

LE FAIT AUTONYMIQUE DANS LE DISCOURS DIDACTIQUE : COMMENT DES ENSEIGNANTS ET LEURS ELEVES QUI APPRENNENT A LIRE, PARLENT DU LANGAGE.

par Corinne Gomila

e-mail : cgomila@caramail.com

Résumé : Cet article étudie le fait autonymique dans le discours d'enseignants de l'école primaire. Pour faire découvrir la langue écrite à leurs élèves de six ans, ils ont recours à un discours métalinguistique particulier.

Nous voudrions premièrement montrer que la fonction principale de l'autonymie dans ce type de discours est directement liée au décodage des séquences graphiques et deuxièmement rendre compte de ses usages sur la chaîne syntagmatique ; glissement référentiel du token au type, passage à la modalisation autonymique.

Mots-clés : analyse de discours, métalangage, signe autonome, didactique de la lecture, école primaire

Abstract : This paper deals with autonyms within the speech of primary school teachers's. In order to teach written language to their six year-old pupils, they use a specific metalinguistic discourse.

Our purpose is first to show, in this kind of speech, the direct connection with the decoding of graphic sequence as the main function of autonomous features, and then to account for using autonyms in the speech : reference variations (from token to type), switching to autonomous modalisation.

Keywords : discourse analysis, metalanguage, autonyms, language and reading teaching, primary school.

L' élève qui apprend à lire a une activité qui implique l' autonymie du texte auquel il s' affronte, 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 autonymique dans un contexte d' apprentissage de la lecture. Il envisage les manifestations de l' autonymie dans le discours de plusieurs enseignants de classes de cycle II², qui pour faire découvrir *la langue écrite* à leurs

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, première année

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'autonymie dans ce discours scolaire, nous prenons appui sur la théorie sémiotique de J. 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 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 seulement un emploi particulier d'un signe(s Récanati 1979) ; c'est un signe à part entière.

Il faut préciser toutefois que, dans cette approche, l'autonyme est « un nom a posteriori alors que les noms mondains sont des noms a priori ... Un nom qui n'a pas d'existence propre puisqu'il est dépendant du signe désigné *un nom de discours* ... C'est le discours qui nomme et autonymise, à son gré tous les noms dont il a besoin et qui retournent aussitôt après lui au néant. » (Rey-Debove 1997 : 144-145).

Cette variabilité est une constante du discours de l'enseignant. 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 situe 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 met en œuvre plusieurs sémiotiques (écrite et orale) et qu'il joue de l'une à l'autre.

Dans ce contexte, nous envisageons d'abord la fonction principale de l'autonymie et les propriétés linguistiques remarquables qui s'y rattachent, puis ses usages sur la chaîne syntagmatique.

1. Fonction majeure de l'autonymie dans le discours scolaire

de l'école élémentaire et des Grandes Sections, dernière année de maternelle), d'une circonscription particulièrement attentive aux liens entre écriture / lecture et à l'entrée rapide dans la textualité.

« 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 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 à l'oral par une pause ou un bruit [mm] ; signifiants d'une absence provisoire de signifiant phonique.⁶

« - 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

⁶ 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 sa face signifiante comme dans sa face signifiée et dans sa dimension référentielle. Ce cas peut être rapproché de ce que J. Rey-Debove appelle *la schize du signe* (1997 p81 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 « *posion* » dans « /*potion*/ ça se prononce 'posion' » , ce signifiant phonique [mm] vaut pour tout signifiant graphique momentanément illisible.

en quelque sorte le signe /X/ il vaut pour tous et ne permet (comme *ceci* ou les déictiques) d'identifier le référent qu'en situation.

1.2. Les façons de catégoriser l'autonyme

Dans le contexte scolaire envisagé, il existe plusieurs façons de catégoriser l'autonyme. 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'autonyme 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*⁷

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.

En effet *s'appeler* signale une relation de dénomination. Ce prédicat de dénomination n'est pas d'un emploi courant dans notre corpus. Quand il se manifeste, c'est toujours à propos d'un mot métalinguistique autonyme et bien souvent dans l'ambiguïté. En voici deux exemples.

Le premier est caractéristique de l'équivoque de la relation de dénomination attachée au fait autonymique. Il nous fait hésiter dans l'interprétation entre « ce signe, ça s'appelle » et « cette chose ça s'appelle » :

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

Le second exemple présente, dans le questionnement de l'enseignante, une accumulation. Il y est question à la fois du terme métalinguistique *le déroulement* en tant que partie textuelle et du sous-titre autonyme écrit */Déroulement /* :

⁷ 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 terme isolés comme des groupes nominaux.

« Déroulement : »

M non on a lu que le premier bloc de texte
hein + on a lu que le matériel d'accord +
alors maintenant il faut lire quoi [...] la suite
+ alors ça s'appelle comment la suite + +
regardez-la bien la suite + qu'est-ce qu'on
voit sur la suite +++ [...] c'est quoi + on le lit
avec ses yeux + il est long ce mot + allez on
se fait toutes les syllabes du mot + + qui est
ce qui a tout lu [...] je veux le mot entier on
ne le coupe pas + Gabrielle

L11 *Déroulement*

Dans la fiche de bricolage étudiée, */Déroulement/* est un nom de partie de texte. Il s'agit alors du mot dans son site pris dans une suite linéaire :

M [...] alors maintenant il faut lire quoi [...] la suite + alors ça s'appelle comment la suite + +
regardez-la bien la suite + qu'est-ce qu'on voit sur la suite [...]

