

Parole sur parole

*le métalangage en classe
de langue*

F. CICUREL

 **CLE**
international



DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

*Collection dirigée par ROBERT GALISSON
Professeur à l'Université de la Sorbonne Nouvelle*

**PAROLE
SUR PAROLE**

ou

**Le métalangage
dans la classe de langue**

**Francine CICUREL
Université de Paris III E.F.P.E.**

Cle international (Éd. Originale)
79, avenue Denfert-Rochereau 75014 PARIS, 1985

Mise en page électronique par :
José I. AGUILAR RÍO
Eneko ERCE GARCÍA
Joanna LIPOWSKA

SOMMAIRE

Avant-propos	5
1. Comment communique-t-on en classe de langue ?	7
1.1. ÊTRE EN CLASSE :	7
1.1.1. <i>La classe : une unité de lieu et de temps</i>	7
1.1.2. <i>Qui communique avec qui ?</i>	7
1.1.3. <i>Communiquer pour apprendre à communiquer</i>	8
1.2. DU BON USAGE	10
1.2.1. <i>Ne parle pas qui veut quand il veut</i>	10
1.2.2. <i>Comprendre l'enjeu communicatif</i>	11
1.2.3. <i>La classe transforme le monde en « objet métalinguistique »</i>	12
1.3. PARLER DE LA LANGUE	14
1.3.1. <i>Parler à propos de la langue enseignée</i>	14
1.3.2. <i>Parler la langue pour l'apprendre</i>	16
1.3.3. <i>Communiquer mais apprendre quand même</i>	18
1.3.4. <i>Où l'on voit que les apprenants pratiquent le métalangage sans le savoir</i>	19
1.3.5. <i>L'enseignant a-t-il autre chose que des objectifs métalinguistiques dans la tête ?</i>	21
ANNEXE I	24
2. Analyse de quelques procédés métalinguistiques	26
2.1. LES VOIES D'ACCÈS AU SENS	26
2.1.1. <i>Dénommer</i>	26
2.1.2. <i>Paraphraser</i>	27
2.1.3. <i>Définir</i>	29
2.1.4. <i>Se référer à une situation</i>	31
2.1.5. <i>Observation des procédés d'accès au sens dans une séquence de classe</i>	32
<i>Quelques conclusions sur l'explication sémantique</i>	34
2.2. LE DISCOURS GRAMMATICAL	37
2.2.1. <i>Prise en compte du « patrimoine métalinguistique » des apprenants</i>	37
2.2.2. <i>Le langage para-grammatical de l'enseignant</i>	38
2.2.3. <i>Éclectisme des explications</i>	39
2.2.4. <i>Observation du discours grammatical dans une classe de débutants</i>	41
2.2.5. <i>Réflexion sur le statut de l'exemple</i>	44

2.3. NATURE METALINGUISTIQUE	47
2.3.1. <i>Appréciation et activités pédagogiques</i>	47
2.3.2. <i>Objet de l'appréciation</i>	48
2.3.3. <i>Les procédés appréciatifs</i>	49
2.3.4. <i>Dimension interactionnelle de l'appréciation</i>	50
2.3.5. <i>Observation des procédés d'appréciation/correction dans une séquence de classe</i>	51
<i>Conclusions sur la permanence d'un double niveau discursif</i>	52
ANNEXE II	54
3. Les implications pédagogiques	56
3.1. ANALYSE D'UNE TRANSCRIPTION ÉCRITE	56
3.1.1. <i>Métalangage et formation des enseignants</i>	56
3.1.2. <i>Transcription d'une séquence d'un cours de compréhension orale</i>	57
3.1.3. <i>Situation de la séquence transcrite</i>	60
3.1.4. <i>L'enjeu communicatif</i>	62
3.1.5. <i>Manifestation de l'activité métalinguistique – implicite ou explicite ?</i>	63
3.1.6. <i>Formes spécifiques du métalangage</i>	65
3.2 MÉTALANGAGE ET PÉDAGOGIE	69
3.2.1. <i>Le métalangage dans une classe de même langue maternelle</i>	69
3.2.2. <i>Métalangage et apprentissage d'une langue étrangère</i>	69
3.2.3. <i>Apprentissage de la terminologie métalinguistique</i>	70
3.2.4. <i>La fonction métalinguistique dans la classe</i>	71
Conclusion	73
Notes	75
Bibliographie	77

Avant-propos

« Comme M. Jourdain faisait de la prose sans le savoir, nous pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère métalinguistique de nos opérations »

Roman Jakobson

Une réflexion sur l'activité langagière dans la classe peut avoir des visées diverses telles que l'analyse des méthodologies, la compréhension des processus d'apprentissage ou l'étude des publics. Le présent travail privilégie à dessein **le personnage de l'enseignant** pour permettre au lecteur de se situer dans la gamme des comportements didactiques décrits. Notre étude porte sur les multiples façons dont l'enseignant parle de la langue enseignée ; comment il l'explique et la fait parler aux autres, comment il gère la parole des apprenants, la tempère, la provoque ou la juge.

Les exemples sur lesquels s'appuie notre analyse sont tous tirés d'une situation d'enseignement qui est celle d'étudiants étrangers apprenant le français en France. Peuvent peut-être alors se sentir exclus les professeurs enseignant le français hors de France et qui ont la possibilité de recourir à la langue maternelle de leurs élèves ou ceux qui enseignent une autre langue que le français. S'il est indéniable que les situations d'enseignement engendrent des comportements et des stratégies pédagogiques variées, il existe, nous semble-t-il, un « noyau dur » de l'activité langagière dans la classe qui pourra intéresser les professeurs d'horizons divers. Les stratégies de communication pour l'accès au sens ou à la syntaxe de la langue enseignée, l'appréciation des productions langagières, l'équilibre entre les discours simulés et les discours de description sont des constantes de la classe de langue étrangère.

Le concept central sur lequel nous appuyons notre étude est **le métalangage**, entendu comme l'activité langagière qui prend pour objet la langue. En fait, plutôt que de parler de métalangage qui risque d'être perçu comme un langage formel, spécialisé, nous avons préféré le terme d'**activité métalinguistique** car celle-ci peut en effet s'exercer sans la présence d'un lexique autre que celui de la langue « ordinaire ». La langue est le seul système sémiotique pouvant parler de lui-même, écrit E. Benveniste dans le chapitre *Sémiologie de la langue (Problèmes de linguistique générale, 2, Gallimard)*. Or la classe de langue a pour objet principal l'étude de la langue. Instrument d'analyse et objet d'étude sont confondus. Parler d'une langue ou parler une langue pour l'apprendre se fait selon des règles discursives spécifiques que nous avons voulu mettre en évidence.

Notre **méthode de travail** repose sur un mouvement de va-et-vient entre les travaux de linguistes concernés par le problème du métalangage (R. Jakobson, E. Benveniste, J. Rey-Debove), ceux de didacticiens s'intéressant au langage de la classe (H. Besse, D. Coste, C. Dannequin) et l'observation du terrain (les classes de français langue étrangère). Nous espérons avoir évité l'écueil consistant à bâtir une théorie qui n'aurait pas d'assise réelle, en l'occurrence la classe.

Toutefois, nous ne sommes jamais que des **observateurs** (donc extérieurs à la classe) ou même seulement des lecteurs de transcriptions écrites¹, c'est dire que l'analyse des

interactions verbales est fatalement incomplète car on sait l'importance de la voix, du geste, du regard dans la communication orale. L'observateur est toujours infirme car seuls les participants du groupe-classe sont à même de comprendre le **code tacite** qui s'établit entre enseignant et apprenants.

Comment dans ces conditions peut-on prétendre arriver à de convaincantes conclusions ? Nous répondons que la scène de la classe n'est sans doute pas totalement éclairée mais qu'elle l'est un peu, du fait que nous avons avec les partenaires d'une classe un « horizon commun » comme dit M. Bakhtine² car à défaut d'être enseignant, chacun d'entre nous a été, à tout le moins, apprenant.

La première partie de l'ouvrage traite de la spécificité de la communication en classe de langue ; de quelle manière s'effectuent les échanges entre enseignant et apprenants à propos de l'objet d'enseignement/apprentissage qui est ici la langue. Considérant que tout enseignant de langue se trouve devant la nécessité d'expliquer le sens des termes et la syntaxe de la langue enseignée, de porter un jugement sur le travail des apprenants, nous exposons dans **une seconde partie** les procédés linguistiques et communicatifs par lesquels l'enseignant s'acquitte de sa tâche. **La troisième partie** plaide pour l'introduction, dans la formation des enseignants, d'une réflexion sur les discours tenus dans les cours de langue.

1. Comment communique-t-on en classe de langue ?

1.1. ÊTRE EN CLASSE : ELEMENTS DE DESCRIPTION

Commençons par réfléchir sur les éléments constitutants de la communication didactique; quels en sont les partenaires, où se déroulent les échanges, quelles sont les intentions de communication ? Si la diversité des situations d'enseignement qui s'y font jour modifie l'orientation des échanges, on peut toutefois tenter de dégager quelques traits constants.

1.1.1. La classe : une unité de lieu et de temps

A première vue, la classe est un enclos dans lequel sont disposés quelques meubles, tables, chaises, tableau noir. Professeur et élèves ont à s'accommoder de ce cadre qui ne peut être que légèrement modifié par des affichages ou des changements de disposition du mobilier. Le dénuement de la salle de classe entraîne l'absence de référence à ce lieu dans les échanges verbaux. La méthodologie « méthode directe » a voulu réintégrer le cadre classe comme source des échanges, les objets de la classe étant alors pris comme principaux référents. On connaît les limites, rapidement atteintes, de ce type d'approche restreint à l'univers spatialement dénudé de la salle de classe.

