* ».

Ils mettent parfois en avant la distribution des unités. L'accord en nombre est aussi lié aux petits mots comme *des* ou *les* qui, placés devant le nom, entraînent le pluriel. Le nom propre sera présenté comme « le mot à majuscule » qui peut se trouver n'importe où dans la phrase :

M	pourquoi tu penses que c'est un nom propre ici Maxime ?
Maxime	parce qu'il y a une majuscule
M	parce qu'il y a une majuscule et que ce n'est pas ↗
Maxime	le début d'une phrase
M	et que ce n'est pas le début d'une phrase **on sait que quand on trouve un mot au milieu d'une phrase et qu'il a une majuscule c'est que c'est un** ↗
L	nom propre (CP textes 15.11.01)

Dans le même temps, ils exercent les élèves au repérage et à la justification des marques en suivant les mêmes rituels :

Ils attirent tout d'abord leur attention sur la lettre distinctive :

M [...] **à la fin de *feutres* qu'est-ce qu'il y a alors ?**
Lun [εs] (CP-textes 09.09.02)

Ou encore :

M **ce mot par quoi il commence ?**
Julie une majuscule (CP-textes 10.05.02)

Puis ils les interrogent sur les raisons d'être de ces marques, les poussant à réinvestir une explication sémantique ou à montrer qu'ils sont capables d'étiqueter la notion.

M [...] à la fin de *feutres* qu'est-ce qu'il y a alors ?
Lun [εs]
M **un [εs] pourquoi ?**
L **parce qu'il y en a plusieurs**
M parce qu'il y a plusieurs feutres c'est très bien (CP-textes 09.09.02)

M ce mot par quoi il commence ?
Julie une majuscule
M **oui alors si il commence par une majuscule c'est↗**
Fiona **un nom propre**
M très bien Fiona c'est un nom propre c'est le nom du petit hippocampe (CP-textes 10.05.02)

Régulièrement au moyen d'un appel intonatif, les institutrices font aussi dire le nom de la catégorie ou de la notion en jeu. Cette invitation à dire, que nous avons matérialisée par le signe ↗ dans la transcription du corpus, conjugue un signal intonatif et la place dialogique donnée à la parole de l'élève dans le discours du maître :

M oui alors si il commence par une majuscule c'est↗...
Fiona ***un nom propre***
M très bien Fiona *c'est un nom propre* c'est le nom du petit hippocampe (CP-textes 10.05.02)

Cet appel de mot est pratiqué pour solliciter l'élève, maintenir son attention dans l'échange et stimuler l'appropriation du terme technique.

Enfin, les enseignants peuvent clôturer cette pause grammaticale en demandant aux élèves de retrouver dans le texte les autres noms propres et de repérer les mots au pluriel.

M Phillipe cherche-nous un autre nom propre allez on te suit (CP textes 18.11.01)
M regardez ce paragraphe y a-t-il des mots au pluriel (Gomila, carnet de notes 2005)

Nous avons cherché les raisons d'être de cette instruction obstinée, là où d'autres classes semblent si facilement s'en passer. Dans ces classes, la structure de la séance de lecture prévoit un temps, généralement le premier tiers de la leçon, pour le repérage et l'analyse de marques spécifiques de l'écrit. Il se pourrait que cette planification de la séance favorise la mise en place et le développement de cette première pratique d'enseignement. Il se pourrait également que la place accordée aux marques grammaticales silencieuses soit à mettre en rapport avec cette approche très visuelle du texte à lire que privilégient les CP-textes :

Avant d'être lu, le texte est envisagé dans sa matérialité graphique. Les enseignants insistent sur la mise en page, puis sur les divisions du texte. Ils demandent à leurs élèves de repérer l'emplacement du titre, des sous-titres s'il y en a. Ils insistent sur le repérage des parties du texte et particulièrement sur le marquage du discours rapporté, la

présence des guillemets et du tiret. Lire est pour la minorité d'enseignants qui suit le modèle des CP textes une activité qui s'appuie autant sur le visuel que sur le langagier.

Il existe également une autre raison, inaperçue tant que l'on se cantonne à la séance de lecture : l'interaction forte dans ces classes entre lire et écrire.

