



HAL
open science

“Fais tes syllabes!” : quand le terme théorique est une unité opératoire

Corinne Gomila

► To cite this version:

Corinne Gomila. “Fais tes syllabes!” : quand le terme théorique est une unité opératoire. *Le Discours et la Langue Revue de linguistique française et d’analyse du discours*, 2015, Métalangage et expression du sentiment linguistique ”profane”, 6.1, pp.31-46. halshs-01836365

HAL Id: halshs-01836365

<https://shs.hal.science/halshs-01836365>

Submitted on 12 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.

« Fais tes syllabes ! »

Quand le terme théorique est une unité opératoire

Corinne GOMILA
LIRDEF (EA 3749),
Universités Montpellier 2 et Montpellier 3

« La quête acharnée d'une terminologie juste ne peut donc trouver d'issue que dans des compromis insatisfaisants, car la métalangue, même à la supposer définie une bonne fois, ne peut échapper à la vie de la langue qui travaille ses termes [...]. »
(Claudine Normand, 2006 : 228).

Introduction

« Fais tes syllabes ! » : rien n'est plus commun que cette demande dans les classes de Grande Section de maternelle ou de Cours Préparatoire. Il est rare cependant de trouver une description de ce type d'énoncés métalinguistiques dans les travaux de recherche en didactique ou en sciences du langage. Or, le discours métalinguistique scolaire est un observatoire particulièrement riche à explorer.

L'enjeu didactique de la situation d'enseignement fait de ce discours un terreau où se déploient toutes les catégories du métalangage, les autonymes comme les termes métalinguistiques (Rey-Debove 1998). L'asymétrie enseignant/élèves en fait une parole ajustée où foisonnent régulièrement les gloses, les énoncés définitoires, les reprises, les reformulations, les boucles réflexives (Julia 2003 ; Authier-Revuz, 1995 ; Cicurel 2011). En tant que discours de transmission de connaissances, le discours métalinguistique scolaire rend visible la transposition des savoirs savants aux savoirs enseignés, le traitement des notions étudiées et les modalités délicates de leur désignation : autonymie, métalangue de transition et terminologie (Branca-Rosoff & Gomila, 2004).

La classe de français et en particulier les situations d'apprentissage de la lecture constituent un contexte d'apparition particulier du métalangage au sens défini par Rey-Debove (1979 : 95) de « langage naturel considéré dans une fonction spécifique qui consiste à parler du langage lui-même (langue et discours) ». Nous attendons des situations d'apprentissage de la lecture qu'elles permettent d'observer les voies empruntées par le métalangage et le rapport qui s'instaure entre la spécialisation du terme *syllabe* et ses usages nécessairement profanes puisqu'ils sont le fait de non-linguistes : des enseignants et des enfants de 5-6 ans. Toutefois plusieurs questions se posent : Peut-on vraiment considérer que les énoncés métalinguistiques scolaires relèvent d'une pratique discursive « profane » ? Pour autant, peut-on parler de pratique discursive « scientifique » ? Quel statut attribuer à la syllabe dans le discours didactique ? S'agit-il d'une unité théorique ou d'un savoir de sens commun ? Comment se réalise l'appropriation du terme et de la notion qu'il étiquète ?

En nous appuyant sur un double corpus - les extraits de séances de classe filmées en maternelle disponibles dans la banque de séquences didactiques du CRDP de Montpellier¹ ; les séances complètes de lecture de textes rassemblées dans le corpus CDMCL2007 en ligne du SYLED² Paris 3, nous tenterons de répondre à ces

¹ Banque de séquences didactiques du CRDP de Montpellier : www.crdp-montpellier.fr/bsd/

² Corpus séances de lecture : syled.univ-paris3.fr/ressources/corpus-CDMCL2007/

questions en montrant dans un premier temps que le problème du métalangage dans le discours didactique ne se résout pas dans l'opposition « scientifique » versus « profane ». Bien au contraire, la porosité de la frontière entre pratiques discursives « savantes » et « courantes » est une spécificité constitutive du discours métalinguistique de la classe. Dans un second temps, nous examinerons la circulation du mot *syllabe* dans les activités de lecture en nous interrogeant sur son statut – métaterme théorique, pratique ou technique ? Nous montrerons que son appropriation repose sur des routines d'action que subsume l'énoncé *faire ses syllabes*.

1. Le discours métalinguistique scolaire : une zone de porosité

La classe est un observatoire particulier pour qui s'intéresse au métalangage. Ce n'est ni le champ d'un discours ordinaire ni celui d'un discours scientifique mais le lieu d'exercice du discours didactique.

