



HAL
open science

L'autonomie en classe de lecture

Corinne Gomila

► **To cite this version:**

Corinne Gomila. L'autonomie en classe de lecture . Jacqueline Authier-Revuz, Marianne Doury, Sandrine Reboul-Touré. Parler des mots. Le fait autonome en discours, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 123-135, 2003. halshs-01833544

HAL Id: halshs-01833544

<https://shs.hal.science/halshs-01833544>

Submitted on 9 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'autonomie en classe de lecture

Corinne Gomila

Université Paris 3- Sorbonne Nouvelle, SYLED

« L'ouvrier-typographe, le correcteur d'épreuves, l'élève qui apprend à lire ont une activité qui implique l'autonomie du texte auquel ils s'affrontent, puisqu'elle ne consiste ni à produire ce texte (encodage) ni à le comprendre (décodage) au niveau E(C) »¹

Cet article tente de rendre compte du fait autonome dans un contexte d'apprentissage de la lecture. Il envisage les manifestations de l'autonomie, dans le discours de plusieurs enseignants de classes de cycle II², qui, pour faire découvrir la langue écrite à leurs jeunes élèves, abordent les signes selon leurs deux ancrages sémiotiques : comme formes écrites et comme formes orales. Par ailleurs, ils en explorent toutes les dimensions, insistant tantôt sur le signifiant, tantôt sur le signifié, tantôt encore sur la fonction référentielle, brouillant ainsi l'opposition entre usage et mention. Comme ils ne peuvent s'appuyer sur la terminologie grammaticale traditionnelle encore trop complexe pour des enfants d'environ six ans, ils ont recours à un discours métalinguistique qui passe par l'adaptation terminologique et la monstration du signe dans un va-et-vient entre le discours et la langue.

Pour décrire les spécificités de l'autonomie dans ce discours scolaire, nous prenons appui sur la théorie sémiotique de J. Rey-Debove [Rey-Debove 1997 : 1-291] à qui nous devons nos principaux concepts et outils théoriques. Pionnière des travaux sur l'autonyme, J. Rey-Debove définit ce dernier, comme un dédoublement du signe, faisant du signe autonome un substantif homonyme du premier pourvu d'un signifiant et d'un signifié. Ainsi l'autonyme n'est pas

¹ (J. Rey-Debove, 1997 :79), c'est-à-dire au niveau du langage ordinaire qui met en relation une expression E et un contenu C. Les parenthèses distinguent le plan du contenu (signifié) et celui de l'expression (signifiant).

² Corpus enregistré lors de séances d'enseignement de la lecture en français langue maternelle dans différentes classes de cycle II (principalement des cours préparatoires, des premières années de cours élémentaire et des grandes sections de maternelle) dans une circonscription particulièrement attentive aux liens de l'écriture avec la lecture et à l'entrée rapide dans la textualité.

seulement un emploi particulier d'un signe (*vs* Récanati 1979) ; c'est un signe à part entière.

Il faut préciser toutefois que, dans cette approche,

[...] on admettra donc, en théorie que l'autonyme est un nom commun, à condition d'avoir à l'esprit que l'autonyme n'a pas d'existence propre [...] (Rey-Debove 1997 : 144).

L'autonyme est la trace en discours d'un phénomène de nominalisation, c'est un nom de discours. (*ibid.* : 145).

Reste que la formule de J. Rey-Debove peut prêter à confusion. Considérant que ce sont des segments de discours qui sont autonomes, nous adoptons la retouche de B. Bosredon et I.Tamba (1998 : 181) qui situent l'autonyme au niveau du syntagme :

[...] l'autonyme doit, comme le nom commun, son fonctionnement référentiel à une propriété du syntagme qui l'intègre et non à sa qualité de substantif.

Dans les limites de cet article, nous souhaitons montrer que le discours didactique de l'enseignant en classe de lecture se caractérise par un travail réflexif sur les signes, qu'il met en œuvre plusieurs sémiotiques (écrite et orale) et joue de l'une à l'autre.