Les élèves des CP textes écrivent régulièrement et disposent d'outils d'aide pour cela. Une fiche de relecture leur commande notamment de vérifier qu'ils ont bien « *mis la majuscule au nom propre* », qu'ils ont « *écrit le –s ou le –x du pluriel* ». De fait, les premières tentatives d'enseignement grammatical relèvent aussi d'une pratique à double détente, au service immédiat de la lecture et en prévision de l'activité d'écriture à venir.

Il est temps à présent de conclure sur les apports de la présente contribution concernant les pratiques d'enseignement grammatical au CP.

Nous relevons tout d'abord dans toutes les classes observées, alors que les instructions officielles préconisent avant tout un enseignement implicite de la grammaire pour ce niveau de classe, une pratique effective faite d'interventions grammaticales de degrés divers inhérentes à l'enseignement de la lecture. Les tâches mises en oeuvre pour appréhender le texte et faire lire l'élève entraînent inévitablement une mobilisation de la notion de phrase. Les erreurs d'oralisation des élèves sur les marques silencieuses de la morphosyntaxe contraignent tôt ou tard l'enseignant à une explication d'ordre grammatical. La mise en place de la lecture ne peut se faire sans métalangage, ni en ignorant complètement la grammaire. C'est une nécessité liée à l'activité.

Ensuite, des tendances communes à toutes les classes ont émergé et les mêmes types d'intervention se retrouvent : simple appel aux jugements d'acceptabilité lancé au fil du texte, approche des notions articulée à des savoir-faire en situation (compter les phrase, faire des phrases, repérer les noms propres). Toutes, dans l'ensemble, participent d'une approche pratique et non théorique des catégories et des notions (Berrendonner, Reichler-Beguelin, 1989).

L'appel au jugement de l'élève montre combien il est difficile, pour ne pas dire impossible, de traiter dans l'urgence les problèmes en trouvant une réponse suffisamment simple, rapide. « Le fil du texte » est redoutable car il permet rarement d'aller au-delà de l'acceptabilité de l'énoncé.

Le traitement de la phrase conduit par les deux types de CP montre que la phrase est une unité de lecture que tous les maîtres jugent indispensable de mettre en place. Toutes les classes ont besoin de cette unité textuelle. Un texte est fait de phrases. La plupart du temps, une activité décrochée mise en place en début de séance (compter les phrases en repérant la ponctuation) se trouve réactivée au cours de la leçon.

Enfin, c'est au niveau des quelques rares cas d'instruction plus explicite que des écarts de pratique peuvent se creuser entre les classes – le modèle de la petite phrase scolaire inculqué dès l'oral pour les CP-code ; l'attention aux marques du pluriel des substantifs pour les CP-textes en prévision du passage à l'écriture.

On notera que les CP-code associent aux propriétés typographiques des propriétés sémantiques « ça raconte », mais aussi des propriétés syntaxiques « forme SVO » extrêmement normatives. Cette phrase « orale » des CP-code montre que l'activité grammaticale est peu tournée vers la curiosité métalinguistique. Elle passe par l'inculcation d'un modèle parallèlement au langage pour en parler. L'apprenti grammairien est tout sauf un linguiste... En tout cas, l'« efficacité » relative de l'enseignement lui vient des exercices complètement ritualisés qui sont mis en place.

Quant aux tentatives d'enseignement grammatical des seuls CP textes autour du nom propre et du pluriel, les activités conduites soulèvent deux types de réflexion :

C'est sûrement parce qu'elles se refusent à tout focaliser sur le déchiffrage et qu'elles privilégient une interaction forte entre lecture et écriture que ces classes font une place à quelques notions grammaticales, nous ne nous demandons pas ici si elles ont raison ou

tort de procéder ainsi… Nous voulons seulement ici établir une sorte de cartographie des pratiques pédagogiques.

La majuscule du nom propre s'explique par une approche qui privilégie la typographie avant toute exploration par déchiffrage. La place accordée au pluriel du nom renvoie sans doute à l'articulation de la lecture et de l'écriture. Remarquons cependant que même ces classes intéressées par la grammaire marginalisent le verbe. Malgré les problèmes posés par les finales verbales, aucun début d'approche du verbe comme forme fléchie n'a été observé.