La plupart des méthodologies vont au contraire encourager l'introduction de l'univers extérieur dans la classe, par l'intermédiaire de manuels, par la reproduction de documents écrits ou oraux, par la présence d'images, par des conversations dont le sujet ne peut être le cadre de la classe. Il n'est fait référence à ce dernier que pour des échanges qui n'entrent pas dans l'objet même du cours comme : *fermez la porte* ou *il fait froid dans la classe ce matin*. La classe est ouverte au « monde extérieur » qu'elle transforme en fonction du projet didactique. Cette entrée du monde extérieur se fait dans certaines conditions dont l'une est la restriction horaire. Quel que soit l'intérêt du cours, « l'heure c'est l'heure » et à quelques minutes près, professeur et élèves mettront fin à leurs échanges à l'heure prévue. Par ailleurs, la matière enseignée, dans notre cas la langue étrangère, va être tronçonnée en programmes d'enseignement, en leçons réparties sur les heures que l'institution lui consacre.

1.1.2. Qui communique avec qui ?

Les partenaires de la situation de classe se caractérisent par la rigidité du rôle qu'ils ont à jouer et qui va considérablement influencer sur leurs productions verbales.

Considérons d'abord l'enseignant à qui L. Dabène (1984) attribue une triple fonction :

- celle **d'informateur** : l'enseignant est celui qui connaît la langue-cible ; il transmet donc un savoir sur l'objet à enseigner ;
- celle **d'animateur**: il est responsable de la gestion des séances – exposer les consignes, donner ou reprendre la parole, gérer les interactions entre les membres du groupe ;
- celle **d'évaluateur** : il juge l'acceptabilité des productions langagières de ses élèves.

Ces trois fonctions peuvent être simultanément remplies dans un cours de langue qui se caractérise par un nombre élevé d'interactions verbales et par la mobilité avec laquelle l'enseignant passe d'une fonction à l'autre. Ainsi dans le court extrait suivant³ :

Il rate oui, mais autre chose que rater parce qu'un taxi on ne peut pas rater, un autre verbe que il rate, il manque, il...

L'enseignant **évalue** la réponse d'un étudiant (*il rate, oui*), **donne une information linguistique** sur la cooccurrence de rater (*un taxi on ne peut pas rater*) et joue son rôle d'animateur en sollicitant une nouvelle réponse des élèves (*mais autre chose que rater, un autre verbe que il rate, il manque, il...*).

Quant aux **apprenants**, bien évidemment ils n'ont guère l'occasion d'exercer l'un de ces rôles. Contrairement à d'autres situations de communication (conversation amicale par exemple) il n'y a pas de réversibilité des rôles, c'est presque toujours l'enseignant qui est l'initiateur des échanges, ce qui engendre la récurrence de la structure ternaire – question-réponse-réaction – dégagée par Sinclair et Coulthard (1975) et illustrée par l'exemple suivant :

SOLLICITATION *Quels sont les... Y a des adjectifs qui dominent dans ce premier paragraphe ?*

RÉPONSE *Calme*

RÉACTION *Voilà, c'est ça, on a calme.*

La disparité habituelle des rôles professeur/élève est accentuée dans un cours de langue du fait que l'enseignant s'exprime dans une langue qu'il connaît alors que les apprenants ont à formuler des contenus de pensée dans une langue qui leur est partiellement étrangère.

Par ailleurs, comme enseignant et apprenants doivent à tout prix communiquer – pour apprendre/enseigner la langue – ils vont s'inventer des rôles fictionnels (lors de dramatisations, activités de simulation, jeux de rôle). A. Trevisse (1919) en parlant de « double énonciation » décrit le phénomène par lequel chacun des participants de la classe joue deux rôles : acteurs d'une **énonciation réelle** (professeur et élèves) et d'une **énonciation simulée**, où ils font semblant d'être quelqu'un d'autre.

Il faut encore remarquer que la dépendance verbale des apprenants n'est pas aussi totale que la répartition des rôles le laisse d'abord supposer. D'une part l'enseignant construit son discours **en fonction de** celui des apprenants qu'il commente, reprend ou dont il confirme la validité ; d'autre part l'apprenant est loin d'avoir un rôle « passif » car participer aux échanges demande une grande attention et la reconnaissance de ce qu'on peut appeler le « **code de communication** », à savoir la compréhension de l'enjeu poursuivi dans chacune des activités de classe.

La classe se déroule selon des règles communicatives que les partenaires doivent tacitement suivre sous peine de ne pouvoir participer aux échanges.

1.1.3. Communiquer pour apprendre à communiquer

Le projet didactique d'un cours de langue est d'enseigner/apprendre une langue étrangère qui se présente sous la forme d'une pluralité de discours⁴ : la langue simulée des

manuels (textes fabriqués ou descriptions), les discours authentiques tenus/écrits par des locuteurs de la langue-cible, la parole de l'enseignant⁵.

Mais quelle que soit la forme de ces discours, ils sont toujours subordonnés au projet d'enseignement/apprentissage de la langue ou d'une partie de celle-ci. La spécificité de la parole en classe de langue est le fait que **l'objet à apprendre est la langue et le moyen pour y parvenir est également la langue**. Le métalangage étant un langage qui se prend lui-même pour objet d'étude, on voit pourquoi la dimension métalinguistique va prédominer dans un cours de langue. « Ainsi pouvons-nous parler en français (pris en tant que métalangage) à propos du français (pris comme langage-objet) et interpréter les mots et les phrases du français au moyen de synonymes, circonlocutions et paraphrases françaises » écrit R. Jakobson (1963) qui a tout l'air de décrire ici le discours tenu dans une classe de langue. C'est en effet l'orientation sur le code langagier qui en constitue l'aspect spécifique. **Ainsi tout objet extérieur introduit dans la classe est susceptible de se transformer en objet métalinguistique**. Les objets concrets –table, stylo, feuille, assiette, etc. – ne seront pas nommés dans une perspective pragmatique (pour les obtenir, les garder, les rendre, etc.) mais pour que les élèves apprennent le signe qui désigne ces référents en langue étrangère. Les paroles d'autrui sont constamment citées – par le biais de dialogues enregistrés, de textes étudiés, d'exemples donnés. Or cette reprise des paroles d'autrui n'a pas la même fonction que dans la conversation car c'est aussi bien leur contenu qui intéresse les énonciateurs de la classe que leur expression. On voit ici le rôle de la fonction métalinguistique.

1.2. DU BON USAGE DE LA PAROLE EN CLASSE

Ces quelques éléments d'un portrait rapide d'une situation de classe vont nous permettre de dégager une série de conséquences quant aux discours tenus par les enseignants/apprenants.

1.2.1. Ne parle pas qui veut quand il veut

Les participants du groupe-classe intériorisent des restrictions linguistiques liées aux exigences de la situation de communication.

L'enseignant ne peut que s'adapter au niveau de langue de ses élèves: pour se faire comprendre, il modifie son débit, le rythme de ses questions, son intonation. Selon qu'il s'adresse à des débutants ou à des apprenants de niveau plus avancé, ses explications vont varier. On peut parler ici d'un « souci métalinguistique » de l'enseignant qui surveille sa parole dans le but de maintenir une communication satisfaisante avec son groupe.

L'apprenant lui aussi, restreint sa parole. La première restriction qu'il subit est celle que lui imposent les limites de sa propre compétence linguistique. A chaque instant, il hésite, se corrige, s'interrompt pour demander une approbation; entre sa pensée et la langue étrangère, un abîme. On peut ici parler d'« hésitations métalinguistiques » dans la mesure où elles portent sur le code. Certes, le locuteur natif lui aussi cherche ses mots, traduisant son hésitation par des expressions comme *ce n'est pas le mot juste, comment dire*, mais pour l'apprenant en langue étrangère c'est un obstacle permanent.

Seconde restriction, la prise de parole se fait selon certaines règles. C'est le contexte institutionnel qui détermine si les apprenants prennent librement la parole, la demandent ou au contraire sont contraints de la prendre. Quel que soit le cas de figure, le mode de fonctionnement de la parole est pré-régulé. Rappelons que la disparité des rôles de l'enseignant et des apprenants a pour conséquence de rendre impossible la commutabilité de leurs échanges. Ainsi seul l'enseignant a la possibilité de poser des questions dont il connaît la réponse. Il est fréquemment l'initiateur des échanges. Il amorce souvent une réplique que les apprenants doivent compléter. Les dialogues enseignant-apprenants sont, en fait, parfois des monologues car les élèves produisent des « phrases bouche-trou du discours magistral » (C. Dannequin 1977).

Dans la séquence de classe qui suit, le professeur pose une série de questions pour faire dire à ses étudiants l'énoncé : *Les Français en ont besoin*

1 Professeur	<i>Les Français. De qui les Français ont-ils besoin ?</i>
2 Yolanda	<i>Des travailleurs</i>
3 P	<i>Des travailleurs, donc, hein ? (à l'intention de Georges, un étudiant qui parle en même temps qu'elle)</i>
4 Georges	<i>Des travailleurs étrangers</i>
5 P	<i>Des travailleurs étrangers, donc les Français...</i>
6 Gloria	<i>Ont besoin</i>
7 P	<i>Ont besoin, c'est bien Gloria</i>

8 Gloria	<i>Les Français ont besoin de... les de les euh... des travailleurs étrangers</i>
9 P	<i>Voilà. Alors les Français ont besoin des travailleurs étrangers, les Français...</i>
10 Plusieurs élèves	<i>En ont... besoin</i>
11 P	<i>En ont</i>
12 Plusieurs élèves	<i>En est... en ont besoin</i>
13 P	<i>En ont besoin.</i>

La régulation de la parole s'opère selon des normes tacitement suivies par les participants du groupe-classe.