Nous envisageons d'abord les propriétés linguistiques remarquables des fonctionnements autonomiques en discours scolaire, avant d'examiner leurs usages sur la chaîne syntagmatique.

1. Catégories d'autonymes

L'autonomie dans ce discours scolaire est marquée par les contraintes propres à la lecture ; le passage de l'écrit à l'oral. Sa fonction majeure est de permettre l'exploration du code graphique et l'étude des marquages caractéristiques de la textualité écrite.

1.1. Mots, phrases, lettres et séquences singulières

Le mot isolé, unité graphique limitée par deux blancs, est de loin la catégorie la plus fréquemment autonymisée par la parole de l'enseignant³ :

³ Avant chaque exemple, lorsqu'il est question du texte de lecture dans l'échange, nous présenterons entre guillemets la séquence à lire telle qu'elle est écrite dans le texte.

« M » désigne la maîtresse et « L », l'élève. Chaque élève est numéroté.

Nous empruntons à J. Rey-Debove (1997,11) son système graphique. Notre discours étant tertiaire, nous devons distinguer les éléments du langage primaire et ceux du langage secondaire. Nous utiliserons l'italique pour montrer que l'on parle d'un mot ordinaire : ex : *mégère* est féminin ; *jamais* est un adverbe

“ - 1 feutre noir ; ”

M est-ce que c'est *feutre* ?

Mais on rencontre au-delà du mot, le syntagme, la séquence, la phrase :

“ Le petit monsieur leur disait bonjour, en soulevant son chapeau mais les gens ne l'aimaient pas plus pour ça. ”

M *le petit monsieur leur disait bonjour en soulevant son chapeau* cette phrase-là+ est-ce qu'elle va ?

Et en deçà du mot, la syllabe ou la lettre sont encore autant d'autonymes possibles (c'est /*le* [*e*]/):

“ Tu ne pourras jamais plus redevenir la jolie souris grise qui courait dans la bibliothèque ”

M [...] comment on fait pour lire *courait* ?

L21 parce qu'il y a [*u*] et y a [*e*]

M y a *le* [*e*] qu'on connaît d'accord donc *qui courait dans la bibliothèque* + comme dans *il voulait*

L11 [comme dans] *elle jouait avec nous*

Le plus notable est l'apparition de séquences non signifiantes, de séquences inventées ou la reprise de séquences erronées – des non-signes en quelque sorte – qui peuvent être autonymes. C'est là tout l'intérêt didactique de l'autonymie qui permet d'échanger et d'informer sur la langue, tout en montrant l'erreur, en soulignant les distorsions sémantiques ou syntaxiques: / [*papir*]/ pour /*papier*/, /*un longue*/ pour /*une longue*/, /*il leur [diza]*/ pour /*il leur disait*/ :

“ - 1 petite bande de papier crépon jaune ”

M *petit* + alors est-ce qu'on va dire *un petite* ?

L10 *une petite*

“ Le petit monsieur leur disait bonjour... ”

L7 *le petit monsieur leur [diza]*

M c'est *leur [diza]*

L8 *leur disait*

Enfin bien souvent, avant d'être lu, l'autonyme se manifeste comme une forme linguistique, matérialisée à l'écrit par la présence d'une séquence graphique visible sur la page et signalée à l'oral par une pause ou un bruit [mm] ; signifiants d'une absence provisoire de signifiant phonique⁴.

Nous cumulerons italique et deux barres pour montrer que l'on parle d'un mot autonome (2 marques pour le cumul de deux langages) : ex : /*mégère*/ signifie « le mot mégère » ; /*jamais*/ est un nom masculin.

