



HAL
open science

L'étude du genre au cours préparatoire : métalangage et savoirs en question

Corinne Gomila

► **To cite this version:**

Corinne Gomila. L'étude du genre au cours préparatoire : métalangage et savoirs en question . Yana Grinshpun, Judith Nyee-Doggen. Regards croisés sur la langue française : usages, pratiques, histoire, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp.207-217, 2012. halshs-01834687

HAL Id: halshs-01834687

<https://shs.hal.science/halshs-01834687>

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.

L'étude du genre au cours préparatoire : métalangage et savoirs en question

Corinne Gomila
Université Montpellier 2, ALFA-LIRDEF, UM2/UM3

En étudiant le discours métalinguistique de la classe de lecture, Sonia Branca-Rosoff et moi-même avons découvert, au sein du métalangage¹ employé par les enseignants et leurs élèves, un continuum qui allait du recours à l'autonomie à l'usage timide d'une première terminologie technique (Branca-Rosoff et Gomila, 2004). En effet, la nomenclature grammaticale figurait peu, ce qui, somme toute, peut paraître légitime dans une situation d'enseignement réservée à l'apprentissage de la lecture, à une période où les prescriptions grammaticales posaient peu de balises pour les enseignants de cours préparatoire². Depuis, les instructions officielles pour ce niveau de classe ont changé. Elles prescrivent désormais noir sur blanc un travail grammatical sur « la phrase, les classes de mots, les genres et les nombres »³. Les manuels scolaires leur ont emboité le pas et les enseignants de CP que nous suivons programment des séquences décloisonnées sur ces notions.

En conséquence, cet article se propose de poursuivre l'exploration du discours métalinguistique de la classe de CP, mais en observant cette fois-ci la circulation du métalangage dans le cadre restreint d'une séquence autonome de grammaire portant sur l'étude du genre : le genre du nom ; l'accord en genre. Cette séquence qui regroupe quatre séances enregistrées dans deux classes de CP en janvier 2010 constitue notre corpus de base. À partir des données recueillies, nous analysons tout d'abord le métalangage employé par la classe avant de questionner les explications des enseignants face aux difficultés des élèves.

1 Le métalangage de la classe de CP

L'article de 2004 concernant le métalangage employé lors des activités de lecture montrait qu'aux côtés du foisonnement de termes métalinguistiques naïfs tel que *petit mot* ou du recours transparent à l'autonomie pour parler des unités de l'écrit, « c'est *crochue* et pas [kroʃe] », la nomenclature grammaticale était régulièrement évitée et avec elle le traitement explicite de savoirs sur la langue. Cette pratique donnait lieu à un enseignement plutôt « dissous » de la grammaire (Chabanne, 2004). Ainsi, les termes *féminin*, *masculin* n'étaient jamais employés et la question d'accord en genre que l'oralisation des lecteurs

¹ Nous ne réduisons pas le métalangage à une nomenclature technique. À l'instar de J. Rey-Debove (1997) et de J. Authier-Revuz (2005, 2003), nous nous intéressons au métalangage naturel, aux déploiements en discours de toutes ses catégories, les autonomes et les termes métalinguistiques.

² Désormais CP.

³ M.E.N., 2008, p. 97.

débutants posait parfois était résolue avec les reprises du maître faites au fil du texte lu : « M : *un petit ? une petite bande de papier* »⁴.

De fait, l'analyste qui choisit comme nouvel observatoire la séance décloisonnée de grammaire s'attend à voir ce continuum métalangagier disparaître au profit d'un discours métalinguistique plus établi sur la notion de genre : un discours fait de nomenclature grammaticale, de définitions métalinguistiques, de règles et d'exemples. Or, étonnamment, il n'en est rien...