Mais c'est aussi un autonome. Les demandes de la maîtresse

M + qu'est-ce qu'on voit sur la suite +++ [...] c'est quoi + on le lit avec ses yeux + il est long
ce mot + allez on se fait toutes les syllabes du mot + + qui est ce qui a tout lu [...] je veux le
mot entier on ne le coupe pas + Gabrielle

font de la réponse de l'élève */Déroulement/* un autonome.

L'autonymie peut paraître incertaine dans cette séquence car l'enseignante, tout en questionnant l'élève sur le signe, ce mot qu'il faut lire en entier, l'interroge aussi sur la chose, cette suite textuelle qu'il faut nommer.

Anticipant sur la deuxième partie, nous pouvons parler d'un e sorte de cumul d'un e fonction de dénomination (cette chose, quel est son nom ?) et d'un e fonction désignative (ce signe, comment faut-il le lire ?).

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*.

Une explication de leur fréquence est bien sûr le caractère ordinaire de ces mots. Il faut mettre leur emploi en rapport avec la quasi-absence dans le corpus de toute terminologie spécialisée. On ne trouve ainsi jamais */adverbe/* mais on rencontre l'expression */petit mot/* employée pour désigner l'adverbe */quand/*. Notons que la rançon de ce choix est le fonctionnement équivoque des unités retenues. Elles sont d'abord polysémiques (*/lire/* pour communiquer, exprimer une opinion, raconter, lire, signifier...), polyvalentes (*lire une image, un mot, une lettre*) et particulièrement aptes à proliférer (*/mot/* qui 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 ni de leurs diverses références. Ils sont

utilisés et seulement cela, jamais définis. Semblant aller de soi, ils ne font l'objet d'aucune glose⁸.

Mot, lire, dire, sont de véritables 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 autonomie de toutes les séquences écrites quelles qu'elles soient.

2.Pratiques discursives : les usages de l'autonomie 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'autonomie 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 : on relève un discours sur le signe complet avec un signifiant et un signifié non dissociés. Le prédicat est neutre par rapport au signifiant ou au signifié. C'est généralement une approche du signe introduit par *lire* qui semble s'en tenir au passage de l'écrit (sémiotique visuelle) à l'oralisation (signifiant) :

« - 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

on relève aussi 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

⁸ Pourtant la glose fonctionne 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. Ces termes dont le signifié est glosé, traitent surtout de la ponctuation. Grâce aux définitions constamment rappelées, ils constituent des éléments fixes et déterminés dans le métalangage scolaire là où les trois mots métalinguistiques envisagés flottent, fluctuent d'un référent à l'autre.

« - 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 non pertinent, alors que dans le 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 qui 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 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 *un feutre noir*

M *un feutre noir* + très bien

L7 et c'est tout

M *feutre* on l'avait appris au début de l'année + vous vous en rappelez *noir* on connaît *la couleur noire*

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 *fil*

M non regarde *fil* regarde *fil* + c'est *une feuille*

L7 *feuille blanche* [...]

M voilà une *feuille blanche* + on connaissait une *feuille* 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 métalinguistiques ⁹.

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 <i>ter+mi+ner</i> M <i>terminer</i> qu'est-ce que ça veut dire <i>terminer</i> 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 <i>terminer</i> + qu'est-ce qu'on fait pour <i>terminer</i> 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, 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

⁹ Dans son article « Le mot, Analyse du discours et sciences sociales », S. Branca-Rosoff (1998) présente sous le nom de « mot dans la chaîne et mot en paradigme » la façon dont l'opposition est thématisée.

/terminer/, d'un commentaire implicite qui atteste qu' il s' agit encore d'une démonstration de mot :

« et après pour *terminer* (comme tu viens de dire/lire) qu' est-ce qu' on fait pour ~~terminer~~
(comme tu viens 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*¹⁰ :

« 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 [k roðe] avec + avec Quenotte
M *la main crochue* avec Quenotte

Dans cet échange, la reprise corrective /la main « crochue »/ signifie /la main « crochue » (et non pas « crochée » comme tu dis)/ en même temps qu' elle constitue le début d' un fragment descriptif : 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, signification et renvoi à l' univers référentiel.

Lorsqu' on sait que des sociologues comme B. Lahire (1994 : 15-27) 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 ses jeunes élèves dans un bain de métalangage sans le prendre

¹⁰ 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) qui s' appuie en partie sur la connotation autonymique définie par J. Rey-Debove.

explicitement comme objet d'apprentissage. Une telle prise en compte nous paraît nécessaire et motive notre prochaine recherche, qui questionnera cette fois 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, Larousse.

BOSREDON B. et TAMBA I. (1998) : « L' autonymie linguistique », *Sémiotique* 14, publication du CNRS INaLF, Paris, p. 171-185.

BRANCA-ROSOFF S. (1998) : « Le mot : analyse du discours et sciences sociales », *Langues et langage* 7, publication de l'Université de Provence, Aix., p. 7-39.

CHARLENT M.-T. (octobre 1996) : *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* 9, publication de l'INRP, Paris, 15-27.

RECANATI F. (1979) : *La transparence et l'énonciation*, Paris, Seuil.

REY-DEBOVE J. (1997) : *Le métalangage*, Paris, A. Colin.