⁴ Ce signifiant peut aller de la syllabe à la séquence plus ou moins longue, syntagme, proposition...[mm] fonctionne comme le signifiant provisoire d'un signe autonome à déterminer, qui pourra, une fois « trouvé », être exploré dans

“ - 1 longue bande de papier crépon jaune ”

- M *jaune* + alors on relit tout ce qu'on sait lire + on sait pas on fait [mm] [...]
M c'est ça + alors on passe + *une longue bande de [mm] crépon jaune* + *de pâtisserie crépon jaune ?* +
regardez la première syllabe + vous connaissez [...] de [pa] + [mm] crépon jaune
L7 *papier*

Le signe à lire est encore indéterminé, illisible, indicible. Il reçoit donc un signifiant phonique qui permet dans cet énoncé précis d'y faire référence. Non déterminé, signifiant en quelque sorte le signe /X/ il vaut pour tous et ne permet, comme *ceci* ou comme les déictiques, d'identifier le référent qu'en situation.

1.2. La diversité des présentateurs

Dans le contexte scolaire envisagé, il existe plusieurs façons de catégoriser l'autonome. Il peut être pointé, souligné ou écrit pour les besoins du questionnement de l'enseignant sur le texte, mais le plus souvent, il est introduit dans le discours par des formules, des noms, ou des verbes métalinguistiques qui lui sont apposés.

L'autonome peut être annoncé par un présentatif – *c'est /X/* – ou être signalé par des classificateurs comme *le mot, le verbe ou la phrase /X/* :

“ J'ai besoin des poils de ta moustache pour ma prochaine potion magique. ”

- M est-ce qu'il y a de fortes chances qu'on trouve le mot *moustaches* + *tes moustaches* ?

“ Les bois du caribou poussent rapidement. ”

- M c'est encore le verbe *pousser*⁵

Il peut être présenté dans le discours par des formules qui soulignent tantôt sa dimension visuelle tantôt sa dimension orale - *Ça se lit comment* + *on l'a déjà vu /X/* ; *Tu as lu /X/* ; *Est ce que c'est ça /X/* ; *Ce mot, on connaît ... /X/* - ou être introduit par des verbes métalinguistiques plus spécifiques tels que *vouloir dire* ou *s'appeler* qui introduisent la notion de dénomination et celle de signification.

Le prédicat de dénomination *s'appeler* n'est pas d'un emploi courant dans notre corpus.

sa face signifiante comme dans sa face signifiée et dans sa dimension référentielle. Ce cas peut être rapprochée de ce que J. Rey-Debove appelle *la schize du signe* (1997 :81 et 116) qui conduit à une destruction momentanée de l'un des caractères du signe traité. [mm] serait un *nom de signifiant* provisoire sans signifié. Sauf qu'à la différence des noms de signifiants ordinaires comme [zu] dans « /joue/ ça se prononce [zu] et non [zuə] », ce signifiant phonique [mm] vaut pour tout signifiant graphique momentanément illisible.

⁵ Le terme métalinguistique *verbe* qui n'est employé que deux fois sur l'ensemble du corpus est plus spécifique que *mot* qui peut introduire des termes isolés comme des groupes nominaux.

Quand il se manifeste c'est toujours à propos d'un mot métalinguistique autonome et bien souvent dans l'ambiguïté. En voici un exemple.

M y a des traits et des numéros + est-ce que ça s'appelle *des traits* ? + qui est-ce qui se rappelle comment ça s'appelle [...] ?
L7 *des tirets des tirets*
M *des tirets* très bien alors

La relation de dénomination attachée au fait autonome « est-ce que ça s'appelle *des traits* » nous fait hésiter dans l'interprétation entre « ce signe, ça s'appelle » et « cette chose ça s'appelle ».

Enfin, parmi la diversité des présentateurs d'autonyme que nous venons d'évoquer, nous souhaiterions souligner la particularité de trois termes métalinguistiques massivement utilisés dans le discours scolaire : *mot*, *lire* et *dire*.