1. 2. 2. Comprendre l'enjeu communicatif

La classe de langue érige des lois qui vont éliminer certaines productions langagières et en encourager d'autres. C'est l'enseignant qui indique le type d'échanges qu'il favorise ; des phrases complètes, correctes ou des productions orientées sur le vécu des apprenants et dont la forme linguistique est de moindre importance. Dans la plupart des cas, la règle tacite est de ne pas se contenter de répondre *oui* ou *non* alors que dans le cadre d'un échange non scolaire l'interlocuteur serait autorisé à le faire. Nous avons un exemple d'une « infraction » à une règle communicative dans l'extrait de classe suivant. Les étudiants sont ici débutants et travaillent les structures *vous avez.../ non je n'ai pas...*

1 P	<i>Kimiko, posez une question</i>
2 Kiiiiiko	(Silence d'hésitation). <i>Vous avez votre montre ?</i>
3 P	<i>Votre montre, oui.</i> (S'adressant à une élève) <i>Fiusa.</i>
4 Fiusa	<i>Non</i>
5 P	<i>Non ?</i>
(Rires car la réponse de Fiusa est insuffisante)	

La réponse de l'étudiante Fiusa n'est pas acceptée car elle ne suit pas le **rituel communicatif**. Il s'agit pour l'étudiante de **prouver** qu'elle sait dire *je n'ai pas ma montre* ou *je ne l'ai pas*. Sa réponse qui aurait été parfaitement valable dans des conditions de communication extra-scolaires, enfreint les règles discursives de la classe. L'apprenant n'est pas libre de faire l'intervention qui lui plaît, il doit se soumettre à un rituel de la parole. Il est généralement autorisé à exprimer son incompréhension du code étranger. L'enseignant ne peut refuser de donner l'explication, tout au plus peut-il la différer. Cela fait partie du **contrat de base** de la classe dont D. Coste (1981) donne les termes ; l'enseignant doit faire travailler les élèves (sur la langue) et doit leur donner son appréciation⁶. Mais il n'est pas tenu de répondre à n'importe quel type de demande d'information. Dans l'échange suivant, l'étudiant désire porter la discussion sur le fond – l'attitude des Français face à certains métiers – mais l'enseignante⁷ désire poursuivre son objectif qui est de faire comprendre un énoncé enregistré.

Georges	<i>Mais ça existe comme les Français veulent faire encore le sale travail, ils ont pas besoin ?</i>
P	<i>Le sale travail. Le sale travail ça s'appelle les tâches subalternes. Vous comprenez subalternes ?</i>

L'enseignante, en corrigeant la forme, en ne répondant pas à la demande d'information de l'étudiant **impose l'enjeu communicatif** : *on va parler expression plutôt que contenu*.

Face à la diversité des règles de communication, on peut se demander comment les apprenants parviennent à percevoir quel est l'enjeu communicatif – comment et à quel moment ils doivent intervenir. Il peut arriver que, selon l'expression de M. Léon (1979) l'apprenant soit « désocialisé ». Il ne participe pas à la classe non parce qu'il n'en a pas la compétence linguistique mais parce qu'il n'a pas encore acquis une compétence de communication scolaire. La classe possède des règles de communication qu'il lui faut encore apprendre à décoder.

1.2.3. La classe transforme le monde en « objet métalinguistique »

Non seulement les questions et les réponses s'établissent selon un code spécifique mais la réception des « référents extérieurs »⁸ introduits dans l'univers de la classe va se faire selon des règles propres à la situation d'apprentissage. Par le fait que c'est dans une classe de langue que le texte est lu ou entendu, il acquiert une nouvelle dimension communicative. **Devenant objet** d'étude, il suscite une importante activité métalinguistique – discours explicatifs, questionnement sur le sens, commentaires divers (voir la seconde partie).

A titre d'exemple, analysons les conditions de réception d'un article de presse dans une classe de langue. Si un lecteur parcourt son journal en langue maternelle, ses stratégies de lecture sont totalement différentes de celles déployées pour la lecture d'un texte en langue étrangère comme l'atteste l'extrait ci-dessous où le professeur donne les consignes de lecture :

Alors pour le premier et le deuxième paragraphes vous le relisez rapidement pour retrouver où ça se passe (elle écrit au tableau les repérages à faire) autres personnages, attitude du journaliste. Bon alors vous relisez « un mardi comme un autre » jusqu'à « je n'ai pas de monnaie sur moi » et vous repérez les éléments : où, s'il y a d'autres personnages, vous le notez et si le journaliste décrit de quelle manière ils se comportent, vous le relevez aussi.

La lecture d'un document présente des difficultés de décodage et c'est la raison pour laquelle le texte est lu et relu. Le parcours pédagogique est balisé d'énoncés métalinguistiques (*le premier et le deuxième paragraphe, vous relisez, etc.*). Le commentaire de l'enseignante, après la lecture, va porter sur la compréhension.

1 P	<i>Bon alors, qu'est-ce qu'on a dans ce premier paragraphe ? Où ça se passe ?</i>
2 Plusieurs élèves	<i>Dans le guichet</i>
3 P	<i>Alors d'abord effectivement ça se passe dans le métro et puis, est-ce qu'il y a d'autres personnages ? (Rires)</i>
4 P	<i>C'est-à-dire que (elle rit) l'autre personnage est un personnage absent, on a le préposé, qu'est-ce que c'est le préposé</i>
5 Julio	<i>Employé... guichet</i>
6 P	<i>Oui l'employé du guichet, le préposé qui est absent.</i>

Ici, l'enseignante après avoir indiqué les repérages à effectuer (et avoir ainsi guidé les stratégies de lecture de ses étudiants) fait une vérification de ce qui est compris.

Non seulement ce sont les « référents extérieurs » qui acquièrent une nouvelle dimension communicative marquée par la prédominance de la fonction métalinguistique qui s'exerce à leur propos, mais c'est aussi le cas des productions langagières du groupe-classe. Ainsi, prenons l'énoncé souvent critiqué pour son inauthenticité : « *Ceci est un livre* »

(H.-G. Widdowson 1981). Dans quelle situation serions-nous en effet amenés à désigner un objet en disant : *C'est un livre* ? Raisonner ainsi est cependant méconnaître la réalité de la situation de classe. Aucun apprenant n'interprète les énoncés *c'est un livre* ou *c'est une chaise* autrement que comme des formulations rapides, raccourcies, d'un énoncé de type métalinguistique qui serait : *Ceci, (que je montre ou dont je parle) s'appelle une chaise.*

C'est une chaise est compris par les apprenants comme un **moyen économique de nommer la réalité**. Dénommer les objets est une pratique dont l'efficacité pédagogique est sans doute contestable. Apprenants et enseignants peuvent ne pas l'apprécier mais il leur faut comprendre qu'il y a là un décodage à opérer afin de comprendre la portée métalinguistique d'une telle pratique.

La tendance de ces dernières années à vouloir impérativement reconstituer dans la classe les situations du monde extérieur aboutit à la négation de la situation de classe en tant telle ; la classe a ses lois propres, son code, son rituel et « contrat de participation » auquel les participants sont liés. Faut-il à tout prix ne réaliser que des énoncés ayant une portée communicative caractérisant la communication en milieu indigène et en langue maternelle ? Sans doute peut-on comprendre la position des didacticiens et pédagogues comme une réaction contre les méthodes traditionnelles et ensuite structuralistes, qui présentent aux apprenants des énoncés hors conte, fabriqués, négligeant le contexte communicatif à l'oral comme à l'écrit. Des recherches sur les conditions de production des textes, le contexte socioculturel, les règles de cohérence textuelle ont été menées (M. Charolles, 1978, S. Moirand, 1979 et 1982b) et il est indiscutable qu'on ne peut prétendre faire acquérir une compétence de communication complète sans aborder ces différents aspects. Toutefois il importe de noter que lorsque ces éléments sont insérés dans le cours de langue, leur dimension communicative subit des transformations. Les phénomènes vont être décrits, analysés et commentés. D'une certaine manière, nous ne sommes jamais très loin, lorsqu'il y a description d'un phénomène de langue, du « c'est un livre ».

Il nous semble important de considérer que la classe n'est pas un lieu artificiel voulant à tout prix imiter les échanges de « l'extérieur » pour pouvoir devenir alors enfin un lieu de communication authentique. C'est toujours un lieu de communication, possédant des lois de fonctionnement propres qu'il est utile de chercher à décrire.

1.3. PARLER DE LA LANGUE OU PARLER LA LANGUE

L'apprentissage d'une langue peut se faire par la connaissance explicite de son fonctionnement (l'enseignant donne des règles, décrit, explique, corrige) ou par une connaissance implicite (l'enseignant parlant la langue ou la faisant parler à ses élèves la leur fait connaître, voir U. Frauenfelder et R. Porquier 1979). Le plus souvent, dans un contexte institutionnel, les deux types d'enseignement/apprentissage s'entremêlent mais certaines activités de classe privilégient l'une ou l'autre voie de connaissance. L'activité métalinguistique se manifeste différemment selon le cas.