1.1. Le discours didactique entre discours ordinaire et discours scientifique

Dans le domaine métalinguistique, si l'on se réfère à la partition de Rey-Debove (1998) distinguant ce qui relève d'une activité spontanée, non spécialisée et non formalisée sur la langue de ce qui tient à la construction d'un discours scientifique sur la langue, le métalangage pratiqué dans la classe ne relèverait pas du mode courant mais du mode scientifique-didactique. Rey-Debove rassemble en effet sous ce même mode le discours du linguiste, ceux de l'enseignant ou de l'élève :

« Sur le mode scientifique-didactique, le métalangage correspond au discours du linguiste (la linguistique) et de celui qui apprend, enseigne une langue, ou pense s'y intéresser en spécialiste. Il est naturel ou partiellement formalisé ou symbolisé, ou encore entièrement axiomatisé et formalisé. Sur le mode courant, il correspond au discours de l'utilisateur d'une langue, discours souvent confus où l'énonciation fait preuve, à la fois d'une conscience métalinguistique moindre, au plan du contenu et de l'expression, et d'une liberté plus grande, puisque les énoncés produits ne ressortissent plus au discours scientifique sur la langue. » (Rey-Debove 1998 : 22).

Or le corpus à l'étude nous amène à discuter cette stricte partition des modes de réalisation du métalangage. L'activité métalinguistique scolaire ressortit au mode scientifique du point de vue de la transmission des savoirs scientifiques en jeu et du choix de la terminologie. À l'instar du discours scientifique ce secteur de pratique métalinguistique est contraint par des exigences de cohérence, d'explicitation, d'univocité. Toutefois l'activité métalinguistique scolaire, et a fortiori l'entrée dans l'écrit qui concerne de jeunes élèves, s'actualise également dans des « représentations métalinguistiques ordinaires » (Beacco, 2004) et des pratiques énonciatives proches de celles de l'utilisateur d'une langue dans la vie courante. Les enseignants et les élèves quels que soient les niveaux de classe envisagés ont besoin d'identifier les unités linguistiques selon d'autres valeurs que le principe scientifique d'univocité. L'aspect perceptif et l'efficacité pragmatique sont alors des indices pertinents.

1.2. Sur le mode didactique, le métalangage ...

Sur ce mode, le métalangage se réalise dans des pratiques discursives scientifiques et ordinaires parce que l'école est le vecteur de diffusion des savoirs savants ; parce que l'enseignement et l'apprentissage de la langue ne peuvent se construire que sur le déjà-là des pratiques langagières des professeurs et des élèves. Cette mixité est contrainte par la nature et l'enjeu même du discours didactique.

En effet, ce discours est d'une part produit à l'école, dans une classe et dans une situation institutionnelle d'enseignement de savoirs propres à une discipline inscrite dans un emploi du temps, prescrite par des Programmes Officiels. L'enseignant et les élèves dont les places sont clairement hiérarchisées sont liés par un contrat didactique tacitement reconnu de part et d'autre : enseigner pour l'un, apprendre pour les autres.

D'autre part, la vocation de ce discours n'est pas tant de faire savoir que de faire en sorte que les élèves sachent. L'enjeu de la situation de communication didactique se doit « d'aller au-delà de la transmission de connaissances, jusqu'à l'appropriation par le destinataire des savoirs et savoir-faire transmis ("je vous dis

cela pour que vous le sachiez” ou “je vous dis cela pour que vous le fassiez”) et, plus encore, jusqu’à l’évaluation, généralement quantifiée, de ce qui a été appris. » (Beacco & Moirand, 1995 : 40).

Ce cadre institutionnel et cette obligation pour le professeur de mettre en discours son savoir et de le faire partager ont plusieurs effets : ils fondent la diversité des savoirs en jeu - savant, divulgué, ordinaire ou d’expertise professionnelle (Beacco, 2010) - constitutifs de la didactique du français et des langues; ils expliquent la pluralité du métalangage qui, dans ce champ, rassemble « l’étiquetage des contenus à transmettre », « la métalangue explicative », « les métalangues de la didactique disciplinaire » et « l’exercice de la fonction métalinguistique » (Chiss & David, 2011 : 120) ; ils induisent la variété du métalexique employé.

1.3. Petit mot et syllabe

Dans la classe en effet, l’analyste pourra tout autant examiner la circulation d’une métalangue transitoire dans des pratiques spécialisées de classement grammatical où *petit mot* par exemple vaut pour *déterminant* que l’emploi de termes théoriques comme *syllabe*, dans des injonctions courantes en *faire* telles que *fais tes syllabes*. La mise en perspective de ces deux termes est particulièrement intéressante. Elle révèle au sein du métalangage scolaire la variété des métatermes employés.

La lexie *petit mot* relève pour sa part du vocabulaire courant. Particulièrement labile, elle s’emploie dans toutes les classes du primaire et même au-delà de l’école élémentaire. Le terme est polysémique, il peut selon le contexte signifier une courte lettre ou une catégorie d’unités de la chaîne orale ou écrite, celle *des* petits mots comme dans les exemples suivants :

(1)

M ces petits mots là *dur mou tendre croquant* qu’est-ce qu’ils me disent ? Bastien qu’est-ce qu’ils nous disent sur le pain ? quand je dis *du pain dur du pain mou* (CPCE1)³

(2)

M [...] en fait tu avais enlevé : quoi alors ?

Ali *la*

L tous les petits mots

Ali *sur un et son*

M d’accord [...]