1.1 Pratiques de reprises et terminologie naïve

Les pratiques transparentes de reprises, les appels de mot, les interrogations négatives se maintiennent. Celles-ci concourent comme dans l'exemple suivant à l'élaboration du savoir grammatical des élèves :

M Tristan alors qu'est-ce qu'on en dit de ma maman ? comment elle est ?
Tristan euh étonnant
M *elle est elle est étonnant maman ?*
Tristan non étonnante
M *elle est étonnante* (CP G. Janvier 2010)

C'est le refus de l'enseignante, l'exigence de reformulation qui éveille la conscience linguistique. Beaucoup de choses restent inaperçues, mais ce qui est à supprimer, à corriger, fixe ici le sentiment de ce qu'est un mot féminin, *étonnant* vs *étonnante*, et de ce que peut être un accord en genre, « *elle est étonnante* ».

Les métatermes de transition tels que *mot*, *autre mot*, *petit mot* ne disparaissent pas davantage au profit d'une nomenclature grammaticale. Toutefois, cette terminologie naïve fluctue, s'adaptant aux nouvelles catégories en jeu.

Ainsi, le critère de grandeur déjà flottant dans l'emploi hypocoristique de *petit mot* sert la désignation de nouvelles unités. *Petit mot* qui désignait les déterminants, les conjonctions, les prépositions, voire même le verbe *est*, pointe ici un adjectif :

M je veux un petit mot qui nous explique comment est une personne⁵
Thibault *grand* et *grande*
M *grand* et *grande* par exemple (CP G. Janvier 2010)

De son côté, la lexie *autre mot* qui figurait un équivalent familier de *synonyme*⁶ change désormais de référent. Indépendamment du sens, la séquence désigne cette fois-ci une

⁴ Les extraits appartiennent au corpus enregistré si bien que nous ne ponctuons pas l'oral. Nous utilisons seulement le point d'interrogation pour marquer une intonation montante et marquons les pauses par le signe « + ». L'enseignante est codée par la lettre M, L indique une réponse collective. Les mots accentués sont notés en capitales, les autonymes en italique.

⁵ Nous revenons ci-après sur l'expansion des métatermes.

unité de même catégorie grammaticale. La consigne « trouvez un autre mot » demande à l'élève à la fois un mot différent des précédents, mais aussi identique aux précédents, un mot de la même classe, un adjectif dans l'extrait suivant :

M *courageuse* tu essaies d'en trouver un autre mot Hamine [...]
Hamine *douce* (CP G. Janvier 2010)

Quant au terme *mot*, toujours largement employé⁶, il prend en charge une première catégorisation grammaticale des unités en jeu. Sa polyvalence et sa polysémie en font une unité éminemment « pratique » au sens de Berrendonner et Reichler-Béguelin (1989). Dans l'échange suivant, *mot* est le terme clé de voute de l'énoncé définitoire. Il catégorise l'unité désignée en la référant au monde des mots et non plus des choses, « c'est un mot... ». Puis il la spécifie d'un point de vue grammatical : « voilà un mot masculin ».

M [un mot masculin] c'est pas un mot qui dit ce que fait le personnage hein ?
c'est un mot qui DEsigne un personnage garçon dans la première phrase
est-ce qu'il y a un autre mot masculin Helena ?
L *un lion*
M *un lion* d'accord *un lion* voilà un mot masculin (CP S. Janvier 2010)

Les nombreuses expansions du terme dans le corpus, « *un mot qui dit ce que fait le personnage, un mot qui DEsigne un personnage garçon, les mots qui disent comment est mon papa, etc.* » participent à cette double catégorisation. Le mot n'est plus le mot linéaire de la lecture mais le mot catégorisé, l'unité d'un paradigme.

