

Rezensionen / recensions / recensioni

Gomila, Corinne (2011). *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. Berne: Peter Lang. 263 p.

Se situant à l'articulation de la didactique et de la linguistique, Corinne Gomila étudie le métalangage qui se construit entre enseignant et élève au fil de l'apprentissage initial de la lecture au cours préparatoire (CP) en France (équivalent, à peu de chose près, à l'ancienne première primaire et à l'actuelle 3PHarmos). Le métalangage étant un outil pour désigner et voir, «on ne peut apprendre à lire [...] sans parler du langage et de la langue» (p.248). L'auteure illustre cette affirmation tout au long de son ouvrage, alors que paradoxalement les instructions officielles françaises ne précisent pas quelles notions et quelle terminologie devraient être celles que les enseignants et les enseignantes peuvent utiliser avec des apprenants lecteurs et lectrices.

Corinne Gomila décrit et explique comment un métalangage se construit en classe sur la base d'un corpus de données réunissant 40 séances de lecture enregistrées (par son) recueillies dans 12 classes différentes. Comme le précise l'auteure, elle s'intéresse aux seules séances qu'elle caractérise de leçon de lecture de texte (textes de manuels, d'albums et autres) et n'a pas la prétention de décrire ce qu'est l'enseignement de la lecture en général au CP: la lecture magistrale à haute voix d'albums de la littérature de jeunesse, les activités d'écriture ou les exercices oraux ou écrits ciblant les composantes phonologiques et phonographiques ne sont par exemple pas prises en compte dans l'analyse. La chercheuse considère que la leçon de lecture de textes est indexée à un travail sur le code graphophonologique et qu'elle englobe toutes les dimensions de l'écrit qui peuvent être pointées au fil d'une de ces leçons. La leçon de lecture de texte, comme unité d'analyse intègre tous les éléments que l'auteure veut cerner: les termes métalangagiers sémiotisés dans le discours produit pendant la leçon de lecture de texte. Cette unité permet aussi de saisir l'empan des variations selon les enseignants et les méthodes pratiquées. Selon l'auteure, les leçons de lecture de textes se caractérisent par la production d'un discours particulier de transmissions de connaissances visant l'apprentissage de la lecture et plus précisément la réalisation de la tâche: identifier et comprendre les mots. Ce discours se caractérise par des retours et des arrêts fait sur la langue ou sur les énoncés. Contournant le recours à des termes techniques, il ne nécessite pas d'apprentissages préalables autres que la compréhension des modalités propres au questionnement didactique. Ce langage recourt à: des présentateurs (c'est le mot «quand»); des signes métalinguistiques et des autonymes (un signe qui pointe un autre signe: je vais écrire «bonbon», bonbon étant marqué par une intonation forte; ou faisant l'objet d'une répétition).

Les séances recueillies en classe sont systématiquement analysées au niveau graphophonologique, lexical, morphosyntaxique, syntaxique et textuel. L'auteure évoque à la fois une grande inertie dans le déroulement des leçons de lecture de texte et une grande diversité de l'ensemble des procédés mis en œuvre par les enseignants et les enseignantes impliqués dans la recherche. Sur la base des textes supports d'enseignement de la lecture, l'auteure a distingué deux grands types de style pédagogique: le style où la lecture de texte indexée à un travail sur le code graphophonologique et celui où la lecture de texte synthétise toutes les dimensions de l'écrit. Ces deux groupes sont nommés CP-code et CP-texte et permettent des comparaisons en lien avec le métalangage utilisé. Dans l'ensemble des séances enregistrées, 15 séances sont retenues pour chacun des groupes.

Le cadrage de la thématique et les analyses des interactions en classe sont d'une grande qualité. Parmi tous les éléments qui pourraient être relevés, je n'en citerai que quelques-uns: ceux qui me paraissent les plus intéressants. Puis, comme le veut le genre «recension», je mentionnerai quelques (rares) éléments critiques.

La principale qualité de la recherche est de chercher à saisir les modes de fonctionnement du discours produit en classe dans une situation d'enseignement et d'apprentissage bien ciblée. La chercheuse cherche à décrire et expliquer les fonctions des interactions maître-élève en situation et non pas à cerner a priori les bonnes pratiques, comme il est de mode. Ce ne sont pas les résultats des élèves qui définissent le point de vue, mais l'analyse de ce qui se construit en classe. L'approche consiste à comprendre comment se négocie l'activité langagière en classe motivée par la visée d'apprentissage, focalisée par le déploiement de l'activité scolaire telle que les moyens techniques d'enregistrement permettent de la capter. Cette approche est suffisamment rare pour qu'elle puisse être caractérisée d'originale. Le discours étayant, au format étroitement réglé, décrit par Gomila fonctionne dans la tension entre les obligations de l'enseignement et les possibilités des apprentis lecteurs. Le contenu et la mise en mots sont déterminés par ces deux contraintes.

L'un se doit d'enseigner la lecture, de donner sur la matière enseignée des informations en montrant, en élucidant, en décomposant les faits. Les autres sont censés respecter le code de comportement en usage. Néanmoins, même s'ils prennent rarement l'initiative de l'échange, ils n'en sont pas moins «co-constructeur(s) du discours de la classe». (p.46).