M alors ces petits mots que tu que que Alicia voulait enlever (CE2CM1)

Le terme est polyvalent, il vaut pour des unités de classes grammaticales diverses : *dur mou tendre croquant sur un et son...* La liste des petits mots qui se monte au fil de ces échanges n’est pas uniquement caractérisée par un trait perceptif de longueur, d’ailleurs très approximatif. Les unités désignées partagent un trio variable de critères définitoires : grammatical ou lexical ; invariable ou variable ; monosyllabique ou polysyllabique⁴. Ainsi, en (2), *sur* catégorisé comme *petit mot* cumule trois propriétés - grammatical, invariable, monosyllabique - quand *un* ou *son*, en confirment deux - grammatical, monosyllabique mais variable - et *dur*, en (1), une seule - monosyllabique (Gomila, 2013).

Les catégories polyvalentes de ce type, sont particulièrement utiles aux enseignants et aux élèves car elles augmentent la rentabilité fonctionnelle des échanges. En effet, le fait qu’elles soient fondées sur plusieurs propriétés définitoires « plus ou moins facultatives ou oblitérables [...] leur confère une grande capacité d’accommodation », permettant ainsi aux locuteurs de les « [...] appliquer à tout un « halo » de variantes occasionnelles » (Berrendonner & Reichler-Béguelin 1989 : 107).

³ Dans ces extraits retranscrits, M désigne le maître et L plusieurs élèves qui répondent ensemble. Les séquences autonomes sont notées en italique. Nous matérialisons par une flèche montante l’appel intonatif des enseignants qui invitent régulièrement les élèves à terminer l’énoncé qu’ils ont amorcé.

⁴ Nous remercions Marie-Laure Elalouf de nous avoir éclairée sur ce trio de critères.

A l'inverse de *petit mot*, le métaterme *syllabe* est monosémique. Quels que soient les échanges et les classes, le terme est univoque. Conformément à sa définition, il désigne toujours une « voyelle ou [un] groupe de lettres qui se prononcent d'une seule émission de voix » (TLF) :

(3)

M est-ce qu'ici il y a écrit *Lau-ra* ? non ce n'est pas la syllabe [Ra] c'est la syllabe↗

L [ru]

M [ru] alors c'est *Laurou Tem-pes-tou* (CP Texte 181101)

(4)

M allez je te coupe ce mot en syllabes⁵ tu commences

Al *a*

M *a* + oui [...] alors on y va *a-per-↗*

Al *-çoit*

M *a-per-çoit* (CP Texte 181101)

Syllabe est un terme « de spécialité linguistique » référant à un composant de la langue et dont l'usage est strictement métalinguistique. Son étymologie⁶ est d'ailleurs caractéristique du vocabulaire scientifique. Contrairement à *mot* (*lexème, unité lexicale, etc.*), *syllabe* n'a pas d'équivalent « profane ». Certes *morceau de mot* ou *petit bout* sont des séquences possibles mais elles demeurent extrêmement rares. Les quelques cas relevés dans le corpus ne se manifestent qu'en reprise. Il en est ainsi de la séquence *petit bout*, cataphorique profane du métaterme *syllabe* dans l'extrait suivant :

(5)

M *il passe il passe* et dans le mot *passe* il y en a un petit bout qu'on sait lire quelle est cette syllabe qu'on sait lire ?

L [pa]

M [pa] on connaît la syllabe [pa] dans *pa-pa* et on la retrouve dans *PAsse* alors nous relisons la phrase

L *il + passe + l'aspirateur + sous + le + lit* (CP Code 100902)

Spécifiquement attaché à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture propre au cycle 2⁷, *syllabe* ne sera plus employé les années suivantes.

Les métatermes dans le discours didactique ne sont pas homogènes. Ils s'étirent sur un continuum où se mêlent « des représentations métalinguistiques ordinaires » comme *petit mot* et des termes de spécialité linguistique comme *syllabe*.

L'opposition « scientifique »/ « courant » ne permet pas de rendre compte de l'actualisation du métalangage dans le discours didactique. La circulation des métatermes est plus complexe car tout le problème métalinguistique tient justement dans une conjonction de pratiques discursives « savantes » *et* « profanes ».

2. *Syllabe*: de l'unité théorique à l'unité opératoire

L'acception étroite du terme *métalangage* dont il est question dans cette deuxième partie renvoie à la terminologie au sens défini par Rey-Debove (2001 : 3) d'« [...] ensemble hiérarchiquement structuré de termes univoquement définis [...] ». La question est omniprésente dans la didactique du français⁸, et dans le

⁵ L'enseignante divise le mot en syllabes en dessinant un arc sous chacune d'elles.

⁶ Le terme emprunté au latin classique *syllaba* vient du grec $\sigma \upsilon \lambda \lambda \alpha \beta \eta$ « *syllabe* » (TLF).

⁷ Le cycle 2 regroupe les classes de grande section de maternelle, cours préparatoire et cours élémentaire première année.