Le caractère ordinaire de ces mots explique leur fréquence. Il faut mettre leur emploi en rapport avec la quasi-absence dans le corpus de toute terminologie spécialisée. Ainsi, on ne trouve jamais le terme */adverbe/* mais on rencontre l'expression */petit mot/* employée pour désigner l'adverbe */quand/*. Notons que la raison de ce choix est le fonctionnement équivoque des unités retenues. Elles sont d'abord polysémiques (*/dire/* pour « communiquer », « exprimer une opinion », « raconter », « lire », « signifier »...), polyvalentes (« lire une image, un mot, une lettre ») et particulièrement aptes à proliférer : */mot/* génère l'expression */morceau de mot/* pour désigner une syllabe, ou */petit mot/* pour désigner un mot fonctionnel tel qu'un déterminant, une préposition ou un adverbe.

Le fait de pouvoir avec le même terme recouvrir des notions, des actions différentes est économique. Avec trois termes métalinguistiques, l'enseignant couvre un champ métalexical d'une grande richesse qu'il n'a pas à expliciter. À aucun moment dans le corpus, il n'y a eu explication de ces termes métalinguistiques et de leurs diverses références. Ils sont utilisés, et seulement cela, jamais définis. Semblant aller de soi, ils ne font l'objet d'aucune glose⁶.

Mot, *lire*, *dire* sont de véritables termes « passe-partout » qui couvrent et balayent le champ du questionnement didactique. Leur géométrie variable leur permet de tout dire de l'énoncé écrit ou oral ; indispensables jokers, ils permettent d'échanger du dire sur la langue. Ils constituent l'instrument principal de la mise en autonome de toutes les séquences écrites quelles qu'elles soient.

⁶ Pourtant la glose figure dans le discours didactique que nous étudions. Elle y est même systématique dès qu'il s'agit de certains signes du code graphique comme *guillemets*, *tiret* et *point d'interrogation*. Dans ce cas, l'enseignante rappelle toujours leurs critères de reconnaissance ou leurs fonctions. Les termes dont le signifié est glosé relèvent surtout de la ponctuation. Grâce aux définitions constamment rappelées, ils construisent des éléments fixes et déterminés dans le métalangage scolaire là où les trois mots métalinguistiques envisagés flottent, fluctuent d'un référent à l'autre.

2. Pratiques discursives ; les usages de l'autonymie sur la chaîne syntagmatique

Dans les pratiques langagières de l'enseignant, le signe est envisagé dans toutes ses dimensions, dans un mode de fonctionnement où se brouille parfois la distinction entre discours sur la langue et discours sur les choses, et la distinction entre usage et mention.

2. 1. L'autonyme est envisagé dans toutes ses dimensions de signe

La leçon de lecture ne s'en tient jamais au seul signifiant. Elle parcourt toutes les dimensions du signe dans une sorte de fondu enchaîné : Nous pouvons rencontrer un discours sur le signe complet avec un signifiant et un signifié non dissociés même si l'essentiel paraît le passage de l'écrit (sémiotique visuelle) à l'oralisation (signifiant). Le prédicat est neutre par rapport au signifiant ou au signifié. C'est généralement une approche du signe introduit par *lire* :

“ - de la colle ”

L15 *de la*
M ça est-ce que tu sais le lire ?
L15 *co + le + colle + de la colle*
M *de la colle* [...] oui très bien

Nous relevons également un discours sur le signe avec un questionnement de l'enseignant focalisé sur son signifiant. Un problème de lecture est à l'origine de ce type de discours :

“ - 1 couvercle de boîte de camembert ”

M *un [mm] de boîte de camembert* +est-ce que ça va être *un paquet de boîtes* ? + regardez j'écris *paquet* + est-ce que c'est pareil que le mot ? [...] est-ce que c'est [*su*] la première lettre ?+ on l'entend comment ?+ on l'entend comment la première lettre ? + elle s'appelle comment ?
L8 c'est *le [se]*
M on l'entend comment [...] ?
L9 [*k*]
M *un*
L7 *couvercle*

Dans cet exemple le signifiant du signe */couvercle/* est sélectionné et le signifié est jugé comme non pertinent alors que, dans l'exemple suivant, seul le signifié est privilégié :

“ Ce livre t'a tentée et je t'ai jeté un sort. ”

M bien qu'est-ce que ça veut dire *jeter un sort* ?