Le discours de l'enseignant est montré dans ses facettes dynamiques et créatives. La description se distingue de celle de la plupart des auteurs qui soulignent le caractère rigide du discours des classes de langue. La qualité de cette approche descriptive se mesure à la qualité de ce qu'elle nous permet de voir: une activité métalangagière dense sans métalangage spécifique.

Parmi les résultats, on notera une grande fréquence d'utilisation du terme «mot» et ceci indépendamment des styles pédagogiques. Ce terme est commode, pratique et de tradition. Ce qui en fait toute l'utilité, mais limite sa portée cognitive, est son caractère flou et passe-partout. Il recouvre des notions différentes:

celui de mot, parfois le nom seul, parfois nom et déterminant; autres mots; groupe de mots; petits mots ou encore morceaux de mots. Ce terme technique, polysémique, permet de faire agir les élèves, de les mettre en activité. Il est souvent traité comme signifiant permettant d'appréhender des objets du monde. L'enseignant ou l'enseignante cherche à de prévenir l'incompréhension des mots considérés comme difficiles. Ce mode de faire, centré sur la signification du mot, fait oublier l'intérêt qu'il y aurait à le définir et à le présenter comme unité graphique. Ce qu'est un mot n'est en conséquence jamais explicitement montré aux élèves. Ils le découvrent de manière implicite à travers par exemple la question: «c'est quoi ce mot?». La question désigne ce qu'est un mot. L'usage en situation du métaterme mot conduit la chercheuse à s'interroger sur la signification du terme que les élèves peuvent construire en termes de clarté cognitive. Cette interrogation se trouve encore amplifiée par le résultat des autres analyses.

Des tableaux répertorient les métatermes utilisés dans le discours des enseignants de la recherche (voir, entre autres, p.120 et p.178). On peut remarquer l'absence totale de certains métatermes dans les deux groupes CP-code et CP-texte (féminin, masculin). Ces termes (notions) sont pourtant utiles pour comprendre des changements intervenant au niveau des terminaisons. Dans les classes centrées sur le code, les métatermes sont dans l'ensemble nettement moins fréquents et diversifiés. Cependant on n'observe pas de différences notables dans l'usage des termes «mot», «lettre» ou «syllabe», ce qui peut surprendre.

Les analyses sont minutieuses et menées à différents niveaux. L'attention accordée à l'analyse du métalangage laisse néanmoins dans l'ombre le choix des textes utilisés comme supports d'enseignement de la lecture. Une analyse des textes-supports d'enseignement aurait également permis au lecteur de mieux comprendre quels textes sont lus au fil des 15 séances retenues pour chacun des groupes (CP-code; CP-texte) et combien de textes sont utilisés dans les deux groupes.

Le lecteur ne connaît presque rien des textes donnés à lire aux élèves, alors qu'ils influencent grandement ce qui peut être pointé en classe. L'usage des termes métalangagiers n'est-il pas directement induit par les propriétés contextuelles et linguistiques du texte de la leçon de lecture de texte? Tous les textes comportent des lettres, des mots, mais tous n'exhibent pas, par exemple, des guillemets. Dans l'ensemble des termes concernant le niveau du texte, le terme «les guillemets» est le plus utilisé par les enseignants et les enseignantes du type pédagogique «CP-texte», alors qu'il l'est très rarement dans les classes dont le style pédagogique est focalisé sur le code. Ce résultat, certes intéressant, aurait une autre portée si des guillemets étaient observables dans la plupart des textes choisis par les classes CP-code, mais que les enseignants et les enseignantes renonçaient à les pointer. Une analyse qualitative des supports-textes permettrait certainement de comprendre non seulement pourquoi le métalangage concernant le texte est plus diversifié et plus massivement présent dans les classes dont le style pédagogique est centré sur le texte, mais aussi pourquoi ce sont ces termes-là qui sont désignés

et comment ils le sont en classe. Mais ce n'est pas le niveau du texte qui est prioritaire comme en atteste l'ordre d'exposition des résultats: ce sont, dans l'ordre, d'abord les résultats concernant les unités graphiques, puis ceux concernant le mot et enfin, dans un chapitre, ceux concernant les niveaux textuel, syntaxique et morphosyntaxique qui sont présentés. L'exposition des résultats privilégie clairement les unités de bas niveau de la langue. Comme le souligne Gomila, le traitement des textes et des unités de la langue par les enseignants montre quelles sont leur conception de la lecture et plus généralement de l'enseignement. Les analyses menées par la chercheuse et l'exposition des résultats révèlent eux aussi une conception de l'enseignement de la lecture, celle d'un enseignement centré sur l'identification de mot et donc sur le code.

Ces limites n'enlèvent rien à la qualité de la recherche. La démarche, le cadrage conceptuel et la finesse des analyses la place parmi les références incontournables pour toute formation en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Cette recherche constitue un apport tout à fait original sur un objet d'étude très rare qu'est le métalangage utilisé en classe.

Thérèse Thévenaz-Christen, Université de Genève