1.3.1. Parler à propos de la langue enseignée

Certaines activités comme les exercices, la compréhension de textes écrits ou oraux font place à un **discours explicitement métalinguistique** par le fait qu'il contient une terminologie spécialisée (des règles de grammaire ou des définitions par exemple). Toutefois il s'agit d'un métalangage qui tient compte de l'identité du public. La grammaire est « pédagogisée », c'est-à-dire que l'enseignant lui fait subir des transformations importantes a fin qu'elle puisse être comprise des élèves (voir les analyses en 2.2.) comme en témoigne l'extrait suivant où la terminologie grammaticale est réduite à quelques termes fondamentaux (*masculin, féminin, voyelle, « l » apostrophe*) à l'intention d'étudiants qui sont encore débutants.

P *Alors dites-moi l'école c'est **masculin** ou c'est **féminin** ?*
(Plusieurs élèves, inaudible)
P ***Féminin, féminin**, alors où je vais mettre ça ? (elle écrit au tableau) C'est ma école ?*
Él. *Non*
P *Non, hein, c'est (elle écrit) mon école, c'est spécial*
Manuel *C'est parce que **voyelle***
P *C'est bien il y a une **voyelle**, c'est un **nom féminin** mais je ne dis pas ma école, je dis mon école, comme ici, hein, c'est spécial mon école et (elle écrit) je travaille à l'école, devant **la voyelle, « l » apostrophe** on ne dit pas à la école, on dit...*
Manuel *A l'école*
P *A l'école.*

• La classe de langue engendre également un **discours métalinguistique non spécialisé** comportant des termes comme **dire, comprendre, répéter**, etc. L'enseignant, à tout moment, opère des rectifications, propose autre chose, fait répéter.

J. Rey-Debove (1978) distingue les mots métalinguistiques (qui contiennent dans leur signifié le langage) des mots mondains (désignant des référents non langagiers ; *table, chaud*, etc.). Dans la séquence suivante, l'enseignante cherche à faire comprendre l'expression *un pavillon sans prétention*. Les mots métalinguistiques sont en caractères gras.

1. DEMANDE DE REPÉRER	1P	<i>Quels sont les..., y a des adjectifs qui dominant dans ce premier paragraphe?</i>
	2 Enrico	<i>Calme</i>
3. APPRÉCIE EN RÉPÉTANT	3 P	<i>Voilà, c'est ça, on a calme, euh et, dorment tranquillement et on a un pavillon sans prétention</i>
	4 Virginia	<i>Qu'est-ce que...</i>
5. TESTE LA COMPREHENSION	5 P	<i>Vous comprenez un peu sans prétention?</i>
	6 Eunyce	<i>Non</i>
7. SOLLICITE UNE EXPLICATION	7 P	<i>Qui peut expliquer ça ?</i>
	8 Virginia	<i>Un pavillon en meulière...</i>
	9 Enrico	<i>Pas de luxe</i>
10. DONNE UNE EXPLICATION ET SOLLICITE DES HYPOTHÈSES	10 P	<i>Y a pas de luxe... en meulière, c'est une pierre, c'est un genre de pierre, hein, un pavillon et on nous dit sans prétention alors Enrico dit : « y a pas de luxe », on précise un peu, c'est quelque chose qui est sans prétention, je voudrais qu'on voie un peu mieux cette notion, hein</i>
	11 David	<i>C'est moyen</i>
12. APPRÉCIE	12 P	<i>Moyen... (dubitative), pas tout à fait ça, c'est sans prétention...</i>
	13 Sally	<i>Simple</i>
14. APPRÉCIE	14 P	<i>Simple, oui, on se rapproche</i>
	15 David	<i>Modeste</i>
16. APPRÉCIE	16 P	<i>Non, modeste, non</i>
	17 Franz-Joseph	<i>Sans vaste</i>
18. MANIFESTE SON INCOMPRÉHENSION EN RÉPÉTANT	18 P	<i>Euh sans ?</i>
	19 Franz-Joseph	<i>...vaste</i>
20. APPRÉCIE	20 P	<i>Vaste, non</i>

Remarquons, dans cet extrait, quelques mots métalinguistiques comme *adjectif*; *expliquer*, *dire*, *préciser*. Toutes les phrases n'en contiennent pas et l'on pourrait conclure à une densité métalinguistique assez faible de l'extrait. Or sur quoi repose ce cours si ce n'est sur **une activité de type métalinguistique, à savoir l'explication d'un terme inconnu ?** L'ensemble des sollicitations de l'enseignante a pour but de faire réfléchir les étudiants sur le sens probable de *sans prétention*. Lorsqu'à la réplique 12 *Moyen... pas tout à fait ça, c'est sans prétention...* l'enseignante évalue et répète l'énoncé à expliquer, elle demande implicitement que les étudiants continuent à faire des hypothèses sur le sens. Ce qui pourrait se traduire par : *essayez encore d'expliquer le terme inconnu*. De toute évidence nous sommes en présence d'une démarche de type métalinguistique. Or seuls quelques mots peuvent être identifiés comme métalinguistiques. Il semble ainsi que le critère lexical soit insuffisant pour permettre de reconnaître la dimension métalinguistique d'un cours de langue. C'est le contexte, la prise en compte des intentions de communications des locuteurs qui déterminent le niveau métalinguistique de la séquence.

Plusieurs répliques ne comportent pas de mots métalinguistiques (R. 13 *simple* ou R. 15 *modeste*)⁹ et participent cependant d'une démarche métalinguistique puisque les locuteurs proposent des synonymes.

Dans ce premier type d'activités, on communique à propos de la langue qui est partiellement décrite et fait l'objet de nombreuses explications. La méthodologie audiovisuelle avait à ses débuts banni l'usage d'un métalangage, sous le prétexte que parler de la langue n'était pas communiquer. Or il semble au contraire que refuser de parler la langue, rejeter cette dimension métalinguistique équivaut à occulter l'objet essentiel de la communication dans la classe qui consiste à communiquer à propos de la langue-cible.

1.3.2. Parler la langue pour l'apprendre

La seule voie d'apprentissage n'est cependant pas celle d'une réflexion explicite sur l'objet enseigné comme c'est le cas pour d'autres disciplines, La langue est un objet à enseigner d'un type particulier car on peut se « l'approprier »¹⁰ immédiatement. On peut dire qu'on *parle l'anglais, le français* mais non qu'on *parle l'histoire* (on parle *d'histoire*, ce qui renvoie à la connaissance explicite).

La classe va voir l'émergence de discours en langue étrangère qu'on peut qualifier de **discours simulés** par lesquels les énonciateurs font semblant d'avoir besoin de quelque chose ou d'être quelqu'un d'autre qu'eux-mêmes. Cet apprentissage implicite de la langue se traduit par des activités qui sont des répétitions de discours d'autrui, des jeux de simulation, des jeux de rôle.

a) Faire semblant d'avoir à communiquer

Dans les activités de simulation, les actes langagiers sont sans effet sur le réel ; si un élève propose une tasse de thé à un autre, il a fictivement réalisé l'acte d'offrir du thé car aucune tasse de thé ne suivra sa proposition. La règle communicative est alors de jouer à réaliser des actes de parole. Et aucun apprenant ne pense qu'il va réellement se voir offrir du thé.

Toutefois, lorsque j'effectue des actes de parole en simulation, je ne peux affirmer qu'ils soient sans effet sur l'autre ou sur moi. Mais l'effet n'est pas le même **dans** la classe qu'**à l'extérieur**. Reprenons l'exemple de la tasse de thé ; lorsque dans la classe, j'offre une tasse de thé imaginaire, la valeur illocutoire n'est pas d'« offrir quelque chose » mais de vérifier et d'informer autrui que je suis à même de réaliser linguistiquement cet acte de parole. Simon énoncé « ne marche pas », l'enseignant ou les élèves vont se manifester et signaler la défaillance communicative. En effet, le code de communication étant de produire des énoncés qui « marchent », il y a rupture communicative si l'énoncé est inadéquat.

Ainsi se fait jour une certaine ambiguïté du terme *communicatif* ou *approche communicative* où une si large part est faite aux activités de simulation car, lorsqu'on simule, on ne fait jamais que semblant de communiquer alors que lorsqu'on demande une information sur la langue, on effectue réellement un acte de demande.

Il est clair que les discours en simulation n'ayant pas de valeur communicative « réelle », ont par contre une dimension métalinguistique implicite ; l'apprenant parle pour apprendre à parler.

Lorsque dans une classe de type audiovisuel, l'enseignant fait parler les apprenants sur la situation, la psychologie des personnages, on peut penser, dans un premier temps, à une pratique très « naturelle » de la parole. Il n'y a aucune terminologie grammaticale et les apprenants sont libres d'improviser leurs réponses. Imaginons maintenant que soit projetée

une image représentant un des personnages d'une méthode et que celui-ci soit porteur de lunettes. Si l'enseignant demande : *Pierre a des lunettes ?* et que l'élève répond : *Oui, il en a*, le but de la question de l'enseignant n'est pas de savoir si Pierre porte ou non des lunettes – tout le monde peut le constater en regardant l'image projetée – mais de **mesurer l'aptitude des élèves à utiliser correctement le pronom en**. C'est vérifier qu'ils peuvent remplacer un élément du code – un nom – par un autre élément – un pronom. Dans la conversation ordinaire, la même question aurait une toute autre valeur ; elle pourrait signifier que le locuteur a oublié si Pierre portait des lunettes et qu'il interroge alors son interlocuteur à ce sujet.