⁸ Il existe des textes officiels qui prescrivent la terminologie à employer pour l'enseignement du français. Le texte le plus récent est la *Terminologie grammaticale* (1^{re} édition 1997, CNDP). La terminologie est souvent identifiée comme une question propre à l'enseignement de la grammaire car pour des raisons évidentes de référents exclusivement langagiers

contexte scolaire comme en linguistique, le problème est délicat car la terminologie y est métalinguistique, ce qui complique son appropriation⁹.

De plus, souvent perçue comme trop théorique, trop abondante ou encore trop peu unifiée d'un niveau de classe à l'autre, elle est jugée par les enseignants comme un obstacle possible à la compréhension des élèves. Quant à ces derniers, les étiquetages qu'ils sont amenés à faire ne sont pas toujours la trace d'une conceptualisation des notions travaillées. Les termes qu'ils réemploient sur commande ne sont parfois qu'un savoir déclaratif sans contrepartie procédurale. Néanmoins, le métalangage s'impose envers et contre tout. La classe ne peut avancer sans lui : si l'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans le corpus étudié passe par un discours métalinguistique qui repose majoritairement sur l'autonomie et une métalangue de transition, pour quelques notions, les enseignants observés développent un enseignement explicite des connaissances et mobilisent la terminologie. Apparaît alors un terme théorique, puisé dans le vocabulaire spécialisé de la linguistique que les professeurs vont lier à des routines d'action. *Syllabe* est l'un d'entre eux.

2.1. Syllabe, une unité théorique ...

L'apprentissage de la lecture conduit les élèves et leur maître à parler des signes linguistiques, mais aussi des parties constitutives de leurs signifiants, les phonèmes, les graphèmes et les syllabes. Ce constituant a fait l'objet de nombreuses recherches en phonétique et en phonologie. L'état des lieux que fournit l'article de Ridouane, Meynadier et Fougeron (2011) rappelle que la syllabe est non seulement une réalité physique que les recherches phonétiques les plus récentes considèrent comme « un patron spécifique de coordination articulatoire » fondamental dans la production de la parole, mais également une unité théorique. Les études phonologiques montrent en effet que la syllabe fonctionne comme un élément linguistique à part entière jouant un rôle essentiel dans l'accentuation, les phénomènes segmentaux ou morphologiques comme l'élision et la reduplication. En tant qu'unité théorique, elle sert de base à plusieurs systèmes d'écriture et constitue dans le développement de l'écriture alphabétique chez l'enfant un des stades importants de son acquisition (Ferreiro 2002); elle intervient dans la versification ou dans des jeux de langue; elle est également l'expression d'une intuition linguistique puissante rendant capable tout locuteur de dénombrer les syllabes d'un mot de sa langue, quel que soit son niveau de scolarisation. L'entrée dans l'écrit constitue un seuil à partir duquel cette compétence est exploitée.

Dans les classes observées, le concept se construit en discours : le terme est introduit d'emblée, et avec lui, la notion s'élabore au fil des questions/réponses – « [...] combien de syllabes ? » / « [lu] une seule syllabe » - et des actions demandées. Les élèves sont entraînés très tôt à découper eux-mêmes les mots en syllabes à l'oral (6) ou à les voir découper à l'écrit par l'enseignant qui facilite ainsi leur oralisation en lecture (7).

(6)

M [...] Alexandre le dessin à côté qu'est-ce que c'est ?

Al un loup

M quel est le mot ?

Al loup

M loup fais nous avec tes mains maintenant combien de syllabes ?

Al [lu]¹⁰ une seule syllabe (CP Texte 050902)

(7)

M alors là c'est un mot qu'on ne connaît pas celui-là je te le coupe¹¹ en syllabes

à étudier, le problème y est en effet nettement plus aigu. Toutefois tous les autres champs de l'enseignement du français sont concernés, y compris la lecture et l'écriture.

⁹ « [...] toute terminologie n'est pas métalinguistique », comme le rappelle Rey-Debove (2001 : 3), « [...] la terminologie de la géographie ou de la médecine n'est pas un métalangage: c'est un vocabulaire qui sert à parler d'un domaine ou d'une science, et qui constitue un choix uniquement conceptuel d'hyperonymes ne désignant rien de langagier. ».

¹⁰ L'enfant dit le mot en frappant dans ses mains.

¹¹ L'enseignante divise le mot en syllabes en dessinant un arc sous chacune d'elles.

Phil[blo]
M [blo]
Phil[ti]
M [ti] très bien *s'est blotti* CP Texte 250302)

La circulation du terme *syllabe* dans les échanges montre que ce dernier renvoie à une notion claire à l'oral comme à l'écrit. La catégorie est en effet associée à une propriété définitoire stable qui, si elle n'est pas explicitement exprimée, est systématiquement signalée par l'enseignant (infra 2.2.) : la syllabe correspond à la prononciation d'une seule émission de voix d'un phonème ou d'un groupe de phonèmes, d'une voyelle ou d'un groupe de lettres. Cette définition est complétée en discours par d'autres traits. Les commentaires de l'enseignant, conformément aux Programmes officiels¹², la décrivent comme une unité constituée d'éléments plus petits, des « petites lettres qui font la syllabe ». Lorsque les élèves s'entraînent à lire des séries de syllabes qu'ils pourraient confondre comme [al] et [la] par exemple (10), les maîtres attirent régulièrement leur attention sur la position distinctive des éléments. Il s'agit alors de repérer la première lettre, le « chef » comme ils disent :