Dans ces deux derniers cas, le prédicat dans les sollicitations de l'enseignant, « opère une sélection sémantique du trait pertinent et neutralise l'autre » (Charlent, 1996 : 15). Il privilégie la

part du signe qui pose un problème de lecture, de déchiffrement ou de compréhension. Mais le plus souvent, le signe ainsi désigné est envisagé successivement dans sa dimension de signifiant puis dans sa dimension de signifié :

“ Terminer en collant l’extrémité de la bande de papier crépon ”

L7 *TER-MI-NER* (Sélection du signifiant grapho-phonétique déchiffré, oralisé)
M *terminer* + qu’est-ce que ça veut dire *terminer* ? (Signe total + sélection du signifié)
L7 ça finit

Le contexte fait fonctionner l’autonyme en tant que signe total et/ou sélectionné en tant que signifiant ou signifié. L’enseignant cherche avant tout à montrer le signe sous toutes ses « facettes ».

2. 2. *Le référent de l’autonyme varie en discours : Glissement du token au type*

Envisagé en parole, l’autonyme peut correspondre à un *type* ou à un *token* :

“ Tu ne pourras jamais plus redevenir la jolie souris grise qui courait dans la bibliothèque ”

L11 y a marqué *bibliothèque* (token)
M tu as trouvé le mot *bibliothèque* d’accord bon alors elle a retrouvé *bibliothèque* que l’on connaissait (type)

Il peut faire référence au signe particulier actualisé que se trouve dans le texte (*token*) ou au signe non actualisé (*type*). Habituellement l’enseignant glisse du signe *token* rencontré au fil du discours au signe *type* que l’élève est invité à reconnaître.

Ce glissement du fragment de discours autonymique au questionnement sur le signe comme type est une caractéristique de notre corpus. Nous rencontrons tantôt des emplois de syntagmes (le mot dans le discours, ce qui pourrait être traité comme citation de n’importe quel morceau du texte étudié), tantôt un commentaire sur le signe ou une demande sur son signifié qui renvoie à sa valeur en langue (« *terminer*, ça veut dire quoi ? »). L’autonyme est ainsi saisi en discours et/ou en langue comme le montrent les trois exemples suivants :

- Occurrence d’*extrémité* au sens matériel du signe graphique inscrit dans une phrase particulière (autonymie *token*) suivie d’une glose synonymique (mot évoqué en tant que *type* et non en tant qu’occurrence) :

“ Terminer en collant l’extrémité de la bande de papier crépon ”

M on colle *l’extrémité de la bande de papier crépon* (lecture de l’énoncé par l’enseignant) c’est quoi *l’extrémité* ? + ça veut dire le bout la fin de la bande *l’extrémité* ?+ c’est le bout complet

L'enseignant lit et enchaîne une glose synonymique qui traite le mot */extrémité/* en tant que type.

- Occurrence de */noir/* au sens matériel de signifiant graphique dans la chaîne et comme représentant de tout un paradigme susceptible de varier en genre et en nombre :

“ 1 feutre noir ; ”

L10	<i>un feutre noir</i>
M	<i>un feutre noir</i> + très bien
L7	et c'est tout
M	<i>feutre</i> on l'avait appris au début de l'année + vous vous en rappelez <i>noir</i> on connaît <i>la couleur noire</i>