Dans la classe, la question *Pierre a des lunettes ?* équivaut à demander aux élèves : *Pouvez-vous formuler votre réponse en utilisant le pronom /en/ ?* Et nous aurions alors la trace d'éléments explicitement métalinguistiques (*formuler, utiliser, pronom*).

Nous dirons donc que, dans certaines activités orales, il existe une dimension métalinguistique constante, **non explicite**, provenant d'un accord tacite (et pas toujours conscient) entre professeur et élèves qui acceptent de « jouer » à produire des énoncés pour en vérifier le fonctionnement. Les questions de l'enseignant visent à obtenir des apprenants des éléments du code et à les leur faire pratiquer. Ce n'est pas le critère de « vérité » des énoncés qui importe, c'est celui de la cohérence linguistique, de la compétence à utiliser certains énoncés.

b) L'autonymie

Un phénomène remarquable est l'importance de la répétition des formes dans une classe de langue, non pas dans un but mécanique de mémorisation mais à des fins variées.

La répétition peut être une demande d'information, une appréciation positive ou négative, une correction. Ne nécessitant pas un lexique métalinguistique très riche, elle permet à l'apprenant de participer aux diverses interactions.

Dès l'instant où les partenaires de la classe s'arrêtent sur un énoncé pour l'expliquer, le répéter, le commenter, il y a accession à un niveau métalinguistique par le phénomène de l'autonymie. On appelle **autonymes** les signes qui se désignent eux-mêmes, se distinguant par là des signes qui renvoient au « monde extérieur »¹¹. R. Jakobson (1963 p. 78) explique le mode autonome du discours par les exemples suivants : Dans l'énoncé :

Chiot désigne un jeune chien

le terme chiot est autonome car il renvoie au signe chiot et ne renvoie pas au référent chiot comme dans l'énoncé :

Le chiot pleurniche

Le dictionnaire est le lieu par excellence de l'autonymie. Dans la classe de langue, on observe fréquemment le recours à l'autonymisation du signe¹², en particulier lors d'activités de compréhension écrite ou orale.

On aura des énoncés tels que *comment dit-on /x/ ?*¹³, *qui veut expliquer /x/*, */x/ signifie que...* etc. On reconnaît l'autonymie à l'absence d'intégration régulière à la phrase et au fait qu'on peut le faire précéder d'un terme comme **mot** ou **expression**. L'énoncé vous

comprenez /subalternes/ doit être compris comme : *vous comprenez le mot subalternes*. L'interprétation peut parfois prêter à confusion. Dans la séquence suivante :

- P *Quels sont les... y a des adjectifs qui dominent dans ce premier paragraphe ?*
Enrico *Calme*
P *Voilà, c'est ça, on a calme, euh et, **dorment tranquillement** et on a **un pavillon sans prétention***

C'est le contexte qui permet d'interpréter *on a un pavillon sans prétention* non pas comme *nous sommes propriétaires d'un pavillon* mais comme *on trouve dans le texte l'expression /un pavillon sans prétention/*.

Les apprenants, connaissant généralement la terminologie grammaticale adéquate, utilisent souvent le procédé d'autonymisation d'un signe, pour demander ou donner une explication. En répétant le mot mal compris, les apprenants l'autonymisent car ils mettent l'accent sur le signe lui-même.

- El. *Comme est-ce que vous dis **je l'ai... li** on*
P ***Je l'ai lu***
El. ***Je l'ai lu***

Il serait intéressant d'analyser de quelle manière les apprenants perçoivent les énoncés «agrammaticaux» (*on a/calme/*) ou le désenclavement de l'autonyme dans l'énoncé. Ils ne peuvent les comprendre s'ils n'interprètent pas les signes comme autonymes, de manière inconsciente ou selon le système d'autonymisation de leur propre langue. Rien, dans le contexte immédiat de l'autonyme, ne permet d'en comprendre le signifié car l'autonyme est proche de la citation et désenclavé dans l'énoncé. Toutefois, dans le déroulement d'un cours de langue, une règle tacite de la communication est que si l'on s'arrête sur un signe, cela signifie que l'on donne une explication à son sujet.

Ainsi la réplique suivante peut sembler confuse mais les apprenants savent que s'il y a répétition de la séquence *je ne l'ai pas*, c'est que l'enseignant est en train de donner une explication à ce sujet.

- P ***Je ne l'ai pas**, alors on peut répondre **je ne l'ai pas**, hein, ou bien **je n'ai pas ma montre**, ou je ne l'ai pas, **je ne l'ai pas** avec le pronom*

Le phénomène de l'autonymie est un procédé métalinguistique qui ne nécessite aucune connaissance d'une terminologie spécialisée.

1.3.3. Communiquer mais apprendre quand même

Une troisième catégorie d'activités¹⁴ est celle où les apprenants ont une « véritable » tâche à accomplir ; faire une enquête et en rendre compte, discuter d'un projet, comparer des résultats issus de travaux de groupe, défendre des points de vue différents, faire état d'activités de créativité. Le contenu est ici au moins aussi important que la forme, sinon plus¹⁵. Certes, les apprenants savent qu'ils sont là pour apprendre la langue, mais l'activité comporte en elle-même un tel enjeu – convaincre, développer ses capacités inventives,

découvrir l'opinion d'autrui, jouer avec les mots (et les dominer ainsi, d'une certaine manière) – que la bonne ou mauvaise utilisation du code linguistique passe au second plan.

Le rôle de l'enseignant consiste à donner des consignes, expliquer le déroulement de la séance, relancer le débat. Il se limitera à répondre aux demandes métalinguistiques des apprenants si elles se présentent ou à les pousser à exprimer plus à fond leur pensée, par quelques questions, comme on l'observe dans l'extrait suivant où une étudiante fait le portrait du personnage masculin d'une annonce publicitaire.

1 P	<i>Il est célibataire ?</i>
2 Eunyce	<i>Bon, je pense qu'il est... il est célibataire ou... ou... divorcé mais actuellement il n'est pas marié</i>
3 P	<i>Mais comment tu vois ça Eunyce ?</i>
4 Eunyce	<i>Parce qu'il est, il sourit</i>
(Rires)	
5 P	<i>On discute du mariage, la semaine prochaine, d'accord ?</i>
(Rires)	
6 Eunyce	<i>Trois enfants euh... et les impôts... non non c'est pas ça</i>
7 P	<i>Il a pas de soucis</i>
8 P	<i>Non non...</i>
9 P	<i>Mais on n'a pas de soucis quand on est célibataire ?</i>
10 Eunyce	<i>Soucis ?</i>
11 P	<i>Soucis problèmes</i>
12 Eunyce	<i>Pas de responsabilités</i>

Si l'enseignante demande *il est célibataire ?* ce n'est pas pour corriger un énoncé fautif ni pour vérifier l'acquisition d'une connaissance, c'est pour comprendre quels sont, pour l'étudiante Eunyce les signes extérieurs du célibat.

Dans ce troisième type d'activité, comme déjà dans le second, il y a davantage focalisation sur l'activité elle-même que sur le fonctionnement du code. L'enseignant opte généralement pour une correction linguistique différée afin de ne pas interrompre le cours de l'activité. Lorsque l'orientation est explicitement métalinguistique, elle est généralement donnée par les apprenants qui sollicitent cette « aide métalinguistique » quand ils veulent exprimer certains concepts.

1.3.4. Où l'on voit que les apprenants pratiquent le métalangage sans le savoir

Pour pouvoir participer aux échanges de la classe, l'apprenant se doit de comprendre quel est l'enjeu communicatif des activités. Selon le cas, il lui est demandé de **prouver** qu'il a compris (voir p. 13) de **montrer qu'il a la capacité d'utiliser une structure** (voir p. 11), de **faire preuve d'inventivité** (voir p. 19).

On peut supposer que sa conscience métalinguistique n'est pas la même dans les différentes situations.

a) Dans les activités explicitement métalinguistiques (exercices, compréhension écrite/orale de textes) les apprenants **savent** qu'ils effectuent un travail sur la langue ; le code communicatif veut qu'ils prouvent qu'ils ont compris les discours en langue étrangère et qu'ils sont aptes à en produire.

b) Dans les activités de simulation, la conscience métalinguistique des apprenants est plus diffuse ; ils produisent des discours simulés dont ils ne sont pas les véritables énonciateurs. Ils n'ignorent pas que la dimension des échanges est de l'ordre de l'imaginaire. Les actes de parole ne sont pas **effectivement** réalisés ; une invitation en classe n'est jamais que « l'enveloppe » linguistique de l'invitation. Il s'agit de la reproduction approximative de la communication telle qu'elle se déroule dans le monde extérieur à la classe.

c) Dans les activités impliquant un travail ne portant pas seulement sur le code linguistique (enquêtes, débats, etc.) l'enjeu est pour les apprenants **d'apporter des éléments de savoir**, dans des domaines divers.

Mais quelle que soit l'activité en cours, l'apprenant ayant toujours le souci de comprendre, peut avoir à formuler une demande d'explication.

Ses stratégies de demande métalinguistique ne varient pas considérablement ; tantôt il va simplement répéter le mot incompris (phénomène de l'autonymie) tantôt il va le faire précéder d'un énoncé comme *je ne comprends pas, pourquoi*.

A cet égard, observons la séquence suivante où l'étudiant Fernando exprime les difficultés qu'il éprouve à comprendre le fonctionnement de la séquence *je l'ai lu*.