(8)
Ma [s] [i]
M [s] [i] ça fait la syllabe ↗
Br [si] (CP Code 190999)

(9)
M [...] si je veux écrire maintenant *li* qu'est-ce qu'il me faut comme petites lettres + [li] Maxime
Ma [ɛl] [i]
M un [ɛl] et un [i] [li] très bien (CP Code 120902)

(10)
M il faudra faire très attention pour ne pas se tromper il faudra bien regarder quel est le chef quel est le chef ici quel est le chef dans cette syllabe ? qui c'est le chef ?
L le [ɛl]
M le [ɛl] c'est lui le premier [la] et ici quel est le chef ?
L le [a]
M le [a] c'est lui le premier le chef donc il faudra bien commencer par le [a] + ici quel est le chef ?
L le [ɛl]
M le [ɛl] donc c'est lui qui commence c'est lui le premier c'est lui qu'on dit le premier [...] nous pouvons lire maintenant ces syllabes attention je les mélange regardez bien le chef c'est lui qui commande
L *la li le*
M bravo attention
L *al*
M encore
L *al + il + li + la + le + le + il* (CP Code 100902)

Remarquons dans le dernier extrait que *chef*, terme « profane » et métaphorique, fait l'objet de plusieurs gloses - « c'est lui le premier » ; « c'est lui qui commence » ; « c'est lui qu'on dit le premier » ; « le chef, c'est lui qui commande » - quand *syllabe* n'en reçoit aucune. Le terme supposé le plus ambigu pour son utilisateur n'est pas le terme théorique.

¹² « Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies [...] » (M.E.N., 2008 : 95).

La syllabe est également montrée comme une unité constituante *du* mot. Il n'est jamais demandé aux élèves de scander une phrase en syllabes par exemple. Il s'agit toujours de « découper en syllabes *un mot* », de compter ou de colorier les syllabes d'*un mot* ou de localiser une syllabe donnée dans *un mot* précis.

(11)

M [...] maintenant je voudrais entourer la syllabe [li] dans quel mot je vais pouvoir entourer la syllabe [li] dans quel mot ? (CP Code 130902)

(12)

M le nom du fantôme (*Caspied*) 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 coupe ici en syllabes regardez ici qu'est-ce que c'est ça ? [kas] ↗

L [tə]

M non quelle lettre ça ? c'est le [p] alors c'est [kas] ↗

Ma [pje] [kaspje]

M *Caspied* très bien (CP Texte 181101)

L'unité est présentée comme une unité constitutive à distinguer des unités significatives. Ainsi dans l'exemple suivant, Elise butant sur la segmentation de la chaîne orale en mots scande à tort le groupe nominal « *le-la-pin* ». M refuse sa réponse en prenant soin d'écarter le déterminant monosyllabique *le* des syllabes constitutives du mot *la-pin*. L'éviction de l'article n'est apparemment pas comprise ni expliquée, seule compte la segmentation du mot en syllabes.

(13)

M à chaque syllabe tu as tapé dans tes mains alors on va le faire Élise le premier dessin tu le dis sur l'affiche s'il te plaît qu'est-ce que c'est ? et tu nous fais les syllabes avec tes mains nous t'écoutons + le premier dessin sur l'affiche

Éli le lapin

M *la-pin* fais-le avec tes mains maintenant

Éli *le-la-pin*

M c'est pas vrai + tu as dit ↗ elle a dit *le-la-pin + la-pin la-pin* combien y a-t-il de syllabes ?

Éli deux

M deux quoi ?

Éli deux

M deux syllabes (CP Code 050902)

L'appropriation du terme et de la notion se réalise dans la monstration des unités mais aussi dans leur désignation. L'emploi du nom métalinguistique *syllabe* sert de présentateur à la séquence autonome – « *la syllabe x* » - et du même coup catégorise l'unité pour l'élève : « *x est une syllabe* » :

(14)

« ça fait la syllabe [si] »

« maintenant je voudrais entourer la syllabe [li] »

« on connaît la syllabe [pa] »

Pris dans ce type d'énoncés classificateurs, le terme *syllabe* ne renvoie pas à une classe floue d'unités. Il désigne un constituant linguistique caractérisé à un critère définitoire constant et toujours décidable. Les élèves l'identifient facilement, le distinguent des autres éléments. Toutefois, cette catégorisation en discours de l'unité n'est qu'un des aspects de son appropriation, son entendement passe principalement par des routines d'action.

