

Peter Lang

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

Corinne Gomila

Parler des mots, apprendre à lire

La circulation du métalangage
dans les activités de lecture

Peter Lang

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

Corinne Gomila

Parler des mots, apprendre à lire

La circulation du métalangage
dans les activités de lecture

La question de la description du discours métalinguistique est pour nous, à la fois une question théorique de linguiste et un objet de préoccupation dans notre vie professionnelle. Professeur des écoles, nous avons souvent été frappée par l'inquiétude passagère que de nombreux enseignants de cours préparatoire (CP) manifestent à chaque rentrée scolaire. Lors des premières séances de lecture, ils disent hésiter sur les mots à employer pour conduire cet enseignement. Et des enregistrements montrent leurs doutes, même devant les élèves:

M ils (les tirets) se trouvent devant les mots en fait ils se trouvent au début de la ligne est-ce que vous comprenez si je dis *le petit tiret se trouve au début de la ligne?* ça vous va ça devant les mots? le titre d'accord? *les petits tirets* d'accord? (CP-textes 10.09.03)¹

Comme eux, nous avons ressenti ce désarroi face aux mots car «le mot est un acte bilatéral: il est déterminé – de manière égale – par celui dont il est le mot et par celui pour qui ce mot est signifié» (Voloshinov, 1929).² Un tel sentiment n'a pas pour origine des problèmes de choix de méthodes ou d'expertise professionnelle. Même les enseignants les plus expérimentés s'inquiètent des termes métalinguistiques qu'ils pourront employer pour parler de l'écrit à des élèves qui sont – entre autres – là pour les apprendre. Dans ces conditions, comme le souligne Nonnon (1998):

L'entrée dans des conduites discursives de problématisation et de questionnement [...] oblige l'enseignant à se demander dans quelle mesure les discours métalinguistiques dont il dispose peuvent réellement aider les élèves dans la mise en œuvre de ces conduites. Il s'agit d'un axe de travail sur l'oral parmi d'autres, mais il peut s'imposer à partir d'enjeux pratiques de divers ordres, et confronte aux décalages parfois déroutants entre les intuitions métadiscursives en situation et les corps de savoirs sur le langage formulables et disponibles pour les élèves (p. 208).

Les textes officiels³ du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) sont peu explicites sur la terminologie qu'il faut employer pour enseigner la lecture. *Les documents d'accompagnement des programmes* (2003, p. 21) concernant la lecture au CP évoquent rapidement le problème. Ces textes engagent l'enseignant à vérifier si le vocabulaire de l'enseignement de la lecture-écriture est connu de la classe et à se demander si l'élève distingue bien les termes «ligne et phrase⁴, phrase et paragraphe, mot et lettre, lettre et majuscule⁵, etc.». Ils prescrivent «[...] l'utilisation par le maître et les élèves, dans toutes les situations scolaires, d'un vocabulaire et d'expressions stables, précis, exacts» et la pratique «[d'] explications, [d'] explicitations, [de] reformulations dialoguées permettant aux élèves de comprendre la nature de l'activité (*on parle des mots, pas des choses*⁶ ...).».

Les nouveaux programmes de 2008 ne détaillent pas davantage. Ils indiquent laconiquement, dans les progressions pour le cours préparatoire, que l'élève doit «connaître et utiliser le vocabulaire de la lecture d'un texte: le livre, la couverture, la page, la ligne; l'auteur, le titre; le texte, la phrase, le mot; le début, la fin; le personnage, l'histoire» (p. 95).

Pour débiter l'enseignement des savoirs sur l'écrit nécessaires à l'apprentissage de la lecture, le choix des mots est donc un obstacle à franchir. L'année s'écoule cependant et très vite les enseignants n'évoquent plus cette difficulté qu'ils ont pourtant dû surmonter en chemin. Mais comment s'y sont-ils pris? Quelles ressources métalangagières ont-ils exploitées? Quels termes métalinguistiques ont-ils employés, détournés