Dialogue étudiant/enseignante	Fonction de l'énoncé et stratégies de l'apprenant
1 El. <i>Comment est-ce que vous dis je l'ai... li ou...</i>	demande une explication sur le code linguistique. Introduceur métalinguistique : <i>comment est-ce que vous dis...</i> autonymie : <i>je l'ai li ou...</i>
2 P <i>Je l'ai lu</i>	
3 El. <i>Je l'ai lu ?</i>	demande une explication complémentaire; uniquement par autonymie
4 P <i>Bon tu dis j'ai lu son œuvre... j'ai lu son œuvre (elle scande les mots)</i>	
5 El. <i>J'ai lu son...</i>	essaie de répéter, indique par son hésitation qu'il n'a pas encore compris
6 P <i>N'œuvre</i>	
7 El. <i>N'œuvre</i>	répète pour apprendre (l'énoncé mal découpé indique sa mauvaise interprétation)
8 P <i>Oeuvre, une œuvre</i>	
9 El. <i>Ab ab bon oui j'ai lu son œuvre</i>	signale qu'il a compris. Remarque approbative : <i>ab bon oui</i>
10 P <i>Ou bien j'ai lu, certains de ses livres</i>	
11 El. <i>Oui</i>	
12 P <i>J'ai lu, deux</i>	

	<i>de ses livres</i>	
13 El.	<i>Ma pas je lu, l, u</i>	demande la confirmation d'une interprétation, et indique ainsi qu'il n'est toujours pas sûr de l'énoncé. Introduceur métalinguistique : <i>ma pas</i> (= <i>ce n'est pas</i>)
14 P	<i>Je l'ai lu, si, je l'ai lu en espagnol</i>	
15 El.	<i>Je l'ai lu</i>	répète pour se convaincre qu'il comprend
16 P	<i>Oui</i>	
17 El.	<i>Non je lui lu</i>	idem qu'en 13. indique qu'il n'est pas «apaisé» par les explications
18 P	<i>Non</i>	
19 El.	<i>Je l'ai lu</i>	idem qu'en 15
20 P	<i>Oui</i>	

L'analyse des répliques de cette séquence montre qu'il y a peu de mots métalinguistiques mais un grand nombre de séquences autonymiques. L'étudiant utilise des introduceurs métalinguistiques simples tels que: comment vous dites, mais pas, ce n'est pas. Le procédé métalinguistique qui revient le plus souvent est la **répétition** ; l'étudiant répète pour essayer de comprendre, pour demander un complément d'information, pour tester une hypothèse.

Le but de la séquence est d'arriver à expliquer l'énoncé *je l'ai lu* dont l'étudiant ne comprend pas le fonctionnement. L'enseignante essaie de « justifier » le pronom en proposant des substitutions (*j'ai lu son œuvre, j'ai lu certains de ses livres, j'ai lu deux de ses livres*). Cependant l'analyse suivie des questions de l'étudiant indique qu'il s'intéresse plutôt à la forme du verbe qu'au pronom (*je l'ai lu ? ma pas je lu, l, u, non je lui lu*). Très probablement il y a pour lui confusion entre les formes du présent – *je lis* – et celles du passé composé – *j'ai lu*. La présence du pronom contribue à le dérouter. Il se peut qu'il comprenne *je l'ai lu* comme *je les lu* et qu'il interprète ainsi *lu* comme la forme du présent. L'étudiant ne pouvant formuler clairement sa demande métalinguistique (les processus d'acquisition sont partiellement inconscients et il est souvent difficile pour les apprenants de cerner ce qui fait problème), cela empêche l'enseignante de porter son explication sur le point de l'énoncé qui en nécessite une. Si l'étudiant avait pu dire : *comment se décompose /je l'ai lu/*, ou *quel est le présent du verbe /lire/*, ou */l'ai/ est-ce un pronom pluriel ou singulier*, etc., on n'aurait pas ressenti cette « insatisfaction » qui se manifeste tout au long de la séquence.

Ceci pose un problème pédagogique car on peut se demander si l'enseignement d'un métalangage minimal n'améliorerait pas la communication au sein de la classe. Il peut paraître paradoxal que la classe, lieu par excellence d'échanges métalinguistiques, n'engendre pas plus systématiquement l'apprentissage de formulations métalinguistiques.

1.3.5. L'enseignant a-t-il autre chose que des objectifs métalinguistiques dans la tête ?

Les apprenants peuvent parfois éprouver des difficultés à découvrir quel est l'enjeu d'une série d'échanges car l'enseignant poursuit un objectif qui, le plus souvent, n'est pas explicitement donné.

La séquence qui suit est une transcription d'un cours de compréhension écrite. Les étudiants, débutants, travaillent la compréhension de courts articles de presse.

1 P	<i>Et qu'est-ce que... qu'est-ce qu'il y a toujours dans la première partie là, dans ce texte, dans ces articles, ici, qu'est-ce que vous voyez?... ici en haut tu vois... mmb</i>
2 Park	<i>Marqué Paris, c'est la région</i>
3 P	<i>Oui... c'est la région ? et les autres sont d'accord c'est la région ? dans tous les articles c'est la région ?</i>
4 Plusieurs élèves	<i>Oui oui</i>
5 P	<i>Ah, et le n° 3 ?</i>
6 Plusieurs élèves	<i>...Non...</i>
7 P	<i>C'est pas... c'est pas une région... mais euh, qu'est-ce qu'ils ont en commun, c'est des noms de région... comment vous appelez les noms de région par exemple ?</i>
8 Sami	<i>Ville</i>
9 P	<i>C'est des villes oui mais effectivement il y a un nom de...</i>
10 Plusieurs élèves	<i>(Ils réfléchissent) Pays plutôt que...</i>
11 P	<i>Donc c'est des noms de région ou de pays, et comment est-ce qu'on appelle les noms de région... ou de pays ou des... noms comme ça Alexander Kielland qui est le nom d'une... plate-forme</i>
12 Maria-Teresa	<i>C'est le lieu</i>
13 P	<i>...Oui</i>
14 Park	<i>C'est l'espace</i>
15 P	<i>Mais attends, et toi tu t'appelles comment, tu t'appelles...</i>
16 Park	<i>Park</i>
17 P	<i>Park oui c'est un nom, mais c'est des noms comment ? les noms de région, les noms de ville, comment on appelle ça ?</i>
(Silence)	
18 P	<i>Vous ne savez pas, c'est des noms propres (elle écrit au tableau)</i>
19 Plusieurs élèves	<i>Oui oui oui d'accord.</i>

La lecture des premiers échanges ne permet pas de déceler l'objectif que l'enseignante poursuit par ses différentes sollicitations. A sa question : *qu'est-ce qu'il y a toujours dans la première partie là, dans ce texte, dans ces articles* (R. 1), les étudiants donnent diverses réponses : *c'est la région, ville, pays*, c'est l'espace pour lesquelles l'enseignante exprime des réticences.

Elle indique ainsi que ce n'est pas ce qu'elle attend. Or les réponses des élèves ne sont pas « fausses » ; dans les différents textes, la première partie des paragraphes désigne effectivement le lieu. La raison des réserves de l'enseignante nous est seulement apportée à la réplique 18 :

P *Vous ne savez pas, c'est des noms propres*

Nous comprenons alors l'objectif de l'enseignante qui est le suivant : faire découvrir à ses élèves **la catégorie métalinguistique nom propre**. Les étudiants n'y sont pas parvenus, non pas qu'ils aient ignoré la catégorie grammaticale (la réplique 19 : *Oui oui oui d'accord* le prouve) mais parce qu'ils **n'ont pas compris ce que l'enseignante attendait d'eux**. Ils ont tenté de donner des réponses d'ordre sémantique – *région, ville, espace* – plutôt que d'ordre grammatical.

Le thème transactionnel¹⁶ est reconnaissable à certaines traces linguistiques ; *c'est X, c'est des noms de région, il y a un nom de, comment est-ce qu'on appelle des noms de région, des noms*

comme ça, *Alexander Kielland qui est le nom d'une, toi tu t'appelles comment, les noms de ville, comment on appelle ça ?* montrent qu'à l'évidence le thème des échanges se situe autour de noms.

On comprend maintenant pourquoi l'enseignante demande à l'élève Park son nom, alors qu'elle le connaît parfaitement (R. 15-17) ; voulant obtenir nom propre et n'y parvenant pas, elle a recours à une nouvelle stratégie dont les apprenants ne peuvent soupçonner la finalité.

À diverses reprises, nous avons pu observer cette démarche ; l'enseignant a un objectif «dans la tête » mais il n'est pas compris des apprenants qui donnent des réponses « justes » mais ne correspondant pas à ce que l'enseignant s'est donné comme but.

L'orientation métalinguistique ne se manifeste pas nécessairement à chaque échange. Il faut souvent aller en aval pour comprendre le but de cette « maïeutique métalinguistique ».

Une des règles de la communication en classe étant d'avoir à se comprendre – l'élève doit comprendre le discours du professeur qui doit, lui, comprendre l'interlangue de ses élèves et leurs hypothèses langagières – l'activité métalinguistique existe de façon permanente. Elle se manifeste par :

- L'analyse d'un segment de la langue naturelle : dans une situation d'enseignement/apprentissage, on est amené à donner des définitions, à classifier, à décrire le fonctionnement de la langue étudiée.
- La clarification de la communication : le locuteur demande des explications pour mieux comprendre ce que son interlocuteur énonce ou bien donne des précisions sur sa propre énonciation (*je veux dire par là, je ne comprends pas ce que tu dis*).
- Le rappel : les énonciateurs de la classe se réfèrent fréquemment à des paroles déjà produites (phénomène de l'autonymie).
- Le but des stratégies pédagogiques : même en l'absence d'un métalangage explicite, on décèle une orientation métalinguistique sous-jacente aux échanges produits.