2.2. ... construite dans des routines d'action

L'appropriation du métaterme et la conceptualisation de la notion vont se faire grâce à « des moments de fortes ritualisations », des routines d'action qui sont autant de « point d'ancrage pour l'élève » (Cicurel 2007 : 17) qui se trouve alors entraîné à frapper, compter, entourer, localiser les syllabes d'un mot :

Dans « le jeu des syllabes », l'enseignant demande à l'élève de scander un mot en frappant simultanément dans ses mains. Chaque syllabe du mot est ainsi doublement matérialisée, dans la prononciation et dans le frappé. Pratiqué dès la maternelle, ce rituel est très souvent associé à des procédures de dénombrement ou de localisation de syllabes dans le mot.

(15)

L *il joue + avec + le + rideau*

M regardez le tableau qui peut me rappeler quel est ce JEU ? Maxime

Max et ben il faut dire le même nombre *lapins* ça peut être deux trois ou quatre

M deux trois ou quatre c'est le jeu des ↗

L syllabes

M le jeu des SYllabes c'est vrai il peut y avoir une deux trois syllabes alors comment nous avons fait pour savoir s'il y avait une deux trois syllabes comment on a fait ? Élodie

Élo et ben on dit par exemple on dit *lapin*

M qu'est-ce que tu as fait ? montre-nous comment on a fait

Élo on dit *la-pin*

M alors qu'est-ce que tu as fait ?

Élo j'ai tapé dans mes mains

M tu as tapé dans tes mains + à chaque syllabe tu as tapé dans tes mains (CP Code 100902)

Cette signalisation sonore de la syllabe a son pendant à l'écrit. Il s'agit d'un tracé que dessine le professeur et qu'il nomme métaphoriquement dans l'extrait suivant « maisons-syllabes ». Ce tracé matérialise la segmentation du mot en syllabes :

sa	la	dier
----	----	------

. Il est systématique dès qu'il s'agit d'aider l'élève à repérer les syllabes écrites pour mieux les compter, les entourer ou les classer:

(16)

M alors je vais distribuer ces affiches et vous allez venir les placer si j'entends [la] si j'entends [li] à droite vous allez bien ranger les dessins dans la bonne colonne j'entends [la] j'entends [li] ici combien y a-t-il de maisons syllabes ? je les dessine sous le premier dessin Vincent

Vin trois

M trois pourquoi ? quel est le mot ? quel est ce mot ?

Vin *sa-la-dier*

M *sa-la-dier* oui ici combien de maisons syllabes ? dis-le bien le mot pourquoi il y a trois maisons syllabes ?

Canparce que y a *sa-la-de*

M bien *sa-la-de* (CP Code 100902)

Ces routines d'action au cours desquelles les élèves scandent, comptent, entourent, colorient les syllabes d'un mot concourent à l'appropriation du terme et de la notion. Il s'agit d'incarner l'unité théorique, de la rendre audible, visible pour les élèves et d'en faire ainsi *une unité opératoire*, un savoir-faire au service de l'oralisation d'un mot inconnu. En effet, ces jeux de syllabes routiniers se trouvent très vite subsumés dans un même énoncé typique de l'enseignement de la lecture: *faire ses syllabes*.

2.3. Une unité technique dans une injonction pas si ordinaire : « Fais tes syllabes ! »

Il existe dans le corpus de multiples occurrences de la séquence *faire ses syllabes* employées par les enseignants comme par les élèves :

(17)

M fais tes syllabes pour ce mot oui la ↗

Na *mé-chan-te* (CP Texte 181101)

M on le lit avec ses yeux il est long ce mot allez on se fait toutes les syllabes du mot

Ca je fais je coupe mes syllabes et après je refais la syllabe et après j'essaie de refaire mes syllabes avec le mot (CP Texte 100402)

M Élise le premier dessin tu le dis [...] qu'est-ce que c'est ? et tu nous fais les syllabes avec tes mains (CP Code 050902)

M alors dites qui veut faire ses syllabes ? Gabriel viens faire tes syllabes pour celui-là (CP Texte 151101)

Apparemment, rien n'est plus commun que ces formulations en *faire*. Elles abondent non seulement dans le discours de tous les jours - *faire un gâteau, faire un voyage, faire les magasins faire du chemin*¹³ etc. mais aussi dans le discours scolaire : *faire les devoirs, faire l'exercice, faire un résumé, faire le programme, faire les mathématiques* ou encore *faire une phrase, faire les verbes ... et faire les syllabes*. Cependant, une observation plus attentive montre que la séquence n'est pas aussi ordinaire que l'on pourrait le penser.

D'un point de vue général, il s'agit d'un énoncé à interprétations multiples propre aux « jargons de métiers » qui participe à la plasticité du discours métalinguistique scolaire. Le verbe *faire* dans l'énoncé *faire ses syllabes* peut en effet selon le choix lexical du sujet et selon le contexte recevoir des interprétations multiples, ce qui rapproche l'expression des constructions en *faire* qualifiées de « pro-verbe » par Giry-Schneider (1986 ; 1987) :

« Ainsi *Luc fait des verbes* peut signifier qu'il *analyse, classe, trie*, etc.. des verbes, si Luc est un chercheur en linguistique, ou bien qu'il les conjugue ou les copie si c'est un écolier; *faire le programme*, c'est *l'étudier* si l'on est étudiant, *l'enseigner*, le *traiter* si on est professeur, le *composer* si on est inspecteur ou ministre; de même *faire le XII^e siècle*, c'est en *étudier la littérature* ou *l'histoire*, ou *l'art*, si l'on est étudiant, ou *enseigner tout cela* si on est professeur, ou *cataloguer*, si l'on est bibliothécaire. » (Giry-Schneider, 1986 : 61).