L'autonyme saisi en discours désigne toujours le mot pris dans la chaîne, mais dans cet exemple il y a un décrochage, */noir/* ne se fond plus dans la chaîne. Bien qu'il reste une occurrence dans un énoncé dont il ne peut être séparé */un feutre noir/*, */noir/* entre dans une zone de non-coïncidence avec le mot syntagmatique. Il devient une unité abstraite que l'on connaît (qu'on ne lit pas) et qui couvre les variations de genre : *on connaît la couleur noire*. Il se rapproche du mot du dictionnaire, de l'entrée qui coiffe un paradigme : *noir, noire, noires...*

- Occurrence de */feuille/* au sens matériel du signe graphique dans la chaîne et de */feuille/*, unité polysémique correspondant à deux significations (feuille d'arbre et feuille de papier):

“ - 1 feuille blanche ; ”

M	ce mot on l'a vu dans l'histoire du petit sapin [...] comment ça se lit ça ?
L7	<i>fil</i>
M	non regarde <i>fil</i> regarde <i>fil</i> + c'est <i>une feuille</i>
L7	<i>feuille blanche</i> [...]
M	voilà <i>une feuille blanche</i> + on connaissait <i>une feuille</i> Gaëlle hein

Nous retrouvons le mot abstrait */feuille/*, que l'on connaît, le mot hors contexte et peu importe si, dans l'histoire citée, il s'agissait */des feuilles des arbres/*, */de belles feuilles/*, *de feuille d'or/*, *de magnifiques feuilles vertes/*, et non d'*une feuille de papier/*.

Dans ces différents exemples, le fait autonymique renvoie tout à la fois à la langue et au discours. Il se caractérise par cette possibilité de passage du fonctionnement référentiel en discours au signe en langue. Ainsi le signe n'est jamais réduit à une citation, il transporte avec sa mention la présence fantomatique, mais bien active, du signe pris dans toutes ses dimensions

métalinguistiques⁷.

2. 3. Passage via l'autonyme à la modalisation autonymique

Parallèlement à ce glissement du fonctionnement référentiel en discours au signe en langue, l'enseignant passe régulièrement de l'autonyme au signe mondain. Son discours embraye une question apparemment mondaine sur un commentaire métalinguistique :

“ Terminer en collant l'extrémité de la bande de papier. ”

L7	TER-MI-NER
M	terminer qu'est-ce que ça veut dire terminer ?
L7	ça finit
M	qu'on va finir hein + d'abord on enroule la bande de papier crépon
L15	ça veut dire qu'on finit
M	et après pour terminer ?+ qu'est-ce qu'on fait pour terminer ?
L6	on colle

Le travail de lecture du mot décompose le signe autonyme. L'enseignant commence par en explorer les deux faces :

- 1) Il valide la relation graphie /oral et confirme l'autonymie du signe produit : *TER-MI-NER* validé par *terminer*. Cette reprise est souvent accompagnée d'un commentaire du type « oui c'est bien le mot X ».
- 2) Il interroge sur ce que le signe oralisé signifie : « qu'est-ce que ça veut dire *terminer* ? »

Nous retrouvons dans cette pratique discursive *le double processus de signification* décrit par J. Rey-Debove soit la production d'un signifié de signifié, un signifié secondaire. L'apparition de l'autonyme */terminer/* entraîne celle du signifié “mot *terminer*” qui déclenche simultanément le signifié « qui finit ». Mais tout ne s'arrête pas là :

- 3) L'enseignant utilise le signe pour tenir un discours sur le monde : « et après pour *terminer* ? Qu'est-ce qu'on fait pour *terminer* ? »

En fait ce n'est pas un discours dénotatif ordinaire. La répétition du signe s'accompagne toujours dans ce cas d'un effet prosodique, d'une articulation plus appuyée sur le mot, d'un commentaire implicite qui atteste qu'il s'agit encore d'une monstration de mot : « et après pour *TERminer* (comme tu viens de dire/lire) qu'est-ce qu'on fait pour *TERminer* (comme tu viens

⁷ Dans l'article « Le mot. Analyse du discours et sciences sociales » S. Branca-Rosoff (1998) présente sous le nom de « mot dans la chaîne et en paradigme » la façon dans l'opposition est thématisée.

de dire/lire) ? ».