1.2 Nomenclature grammaticale

Corrélativement aux pratiques de reprises et à la terminologie naïve qui se maintiennent ou s'adaptent, la nomenclature grammaticale augmente. La nature de la séance légitime une terminologie technique diversifiée. L'enseignant n'hésite plus à catégoriser les unités au moyen de présentateurs métalinguistiques comme *verbe*, *article* ou *pronom*. Quant aux termes *féminin*, *masculin*, ils sont indifféremment fournis par l'élève ou donnés par l'enseignant. Il n'y a pas véritablement de baptême de mots dans ce cas, ce qui indique que ceux-ci circulent déjà dans la classe, sans doute dès la maternelle. Dans le questionnement de l'enseignant, l'emploi successif des termes *féminin/masculin* est systématique. La mention de l'un sert l'identification de l'autre :

M [...] alors si *grande* c'est un mot féminin alors *grand* qu'est-ce que c'est ?
Thibault c'est un mot masculin

⁶ L'expression est très utilisée car un des objectifs des maîtres est d'augmenter le vocabulaire des élèves, en remplaçant des syntagmes par des mots « plus précis » : M *la chaussée* c'est un autre mot pour *la route* l'endroit où roulent les voitures ça s'appelle *la chau-ssée* (CP-séance de lecture)

⁷ Alors que le nombre d'occurrences des noms métalinguistiques *féminin* et *masculin* confondus varie selon les séances entre 15 et 65 unités, *mot* dépasse largement dans chacune les 90 occurrences.

M c'est un mot masculin d'accord je vais l'écrire comme ça on le retiendra (CPG. Janvier 2010)

Il se construit en filigrane des échanges une définition par opposition – *masculin : qui n'est pas féminin ; féminin : qui n'est pas masculin* – dont la circularité donne peu d'informations sur les catégories du genre. L'instruction se fait en discours. Les termes attachés aux consignes actualisent des routines d'action : «trouver un mot masculin » ; «classez les mots masculins et féminins » ; « changer, passer, transformer un mot masculin en mot féminin ».

Le continuum métalangagier identifié dans les activités de lecture ne disparaît donc pas dans les séances autonomes de grammaire au profit d'un discours grammatical plus conventionnel. En effet, le discours grammatical scolaire n'est pas le discours des grammaires. Dans les classes observées, il se construit dans l'interaction, avec un souci d'ajustement à un double destinataire, l'élève et le collectif de la classe. Dans ces conditions, même si la nomenclature grammaticale augmente en se diversifiant, les pratiques transparentes, l'usage des métatermes de transition restent nécessaires.

2. Parler du genre au CP

Les quatre séances qui composent le corpus sont les toutes premières séances que deux enseignantes effectuent pour la première fois. Toutes deux ont choisi, sans se concerter, l'étude du genre, ce qui laisse penser que cette notion leur semble la plus urgente ou la plus facile à traiter. Il est probable que l'entrée dans l'écrit et les problèmes d'orthographe qui vont en découler motivent leur choix. Il est possible aussi que cette notion leur semble plus simple à travailler. Toutefois, comme l'ont rappelé dans le détail D. Cogis (2002, 2005) et M. Laparra (2010), le genre est une catégorie complexe. Ces enseignantes et leurs élèves butent en effet sur plusieurs difficultés.

2.1. Le genre, une notion pas si simple

Le traitement du genre des noms pose problème. Le genre est une propriété essentielle du nom. La langue française connaît deux genres, le masculin et le féminin et tout nom a un genre, mais sa valeur sémantique varie selon les classes de substantifs. Pour les noms désignant des êtres vivants, les noms « animés », l'opposition de genre correspond souvent à une différence des sexes. Néanmoins ce n'est pas toujours la règle. Certaines formes comme *grenouille* ou *moineau* ne disposent que d'un genre alors que leurs référents se répartissent en mâle et femelle ; d'autres comme les exemples bien connus de *sentinelle* ou *laideron* ont un genre opposé au sexe de l'individu désigné. Aux côtés de formes associées morphologiquement comme *sorcier/sorcière* ou couramment assorties comme *garçon/ fille*

coexistent des noms épïcènes tels *élève*, des formes autonomes comme *souris*. Ce sont autant de difficultés pour l'élève qui devra saisir que la classification en genre pour cette série de substantifs ne se réduit pas forcément à un appariement, ce que font avec plus ou moins de réussite Mélodie et Thibault dans l'exemple suivant. Ils reconstruisent obstinément une paire: *une souris/*un souris ; une souris/un souriceau* :