Il en est de même pour la séquence étudiée. *Élise fait ses syllabes* peut signifier qu'elle les *classe* ou les *analyse* si Élise est phonéticienne, qu'elle les *scande* dans un mot si Elise est une élève de CP. Dans le contexte scolaire l'injonction peut présenter une variété de sens plus grande encore, induite par les différentes situations d'enseignement. « Fais tes syllabes » peut signifier les *copier* si la classe étudie l'écriture, les *prononcer* en frappant des mains quand la classe travaille le code graphophonologique ou les *oraliser* l'une après l'autre dans une procédure de décodage. Cependant, dans le corpus à l'étude, le sens de la séquence reste spécifique: *faire ses syllabes*, c'est avant tout être capable de segmenter en syllabes un mot inconnu pour pouvoir le lire.

(18)

¹³ Bien que très ressemblantes, les constructions de ces séquences s'avèrent différentes. Les analyses de Giry-Schneider (1986 ; 1987) dans le cadre des travaux du LADL permettent de distinguer respectivement une construction à complément ; à verbe support ; à opérateur causatif, à figements.

M oui Loïs comment tu as trouvé *rencontre* ?

Lo parce que j'ai fait mes syllabes

M tu as fait tes syllabes tu as vu on a appris plusieurs sons et tu as fait tes syllabes c'est bien (CP Texte 100402)

(19)

M [...] comment on fait Aurélie ? comment fait-on ?

Au on regarde une ligne et on souligne le mot qu'on sait et si on connaît pas le mot on fait les syllabes (CP Texte 100402)

Du point de vue de la situation d'apprentissage de la lecture, « fais tes syllabes » est une injonction sans équivoque. Son entendement repose sur le métaterme et non sur le verbe. En effet, si dans un énoncé comme « faire les décors », le verbe *faire* a un sens lexical synonyme de *créer* ou *fabriquer* qui sélectionne une gamme de compléments appropriés, il n'en va pas de même dans la phrase *faire les syllabes*. À aucun moment, dans les exemples ci-dessus, il ne s'agit pour l'élève de créer ses propres syllabes. Dans ce type d'emploi, le verbe *faire* est sémantiquement vide quand le nom complément *syllabes* fait justement sens. Ce dernier est alors le mot essentiel dans la phrase, le verbe *faire* n'est là que pour le « supporter », le faire fonctionner tel un « simple porteur de temps » dans la phrase et dans l'interaction : « on fait les syllabes », « fais tes syllabes ! », « j'ai fait mes syllabes ». D'une certaine façon, *faire* « verbalise » le nom *syllabe*, l'apparente morphologiquement au verbe « syllaber¹⁴ » qui ne sera toutefois jamais prononcé dans la classe.

D'un point de vue syntaxique, on aurait une construction à verbe support¹⁵ qui vérifierait les propriétés décrites par Giry-Schneider¹⁶ (1971 ; 1986) : *syllabes* n'admet pas de complément de nom humain - **Elise fait les syllabes de Paul* n'est pas une phrase plausible. L'élève qui fait ses syllabes ne peut en effet scander le mot d'un autre ; la règle de réductibilité du verbe support dans le cadre d'une relativation s'applique – *les syllabes que Marie fait sont difficiles* donne *les syllabes de Marie sont difficiles* ; les extensions aspectuelles sont possibles – *Elise commence ses syllabes*.

Pris dans l'énoncé *faire ses syllabes*, la technicité du métaterme active la spécification de l'injonction en *faire*. L'énoncé renvoie alors à un savoir-faire précis nécessaire au lecteur-débutant : « syllaber » pour déchiffrer le mot.

Conclusion

Les énoncés métalinguistiques de la classe de lecture sont propres au discours didactique. Ce dernier n'est ni un discours ordinaire, ni un discours scientifique mais un discours à part entière. Sa nature fortement marquée institutionnellement et son enjeu - mettre en discours son savoir et le faire partager - induisent des pratiques discursives à la fois « savantes » et « profanes ».

Dans le discours didactique de la classe de lecture, *Syllabe* est indiscutablement un terme « de spécialité linguistique » référant à un composant de la langue et dont l'usage est métalinguistique. Dans la situation didactique d'apprentissage de la lecture observée, le maître dicte l'injonction de *faire ses syllabes*, l'élève qui apprend à lire la reçoit et, pour lui, la segmentation des mots lors du déchiffrement se fonde sur la fonctionnalité d'une syllabe et la justesse de l'activité produite en réponse à l'injonction.