Tout au long de nos observations et de plus en plus, nous prenons conscience du jeu entre le rapport oral à la langue et le rapport « second » à la langue dans lequel il faut entrer pour réussir à l'école. Et nous constatons bien souvent que les situations sont peu pensées comme des situations devant permettre aux élèves de s'approprier ce que É. Bautier (2005) nomme « *le sens de l'univers "second" des savoirs et du langage* ». De ce point de vue, les pratiques hétérogènes que nous décrivons mettent également en évidence la nécessité d'une réflexion en didactique du français sur le métalangage utilisé et utilisable au CP et sur le lien compliqué qu'il entretient à ce niveau avec l'explicitation des notions auxquelles il renvoie.

Bibliographie

Authier-Revuz, Jacqueline., Doury, Marianne., Reboul-Touré, Sandrine (2003), *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.

Bautier, Élisabeth (2005), « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », dans Nicole Ramognino et PierretteVergès (dir.), *Le français d'hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, *Études offertes à Viviane Isambert-Jamati.* Aix-en-Provence, Presses de l'Université de Provence, p. 49-67.

Berrendonner, Alain, Reichler-Béguelin, Marie-José (1989), « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue Française,* n° 81, p. 99-125.

Branca-Rosoff, Sonia (1981), « La phrase : théorie et règles d'usage dans la grammaire de l'abbé Buffier, (1709) » RSFP n°3, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 19-28.

Branca-Rosoff, Sonia, Gomila, Corinne (2004), « La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture », *Langages*, n° 154, juin 2004, Larousse, p. 113-126.

Branca-Rosoff, Sonia (2005), « Enseigner la grammaire et le vocabulaire au fil du texte ? Construction de la langue française et activités métalinguistiques à l'école » dans Nicole Ramognino et Pierrette Vergès (dir.), *Le français d'hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, *Études offertes à Viviane Isambert-Jamati.* Aix-en-Provence, Presses de l'Université de Provence, p. 69-88.

Chiss, Jean-Louis (1995), « L'enseignement de la langue en classe de français : les enjeux des métalangages », dans Robert Bouchard et Jean-Claude Meyer (dir.), *Les métalangages de la classe de français.* Actes du 6e colloque, Lyon, septembre 1995, DFLM, p. 14-16.

Collinot, André, Mazière, Francine (1997), *Un prêt à parler : le dictionnaire,* Paris, P.U.F.

Garcia-Debanc, Claudine, Lordat, Jacques (2004), « Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques d'enseignants débutants », Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.
http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre

Goigoux, Roland (1998), « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie », *Repères,* n°18, Paris, INRP, p. 147-162.

Goigoux, Roland (2002), « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture :une monographie. », *Revue française de Pédagogie,* n° 138, p. 125-134.

Gomila, Corinne (2007), *Le discours métalinguistique de la classe de lecture : comment des enseignants de cours préparatoire et leurs élèves qui apprennent à lire parlent du langage,* Thèse de doctorat en Sciences du langage sous la direction de Sonia Branca-Rosoff, Université de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.

Foucault, Michel (1969), *L'archéologie du savoir,* Paris, Gallimard.

Lahire, Bernard (1998), *L'homme pluriel,* Paris, Nathan.

Ministère de l'Éducation Nationale (2002), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes* Paris, CNDP, XO Éditions.

Ministère de la jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2003), *Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir.* Paris, C.N.D.P.

Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'enseignement scolaire (2004), *Lire au CP(2). Enseigner la lecture et prévenir les difficultés.* Paris, C.N.D.P.

Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe et Rioul, René (1996), *Grammaire méthodique du français,* Paris, Presses Universitaire de France, coll. « Linguistique Nouvelle ».

Seguin, Jean-Pierre (1993), *L'invention de la phrase au XVIIIe siècle*, Paris, Louvain, Bibliothèque de l'Information grammaticale, Peeters.

Manuels de lecture :
Guion, Jeanine, Guion, Jean (1987), *Ratus et ses amis,* Hatier

Euillet, Paquy (1998), *Frisapla la sorcière,* Sedrap.

Giribone, Claude, Hugon, Marcel, Gazzano-Giribone, Monique (1998), *Pas à page*, Nathan.