- M [...] pourquoi *souris* ça serait un mot féminin ?
Thibault parce que on dit *UNE souris*
M parce qu'on dit *Une* ou alors qu'est-ce qu'on peut dire d'autre aussi ?
Mélodie *un souris*
T non *un souriceau* (CP G. janvier 2010)

Quant aux noms référant à des objets inanimés comme *table*, « la répartition des mots qui les désignent en genre masculin et féminin est **arbitraire** et imprévisible » (Gardes-Tamine, 2008 : 58). Dans cette catégorie, le genre peut avoir une fonction distinctive – *un livre/une livre* – ou classificatoire (Dubois, 1965 : 53) – *une pomme/un pommier*. L'apprenant doit donc saisir que la valeur sémantique de la marque de genre diffère aussi selon les classes de substantifs et que l'opposition des sexes n'est pas l'unique fonction.

Ainsi, Kevin identifie le mot *feu* dans la phrase *le dragon crachait du feu* comme étant un mot masculin sans pouvoir l'expliquer. Le cas est difficile, l'opposition des sexes ne fonctionne pas pour cette classe de noms et le recours au déterminant est compliqué, *du feu* et non *le feu*. Il faut décontextualiser pour retrouver les déterminants masculins familiers *le* et *un*.

- M [...] est-ce qu'il y a un autre mot masculin ?
Kévin *feu*
M pourquoi tu dis que *feu* c'est du masculin ?
Kévin j'ai dit au hasard (CP S. janvier 2010)

Manon et Lisa ne parviennent pas à se détacher de cette valeur sémantique qu'elles exploitent coûte que coûte :

- M Kévin dit *feu c'est du masculin* pourquoi ? Manon
Manon parce qu'on entend euh le garçon
M on entend le garçon allez on est presque près de la bonne réponse on entend le garçon dans *feu* Lisa
Lisa parce qu'y a un -e dans *le garçon* (CP S. janvier 2010)

Enfin, le genre des noms se répercute sur d'autres classes syntaxiques par le phénomène de l'accord. Plusieurs unités différentes reçoivent leur genre du nom – déterminants, participes passés, pronoms – au premier rang desquelles l'adjectif fait figure de prototype. Comme le signale D. Cogis (2005, 105) concernant l'orthographe, il est difficile pour les

élèves d'établir une relation entre ces deux termes, celui qui reçoit une marque de genre et celui qui en est la source.

2.2. *Savoirs privilégiés : le « tout référentiel »*

Dans ce corpus, ces difficultés ne sont pas anticipées par les enseignantes. Les rares définitions du genre qui sont données sont toutes des explications sémantico-référentielles. Elles définissent la notion de féminin ou de masculin en s'appuyant sur le sens et la référence du mot en question.

M et comment est ma maman ?
Hamine *maladroite*
M et comment je vais l'écrire à la fin ?
Hamine un -t
M un -t
Hugo un -e
M pourquoi un -e ?
Hugo parce que c'est une fille
M parce que ma maman c'est une fille c'est un mot féminin (CP G. janvier 2010)

Dans l'exemple ci-dessus, M questionne les élèves sur le sens du texte, la description du personnage *ma maman*. Elle se focalise sur le phénomène de l'accord, l'orthographe de l'adjectif *maladroite* et la marque du -e en lien avec le GN source *Ma maman*. La justification d'Hugo – « *parce que c'est une fille* » – est exclusivement référentielle, celle de M est double, référentielle et métalinguistique, ce qui fait du terme *maman* à la fois un mot ordinaire et un autonome. Ces explications sont les premières que donnent les enseignantes. Elles constituent toujours une raison de premier plan. Le recours à la morphosyntaxe, l'appui sur le déterminant reste rare. Lorsque c'est le cas, il ne se fait qu'après coup, ne prenant que le statut d'une aide éventuelle. Pourtant l'observation d'un déterminant ou d'un déterminant ajouté permettrait d'éviter bien des errances (*cf. l'exemple du feu*):