Ce qui est visé, c'est désormais, à la fois ce qu'on fait effectivement pour terminer (discours mondain) et l'adéquation à ce qui est écrit (c'est bien /terminer/ qui est écrit).

L'enseignant cumule alors deux ordres de référence hiérarchisés dénotant la chose et connotant le mot, en produisant dans le fil de son discours ce que J. Authier-Revuz (1995 : 33) appelle *un mode dédoublé opacifiant du dire*

[...] où le dire (1) s'effectue, en parlant des choses avec des mots, (2) se représente en train de se faire, (3) se représente, via l'autonymie, dans sa forme même.

Il s'agit comme pour l'exemple suivant d'une structure de *modalisation autonymique*⁸ :

“ Matériel : ”

M lis le sous-titre allez vas-y Marie
L19 *matériel*
M *matériel* très bien + allez quel *matériel* nous faut-il pour fabriquer notre poussin ?

Les reprises de l'enseignant qui valident ou corrigent le discours de l'élève traduisent également ce dédoublement énonciatif :

M on regarde un petit peu les images + qu'est-ce que tu vois Morgane ?
L12 c'est la main [kroʃe] avec + avec Quenotte
M *la main crochue* avec Quenotte

Dans cet échange, la reprise corrective *la main crochue* signifie implicitement « la main crochue et non pas *croché* comme tu dis », en même temps qu'elle constitue le début d'un fragment descriptif car on voit la main crochue de la sorcière sur cette image.

En conclusion l'enseignant enchaîne des modalités énonciatives impliquant l'autonymie à différents titres et compose au fil de son discours une leçon de lecture caractérisée par le travail réflexif sur les signes. Il met en jeu toutes leurs dimensions ; traces matérielles du signe à l'écrit comme à l'oral, explicitation du sens dans l'espace du texte, ouverture sur le sens en langue,

⁸ Nous adoptons pour l'analyse du dire de l'enseignant, le point de vue de la modalisation autonymique de J. Authier-Revuz (1995 :25-40).

signification et renvoi à l'univers référentiel.

Lorsqu'on sait que des sociologues comme B. Lahire (1994 : 22) estiment que les élèves en échec scolaire ont du mal à pratiquer ces décrochements sémiotiques parce qu'ils « ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit », on mesure l'enjeu énorme que constitue la réflexion sur le métalangage pour le système éducatif.

Nous regrettons le peu de place que lui consacrent les programmes scolaires et les Instructions Officielles dans ce cycle des apprentissages fondamentaux. L'enseignant, au mieux, plonge intuitivement ces jeunes élèves dans un bain de métalangage sans le prendre explicitement comme objet d'apprentissage. Une telle prise en compte nous paraît nécessaire et motive notre prochaine recherche qui questionnera alors la production du discours métalinguistique des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

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

Bosredon B. et Tamba I. (1998) : “ L’autonymie linguistique ”, *Sémiotique* n° 14 , publication du CNRS, Inalf, Paris, p. 171-185.

Branca-Rosoff S. (1998) : “ Le mot : analyse du discours et sciences sociales ”, *Langues et langage*, n°7, publication de l’Université de Provence, Aix., p. 7-39.

Charlent M.T. (octobre1996) : *Le discours rapporté : problèmes sémiotico-référentiels*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, sous la direction de Georges Kleiber. Université des Sciences Humaines de Strasbourg.

Lahire B. (1994) : “ L’inscription sociale des dispositions métalangagières ”, *Repères*, n°9, publication de l’INRP, Paris,15-27.

Récanati F. (1979) : *La transparence et l’énonciation*, Paris, Ed. du Seuil.

Rey-Debove J. (1997) : *Le métalangage*, Paris, Ed. Colin.