ANNEXE I :
Fiche d'identification d'une séquence de classe

- 1 P *Bon, alors ceux qui l'ont lu, de quoi il est question dans ce texte ? (Silence)*
- 2 P *Pourquoi ça s'appelle « Une matinée bien parisienne » ? alors quel est le thème de l'article, hein, alors c'est... ironique « Une matinée bien parisienne » ?*
- 3 Plusieurs élèves *Oui, oui, non*
- 4 P *Oui, hein, pourquoi ?*
- 5 Virginia *Parce qu'on décrit la difficulté pour arriver à temps*
- 6 P *C'est pas vrai ? c'est pas comme ça que ça se passe à Paris ?*
- 7 David *Non, pas tous les choses dans le même jour*
- 8 P *Pas tout dans le même jour. Bon alors peut-être un autre mot que ironique*
- 9 Virginia *Exagéré*
- 10 P *Alors caricatural, caricatural, qu'est-ce qu'on pourrait dire encore à la place de ironique, c'est... un texte qui est...*
- 11 Virginia *Exagéré*
- 12 P *Et puis un autre adjectif encore c'est un texte qui est... un peu*
- 13 Andréa *Extraordinaire*
- 14 P *Non*
- 15 Virginia *Qui est fantastique, imaginé*
- 16 P *Imaginaire et qui est humoristique, peut-être pas tout à fait ironique. Ironique, qu'est-ce que ça veut dire ironique ?*
- (Silence)
- 17 P *Si par exemple c'était pas du tout comme ça à Paris, on aurait dit c'est ironique «Une matinée bien parisienne », mais c'est quand même un peu comme ça, alors c'est pas tout à fait ironique c'est plutôt un peu caricatural et humoristique, d'accord.*

Contexte institutionnel

Cours : Français langue étrangère. Pas d'évaluation institutionnelle.

Lieu et date : Université de Paris III, à l'E.F.P.E., en Février 1981.

Participants : Une enseignante et une quinzaine d'étudiants de nationalités diverses.

Niveau du groupe : Moyen (deux mois de cours de français pour la plupart des participants).

Activité pédagogique : cours de lecture

Situation de la séquence transcrite

Un article du *Monde*, intitulé « Une matinée bien parisienne » a été distribué la veille. La transcription commence au début du cours.

Durée de la séquence : 1 mn 30

Nombre de répliques : 17

Analyse de la séquence

Enjeu communicatif : les étudiants ont à prouver que le texte est compris en répondant aux questions de l'enseignante.

Stratégies d'enseignement : Questions et suggestions qui ont pour but de faire résumer l'article (R. 1-R. 8) puis d'obtenir un terme caractérisant le texte lu (*humoristique*).

Forme de l'activité métalinguistique : 1) Parler du texte lu comme objet d'étude → savoir le raconter, le commenter. 2) Chercher des para-synonymes. Expliquer le sens de *ironique*.

Forme spécifique du métalangage : présence de termes se rattachant à l'activité de lecture: *texte, ça s'appelle, on décrit* etc.

2. Analyse de quelques procédés métalinguistiques

2.1. LES VOIES D'ACCÈS AU SENS

Une partie importante du discours de l'enseignant est consacrée à l'explication du sens des mots ou du texte.

On peut distinguer deux opérations métalinguistiques essentielles que l'enseignant effectue :

- en nommant les choses ; il leur attribue le signe étranger qui leur correspond. C'est l'opération de **dénomination** (J.-P. Leduc-Adine 1980)
- en expliquant le signe inconnu par le moyen de la **paraphrase** « traduction intralinguale ou reformulation » (selon R. Jakobson 1963, p. 79), ou **de la définition**, par le recours au **contexte** ou par le biais d'un **exemple**.

2.1.1. Dénommer

Exprimer un certain nombre de choses au moyen des signes de la langue étrangère est un des objectifs de l'apprentissage d'une langue. L'enseignant va donc être amené à indiquer aux apprenants le signe qui correspond à tel ou tel aspect de la « réalité »¹⁷.

L'opération de dénomination se produit lorsqu'une situation fait apparaître un «manque» lexical, par suite d'une ignorance ou par l'usage erroné d'un terme. L'enseignant donne alors le signe correspondant au référent. Dans l'énoncé suivant, l'apprenant a utilisé un terme inapproprié. Le professeur dit alors :

C'est pas crier, c'est miauler

pouvant ainsi se traduire :

Y inapproprié c'est X approprié

Il se peut aussi que les apprenants utilisent une expression qui ne soit pas inexacte mais qu'il existe cependant une façon plus précise de désigner un référent. Dans l'énoncé suivant, l'enseignant propose le terme exact :

Des annonces pour appartements, en appelle ça annonces immobilières

Troisième cas de figure, les apprenants découvrent le référent à travers une représentation iconique, la perception d'un objet ou d'une situation. L'enseignant désigne le référent par le signe en langue étrangère qui lui correspond.

Regardez, voilà un trou

dit une enseignante en montrant sa boutonnière aux élèves.

(Geste) voilà
X¹⁸

Remarques formelles

- le mot inconnu est situé en fin d'énoncé, à la suite des éléments connus. Ce que l'on peut ainsi schématiser :

Y connu se nomme X inconnu

Comment ça s'appelle des télévisions anciennes ? Ça s'appelle ? ...ce sont des télévisions d'occasion

Y connu est un mot ou un groupe de mots, un terme inadéquatement employé ou un élément extralinguistique.

- On trouve des verbes de dénomination tels que *appeler, dire, se nommer* ou *c'est* qui permettent de relier les concepts aux signes. On note aussi l'occurrence du *on* qui renvoie au locuteur natif de la langue-cible tel que l'enseignant se le représente. D'une certaine manière, *on* est une caution ; c'est la référence à la norme, à l'usage, au plus grand nombre. Notons également l'occurrence de l'élément anaphorique *ça* qui permet de parler de la chose à nommer

Comment ON appelle les jeans et tout ça ON appelle ça des vêtements... de sport

L'activité dénominateur donne lieu à un nombre assez limité de procédures métalinguistiques ; les enseignants privilégient souvent l'une ou l'autre des formulations. Certains marquent une prédilection pour *on dit, on pourrait dire*, d'autres pour *on appelle, ça s'appelle*, etc.

Dénommer est une activité qu'on peut observer dans tous les types de cours mais dans un cours de langue il ne s'agit pas d'une terminologie, d'un lexique spécialisé que l'enseignant voudrait donner à ses élèves mais des mots du langage « ordinaire ».

2.1.2. Paraphraser

Pour expliquer les termes inconnus des apprenants, l'enseignant peut avoir recours à plusieurs procédés tels que la para-phrase, la définition, le recours à une situation.

Les paraphrases sont définies par H. Besse (1975, p.55) comme « l'ensemble des énoncés qui, utilisés dans le même type de communication et la même situation de discours que l'énoncé de départ, traduisent sensiblement la même intention de communiquer, ou bien ont la même valeur d'information pour un auditeur compétent ».

La paraphrase est une activité d'identité de sens entre deux énoncés. Elle implique « un jugement métalinguistique d'identification » (M.-F. Mortureux, 1982, p. 50) de deux énoncés. Ceci peut se faire même en l'absence d'indicateurs métalinguistiques explicites.

Le discours paraphrasant se caractérise par le fait qu'il est une reprise d'un discours antérieur – le discours-source – par le biais d'une « activité métalinguistique d'identification des sémantismes de X et Y » (C. Fuchs, 1982, p. 33).

Les procédés de restitution du sens par la paraphrase indiquent un déplacement du sens plus ou moins important. Le texte-source est « re-construit » (*ibid.* p. 30) car il n'y a pas de synonymie totale. Le paraphrasage, c'est-à-dire l'activité d'identification d'un sémantisme X à un sémantisme Y, résulte de l'annulation d'un certain nombre de différences pouvant exister entre X et Y. C'est la raison pour laquelle l'enseignant indique parfois le glissement de sens provoqué par une paraphrase.

R. Galisson (1979) propose une **classification des procédés paraphrastiques**. Il distingue les paraphrases paradigmatisques (ou de substitution) et les paraphrases syntagmatiques (ou d'expansion).

a. Les paraphrases paradigmatisques

Elles s'excluent mutuellement dans le même contexte mais pourraient se remplacer les unes les autres. On peut distinguer :

- des paraphrases synonymiques

Énoncé 5 *Soucis, problèmes*¹⁹
Énoncé 10 *Je m'engouffre, j'entre très vite*

- des paraphrases antonymiques

Énoncé 9 *Ça burine la peau, c'est-à-dire la
peau n'est pas lisse*
Énoncé 13 *D'occasion (...) il n'est pas neuf*

b. Les paraphrases syntagmatiques

Elles complètent ou prolongent l'énoncé de départ. Elles peuvent apparaître dans le même contexte que l'énoncé-source.

Énoncé 14 *Q'est-ce que ça veut dire tentative,
est-ce qu'ils font exploser la
préfecture ? Non... on a découvert
l'explosif*

Le fait de donner une précision supplémentaire sur la situation (*on a découvert*) permet aux étudiants de comprendre le sens de *tentative*. (Voir également des exemples de ce procédé dans les énoncés 17 et 18, p. 54)

Le procédé paraphrastique se caractérise par le fait qu'il y a substitution d'énoncés mais que cette variation ne nécessite pas un changement du contexte dans lequel apparaît l'énoncé d'origine. Par la paraphrase, on reste dans la situation du discours d'origine, en gardant les mêmes énonciateurs, les mêmes lieux et moments d'énonciation. L'énoncé proposé à titre de paraphrase est soit simplement juxtaposé à côté de l'énoncé inconnu, soit introduit par des présentateurs métalinguistiques comme on peut dire aussi, ou encore, autrement dit etc.