M [...]qu'est-ce que c'est un mot masculin ? Lisa
Lisa c'est un mot qui est qui est garçon
M d'accord [...] c'est un mot qui DEsigne un personnage garçon dans la première phrase est-ce qu'il y a un autre mot masculin Helena ?
Helena *lion*
M très bien y'a un petit mot devant peut-être qui va aider ?
L *un lion*
M *un lion* d'accord *un lion* voilà un mot masculin (CP S. janvier 2010)

Cet attrait pour le tout référentiel est induit par les supports textuels choisis par ces deux professeures : les portraits de *ma maman* et de *mon papa*, l'histoire d'*un dragon* et d'*un*

sorcier. On le voit, ne sont sélectionnés que des noms appartenant à la classe des animés pour laquelle l'opposition en genre couvre la distinction des sexes. Sans doute, ce choix leur permet-il une explication plus facile puisque pouvant impliquer directement l'élève, lui-même garçon ou fille. On retrouve souvent cette attitude dans le monde scolaire qui veut que plus on s'appuie sur le vécu de l'enfant, plus il se sent impliqué, mieux il apprend. Or, l'étude de corpus scolaires montre que cette conception peut aussi engendrer des obstacles supplémentaires pour les élèves. Ici, l'exclusivité donnée à la classe des animés, restreinte de surcroît aux noms associés par paire – *papa/maman, mon père/ma mère, un sorcier/une sorcière, un dragon/une dragonne* – fragilise la frontière entre langue et monde. Tantôt la langue prend le pas sur le monde. L'assertion de Lisa « le crapaud c'est le mâle de la grenouille » est validée par l'enseignante comme allant de soi :

- M Océane tu sais ce que c'est un crapaud ?
 Océane euh
 Lisa c'est le mâle de la grenouille
 M d'accord *c'est le mâle de la grenouille* bien (CP S. janvier 2010)

Tantôt le monde prend le pas sur la langue, la distinction des sexes gagne le métalangage. Les mots féminins sont appelés *des mots-filles*, les masculins, des *mots-garçon* :

- M POURquoi sur l'étiquette j'ai écrit *MALadroit* et *MALadroite* ?
 Thibault parce que y'a un mot féminin et masculin
 M très bien quel est le mot qui est au masculin ?
 Thibault celui d'en haut
 M celui d'en haut il est au MASculin et je l'écris *MAsculin*
 Lisa et celui d'en bas c'est féminin
 M comment tu as fait pour le reconnaître ?
 Lisa parce que c'est une fille
 Thibault parce que parce que on on féminin c'est un mot fille et masculin c'est un mot garçon alors y'a le mot-fille et le mot-garçon
 M d'accord exactement y'a un mot qui parle on va dire de d'un nom hein ? qui est plutôt un mot qui est féminin alors des fois on dit c'est vrai c'est un mot-fille (CP G. janvier 2010)

En conséquence, les élèves associent genre et sexe et leurs commentaires le manifestent: « C'est garçon » équivaut à « c'est masculin » ; « on l'avait transformé en maman » vaut pour « on l'a mis au féminin ».