L'étude de la circulation en discours des métatermes montre que la vie de la langue travaille ses termes. Le terme *syllabe* fonctionne comme un catégorisateur linguistique mais aussi comme une unité technique. En effet, son appropriation se réalise de différentes façons : dans des énoncés du type *la syllabe x*, où le

¹⁴ Attesté comme un verbe rare dans le TLF avec le double sens suivant : « a) Assembler les lettres par syllabes. (Ds Littré). b) Prononcer, lire, syllabe par syllabe. Synon. *syllabiser*. ».

¹⁵ *Faire* serait le premier verbe support utilisé par l'enfant (Martinot, 1996).

¹⁶ Giry-Schneider (1986) distingue les constructions à « pro-verbe » (*faire les verbes*) des constructions à verbe support (*faire des voyages*). Il est difficile de trancher dans le cas de *faire ses syllabes* et d'établir avec certitude s'il s'agit d'une construction à pro-verbe ou à verbe support. Nous pensons que l'expression est difficile à classer du fait du caractère métalinguistique du nom *syllabe* et que les deux analyses sont possibles et profitables à l'étude de la séquence.

présentateur *syllabe* joue le rôle de catégorisateur linguistique ; dans des routines d'actions convergentes – scander, compter, frapper, souligner les syllabes d'un mot - au premier rang desquelles figure la séquence *faire ses syllabes*. Dans cette injonction, *syllabes* qui est le mot essentiel n'est plus un catégorisateur linguistique mais une unité technique attachée à un savoir-faire professionnel de l'enseignement-apprentissage de la lecture : une *unité opératoire*.

Bibliographie

- Achard-Bayle, G. & Lecolle M. (2009) : « Sentiment linguistique. Discours spontanés sur lexicque », *Recherches Linguistiques*, 30.
- Achard-Bayle, G. & Paveau M.-A. (2008) : « La linguistique hors du temple ». *Pratiques* 139/140 : 3-16.
- Authier-Revuz, Jacqueline (1995) : *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire* (2 vol.). Paris, Larousse.
- (2003) : « Avant-propos », in J. Authier-Revuz, M. Doury, S. Reboul-Touré (dir.), *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle : 7-17.
- Beacco, J.-C. (2008) : « De la verve. À la recherche d'un idéal discursif ordinaire ». *Pratiques*, 139-140 : 129-147.
- (2004) : « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours ». *Langages*, 154.
- Berrendonner, A. & Reichler-Béguelin, M.-J. (2001) : « Circulation des termes et dérive terminologique », in B. Colombat et M. Savelli (éds.), *Métalangage et terminologie linguistique*, Orbis/Supplementa, 17, Louvain, Peeters : 29-41.
- Berrendonner, A. & Reichler-Béguelin, M.-J. (1989) : « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue Française*, 81 : 99-125.
- Béguelin, Marie-Josée (2000) : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles, De Boeck Duculot.
- Bouchard, R., Meyer, J.-C. (éds) (1995) : *Les métalangages de la classe de français*, DFLM.
- Branca-Rosoff, S., Gomila, C. (2004) : « La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture ». *Langages*, 154 : 113-126.
- Cicurel, Francine (2011) : *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris, Didier.
- (2007) : « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque », in I. Plazaola Giger et K. Stroumza (éds), *Paroles de praticiens et description de l'activité*, De Boeck Supérieur : 15-36.
- Chiss, J.-L. & David, J. (2011) : « Didactique du français et étude de la langue ». *Le français aujourd'hui*, n°HS01.
- Gomila, C. (à paraître), « *Le petit mot de la classe : entre catégorisation pratique et classification grammaticale* ». Actes du colloque *Enseigner la grammaire*, les 15 et 16 novembre 2012, Ecole polytechnique, France.
- Giry-Schneider, Jacqueline (1987) : *Les prédicats nominaux en français*. Genève, Droz.
- (1986) : « *Les noms construits avec faire : compléments ou prédicats ?* ». *Langue Française*, 69 : 49-63.
- (1971) : « *Remarques sur un emploi du verbe faire comme opérateur* ». *Langue Française*, 11 : 39-45.
- Julia, Catherine (2001) : *Fixer le sens ? La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Martinot, C. (1996) : « *Prédicats et supports chez un enfant de trois ans* ». *Langages*, 121 : 73-90.
- Normand, Claudine (2006) : *Allegro ma non troppo*. Paris, Ophrys.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (2009) : *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaire de France.
- Rey-Debove, J. (2001) : « *Les fondements de la terminologie linguistique* », in B. Colombat et M. Savelli (éds.), *Métalangage et terminologie linguistique*, Orbis/Supplementa, 17, Louvain, Peeters : 3-9.
- (1997) : *Le Métalangage*. Paris, Armand Colin.
- (1979) : *Lexique sémiotique*. Paris, Presses Universitaire de France.
- Ridouane, R., Meynadier, Y., Fougeron, C. (2011) : « *La syllabe : objet théorique et réalité physique* ». *Faits de Langue*, vol.37 : 213-234.
- TLF, *Treasure de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIX^e et du XX^e siècle (1971-1994)*, sous la dir. de P. Imbs (vol. 1-7) puis de B. Quemada (vol. 8-16), Paris, Gallimard.