Ces abus de métalangage ne sont pas anodins, ils enferment les élèves dans une perspective exclusivement référentielle qui ne leur permet plus d'objectiver le mot. Dans l'extrait suivant, la classe peine à distinguer le terme de sa référence, tant et si bien que les syntagmes *ma mère* et *ma maman* sont qualifiés de « même mot » au grand dam de l'enseignante qui devra démontrer méticuleusement le contraire :

- M alors *ma mère* et *ma maman* c'est le même mot ?
 L oui non
 M c'est le même mot ? *ma mère* et *ma maman* ?
 L oui
 M est-ce que c'est le même mot ?
 L non mais ça veut dire la même chose
 M ah *maman* et *ma mère* regardez *maman* et *ma mère* est-ce que c'est le même MOT quand je le LIS et quand je l'enTENDS ? oui ou non ?
 L non
 M non ce n'est pas le même mot
 Dimitri c'est la même personne
 M PAR contre comme dit Dimitri ça désigne la même personne d'accord donc *ma mère* ça désigne *ma maman* ce sont les mêmes personnes c'est deux mots différents pour désigner la même personne (CP G. janvier 2010)

Bien que ce savoir sémantico-référentiel n'aide pas les élèves à distinguer « [...] le **genre**, qui est une catégorie linguistique, et donc concerne les mots, et le **sexe**, qui est une catégorie extralinguistique et donc concerne les **référents**, c'est-à-dire les fragments de réalité auxquels renvoient les mots. » (Gardes-Tamine, 2008 : 58), il se trouve surreprésenté dans ces classes. Les explications « parce que c'est une fille » ; « parce que c'est un garçon » deviennent des formules passe-partout, justifiant indifféremment le genre d'un mot et la variation en genre de l'adjectif⁸. Il semble que les enseignantes rassemblent ce qui a l'air de fonctionner pareil. Nous voyons se construire au fil des séances des points de saillance, des ilots de savoirs préférentiels articulés. A l'étude exclusive du genre des animés motivée par la distinction des sexes fait suite une préférence pour la variation en genre des adjectifs qui peuvent être masculin et féminin là où d'autres catégories touchées par le genre ne sont que masculin ou féminin. C'est le changement formel des mots rattachables à la distinction des sexes qui intéresse les enseignantes. Il n'est pas étonnant alors de voir le féminin prendre le pas sur le masculin :

- M qu'est-ce que je vais mettre en titre ? sur quelle notion on a travaillé aujourd'hui ?
 L mon papa et ma maman
 M d'accord on a pris mon papa et ma maman pour travailler sur quelle notion regardez ?
 L le féminin
 M le féminin donc on va mettre le féminin on va pas tout écrire on va mettre le féminin parce que c'est le changement le féminin (CP G. janvier 2010)

Le plus souvent, la marque du féminin de l'adjectif est visible, audible, manipulable alors qu'il est difficile, dans le cas du masculin, de conceptualiser son absence comme une marque zéro. Ce qui fait que dans ces deux classes pour travailler la marque du genre, on

⁸ La marque graphique -e du féminin de l'adjectif.

transforme toujours un texte ou une phrase en passant du masculin au féminin, jamais l'inverse. Le sens de cet exercice favorise sa réussite, mais donne lieu à de « vrais faux accords graphiques » (Cogis, 2005 : 99) comme ceux qu'effectuent Helena et Marine. Devant réécrire la phrase *C'était un sorcier plus gros qu'une baleine et plus méchant qu'un lion*, en mettant au féminin les mots masculins, elles commencent par recopier à l'identique la phrase à l'exception du mot *sorcière* donné par l'enseignante, soit **C'était un sorcière plus gros qu'une baleine et plus méchant qu'un lion*. Puis, elles la relisent à haute voix et opèrent, à l'oreille, les changements ou rajouts nécessaires : *une, grosse, elle, méchante*.

Il est temps à présent de conclure. Concernant les savoirs instruits, le corpus montre des savoirs et des procédures préférentiels. L'étude du genre est appréhendée selon une certaine logique d'enseignement. Il s'agit de reconstruire une régularité grammaticale qui n'existe pas mais qui permet à la classe de fonctionner le temps de la séance. En privilégiant le tout référentiel, les enseignantes surreprésentent une catégorie et surgénéralisent son fonctionnement. Elles rassemblent ce qui semble fonctionner pareil : le genre des noms associés par paire et la variation en genre des adjectifs, au risque de confondre le genre constant des uns et la variation en genre des autres. En se focalisant sur la marque du féminin, commode parce que repérable, elles favorisent une même tâche dont la résolution donne l'illusion d'un savoir acquis là où les élèves copient, oralisent et corrigent. Ce petit corpus pose la question du savoir grammatical pour les enseignants de CP qui d'une certaine façon débutent en grammaire et de leur accompagnement en formation. Les grammaires pour les maîtres du primaire sont rarement des grammaires appliquées qui pointent les obstacles sur lesquels buteront les élèves⁹ et les écueils propres à la notion traitée, pas plus qu'elles n'évoquent la genèse des processus d'acquisition chez l'élève.

Quant au métalangage de la classe de CP, il traverse les activités de lecture comme les situations d'étude de la langue, en s'adaptant de l'une à l'autre. Si la nomenclature technique augmente dans les séances décloisonnées, le traitement des savoirs sur la langue passe encore par l'usage abondant de termes moins abstraits comme *mot* et ses lexies : L'empan de *petit mot* couvre de nouvelles occurrences, les lexies *autre mot, mot de la même famille*, substituts familiers dans la séance de lecture de *synonyme* et de *dérivé*, désignent dans ce corpus un élément de même classe grammaticale.

L'usage du métaterme *mot* est au cœur des procédures de catégorisation. Cette malléabilité ajoute à la dimension pratique du terme. Ainsi, dans « l'hétérogénéité de la notion de mot »¹⁰, nous soulignons cette dimension pratique, particulièrement prégnante

⁹ Excepté l'ouvrage de *Quelle grammaire enseigner ?* de J.-C. Pellat (2009) qui le fait en partie.

¹⁰ En référence à l'article de S. Branca-Rosoff (1998) : *Le mot comme notion hétérogène. Linguistique-histoire-discours*.

dans le discours métalinguistique de la classe de CP. Constitutif du discours scolaire sur la langue, *mot* est l'unité d'interface qui assure le passage des termes à travers lesquels on parle à ceux dont on parle.

Bibliographie

Authier-Revuz, Jacqueline, 1995, *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Paris, Larousse.

Authier-Revuz, Jacqueline, 2003, « Le fait autonymique : Langage, langue, discours Quelques repères », in Authier-Revuz, Jacqueline, Doury, Marianne, Reboul-Touré, Sandrine (éds.), *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 68-96.

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

Branca-Rosoff, Sonia, 1998, « Le mot comme notion hétérogène. Linguistique-histoire-discours », *Langues et Langage*, 7, Aix-en-Provence, Presses de l'Université de Provence, p. 1-50.

Branca-Rosoff, Sonia, Gomila, Corinne, 2004, « La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture », *Langages*, 154, 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 », in Ramognino Nicole, Vergès, Pierrette (éds.), *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.

Chabanne, Jean-Charles, 2004, « La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture », in Vargas, Claude (éd.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Presses de l'Université de Provence, p. 125-134.

Cogis, Danielle, 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave.

Cogis, Danielle, 2002, « Comment le genre vient aux enfants... », in Haas, Gislaine (éd.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, Scéren, CRDP Bourgogne, p. 19-41.

Dubois, Jean, 1965, *Grammaire structurale du français*, Paris, Larousse.

Gomila, Corinne, (2011), *Parler des mots, apprendre à lire : la circulation du métalangage dans les activités de lecture*, Berne, Peter Lang.

Gardes-Tamine, Joëlle, 2008, *La grammaire*, tome 1, Paris, Armand Colin.

Laparra, Marceline, 2010, « Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français », *Repères*, 42, p. 35-46.

M.E.N., 2008, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, Paris, Scéren CNDP, XO Éd.

Pellat, Jean-Christophe, 2009, *Quelle grammaire enseigner ?* Paris, Hatier.

Rey-Debove, Josette, 1997, *Le métalangage naturel*, Paris, Armand Colin/Masson.

Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe, Rioul, René, 1996, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaire de France.