Dans l'énoncé 10

je m'engouffre, j'entre très vite

X inconnu Y connu

la relation d'identité est implicite.

H. Besse (1980a) souligne l'importance des paraphrases comme procédé explicatif dans la classe de langue car aucune connaissance métalinguistique « formelle » n'est alors nécessaire.

2.1.3. Définir

L'enseignant peut choisir de donner une définition du terme incompris. Alors que dans l'activité paraphrastique, on reste dans la même situation de discours, par la définition, le mot à expliquer est extrait de son contexte d'origine et accompagné d'introducteurs métalinguistiques. C'est une opération introduisant des termes classificateurs comme *sorte de*, *personne qui*, *acte de*, *celui qui*, etc. Ce type de procédé explicatif est à rapprocher des procédés lexicographiques.

Deux catégories de définitions peuvent être distinguées : les définitions relationnelles et les définitions substantielles (R. Galisson, 79).

a. Les définitions relationnelles renvoient au « *mot de base* » ou « *racine* » du terme à définir

Énoncé 5	<i>Il échoue, hein, échec</i>
Énoncé 16	<i>Séductrice, du verbe séduire</i>

démarche qui peut se traduire par :

X inconnu en RELATION avec racine de X

L'enseignant ne peut avoir recours aux définitions que s'il sait le mot-racine est connu des apprenants. A quoi bon leur dire *un fraudeur est une personne qui fraude* s'ils ne comprennent *frauder*. Ainsi dans l'énoncé 16, si l'enseignant donne le verbe *séduire* pour *séductrice*, c'est qu'il pense que les apprenants « reconnaîtront » mieux (par transparence des langues peut-être) *séduire* que *séductrice*.

b. **Les définitions substantielles** comportent un **signifié voisin** et des **différences spécifiques**. Ainsi pour un terme inconnu, l'enseignant fait appel à un signifié voisin connu et des différences spécifiques également connues des apprenants. « Le définissant doit toujours être mieux connu que le défini » (R. Galisson, 9, p. 27). Ce qui peut se traduire par :

X inconnu, c'est Y signifié voisin connu +
(facultativement) différences spécifiques connues

Énoncé 8 *Coquin, c'est quelqu'un qui est malin, au départ c'est surtout pour les enfants*

Les termes à définir peuvent l'être simplement à l'aide du genre prochain.

Énoncé 1 *En meulière, c'est une pierre*

On peut émettre l'hypothèse que l'enseignant va se contenter a définition par le seul genre prochain lorsqu'il ne veut pas s'attarder sur un terme. En effet *en meulière, c'est une pierre*, est une brève explication que l'enseignante donne en aparté à une étudiante, la transaction en cours portant sur un autre thème (voir la transcription en 1.3.1., R. 10).

Lorsque la définition comprend des genres spécifiques, ceux-ci sont d'origine diverse : adverbe (*volontairement, tout à fait*), lieu d'exercice (*dans les crèches*) etc. On observe une analogie entre les définitions de l'enseignant et celles du dictionnaire même si les différences spécifiques ne sont pas données dans un ordre qui serait celui du dictionnaire ni dans les mêmes termes. Dans l'énoncé 8

Coquin c'est quelqu'un qui est malin, au départ c'est surtout pour les enfants et coquet c'est quelqu'un qui s'occupe de son habillement

malin est donné comme signifié voisin de *coquin*. L'enseignante voulant faire une différence entre *coquin* et *malin* signale que *coquin* se dit plutôt à propos des enfants.

Si nous consultons le *Robert* nous voyons qu'il n'est pas mentionné que *coquin* se rapporte à un enfant, mais presque tous les exemples donnés sont une utilisation de *coquin* à propos d'un enfant: « C'est son coquin de fils qui aura mis la main dessus » et « cette petite fille est bien coquine ».

Dans la majorité des énoncés explicatifs de la classe, il y a présence de la forme *c'est* indiquant des relations d'équivalence ou des relations antonymiques.

Énoncé 3 *Prendre quelque chose au vol (...)
c'est pas voler c'est plutôt attraper*

X inconnu c'est Y connu

Remarquons que la formule *c'est* est absente des définitions de dictionnaire, sans doute parce que ce dernier est le lieu par excellence de la relation d'équivalence *x inconnu c'est y*. Il paraît donc inutile de répéter pour chaque définition *c'est*. L'enseignant, lui, doit signaler la nature de l'opération métalinguistique qu'il effectue et indiquer par *c'est* qu'il est en train de définir un terme ou d'effectuer une dénomination.

Les définitions relationnelles et substantielles sortent le terme à définir de son contexte énonciatif initial. Le mot à expliquer est généralement en tête d'énoncé. S'il s'agit d'un nom, il n'a souvent pas de déterminant.

Énoncé 11 *Puéricultrice, c'est quelqu'un qui (...)*
Énoncé 16 *Séductrice, du verbe séduire (...)*

Les termes à expliquer sont « extraits » du discours d'origine et autonymisés selon un procédé qu'on retrouve fréquemment dans un cours de langue.

2.1.4. *Se référer à une situation*

Certains énoncés ne peuvent se classer ni dans la catégorie des phrases dénominatoires, ni dans celle des paraphrases ou celle des phrases définitives. L'explication se fait par le recours à une situation qui permet aux apprenants de saisir le sens du signe inconnu par le contexte proposé.

Le procédé peut se traduire par :

X inconnu veut dire X inconnu dans contexte connu

Énoncé 13 **D'occasion** (...) *si je vends ce magnétophone, c'est un magnétophone d'occasion.*

L'explication par la mise en situation du terme inconnu se fait souvent par un énoncé commençant par si ou quand.

Énoncé 2 **Si** *vous allez dans le métro et que vous n'avez pas de ticket, vous êtes un fraudeur.*

Énoncé 9 **Quand** *on est beaucoup exposé à l'air on a le visage buriné*

Énoncé 15 *Moi si je demande à mon mari, écoute je veux que tu m'achètes un diamant grand comme ça, alors là, je suis exigeante parce que je dis, écoute je ne veux pas de petit diamant, il m'en faut un très grand.*

L'enseignant donne une situation « virtuelle » pour faire comprendre le sens d'un mot. Le si ou le quand indiquent « la non-existence » de la situation proposée. Cette situation imaginée vient se greffer sur un premier niveau énonciatif (voir 1.1.2).

L'enseignant a parfois recours au contexte de la classe, connu de tous les participants.

Énoncé 12 *Barbu ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Il y a un bon exemple ici. Qui est-ce qui est barbu ici ?*

Dans ce cas, le contexte proposé pour que les apprenants comprennent le signe inconnu n'est pas imaginaire mais renvoie à la réalité de la situation présente.

L'enseignant peut également faire appel à des relations de cause à effet. Pour expliquer buriné, il indique comment on devient buriné (voir l'analyse de la séquence en 2.1.5.).

Énoncé 9

Le soleil et le vent ça burine la peau

Y situation causale → effet X inconnu

Dans la classe, les situations explicatives ont le plus souvent un rapport avec les participants. Il s'agit, soit d'une situation vécue, soit d'une situation de classe, soit encore d'une situation dont les éléments sont familiers aux apprenants. Cette prise en considération des locuteurs est marquée par la présence des sujets-énonciateurs qui peuvent être :

- vous = les élèves de la classe

Énoncé 2

Si vous allez dans le métro, et que vous n'avez pas de ticket, vous êtes un fraudeur.

- tu = l'élève à qui on explique le signe inconnu

Énoncé 6

Quand tu regardes la télé, tu écoutes mais la télé du voisin tu l'entends, tu ne veux pas mais tu l'entends

- je = l'enseignant-locuteur neutre de la langue-cible ou l'acteur de la situation imaginaire

Énoncé 13

D'occasion, ça veut dire la deuxième fois. Par exemple, si je vends ce magnétophone, c'est un magnétophone d'occasion, il n'est pas neuf

A la différence de ceux du dictionnaire, les exemples-situations ne sont pas « neutres » mais prennent en compte les domaines d'expérience des apprenants (voir en 2.2.6. l'exemple en classe de langue).

2.1.5. Observation des procédés d'accès au sens dans une séquence de classe

Dans l'extrait qui suit, un étudiant expose les hypothèses faites par son groupe, à propos de l'identité d'un personnage représenté sur une image publicitaire (il s'agit d'un «gentleman-farmer »).

Nous observerons en particulier l'occurrence du terme *buriné*.

1. David

*Il est habillé dans sa chemise ouverte et sans doute la poitrine a des poils. Nous ne pouvons pas voir son pantalon, mais bien sûr ils sont des jeans ou quelle sorte de **pantalons, rug...** euh... **burinés**.*

1. Emploi erroné de l'adjectif buriné

2. P	<i>Alors, non, les vêtements, comment on appelle les jeans et tout ça ? On appelle ça des vêtements... de sport</i>	2. Remplacement de <i>pantalons burinés</i> par <i>vêtements de sports</i> (dénomination)
3. David	<i>De sport, des pantalons de sport. Il se trouve dans la nature et probablement dans la campagne et il n'y a personne d'autre, seulement lui. Euh Il fait du travail rude et certaine ment il n'est pas un homme d'affaires, pas du tout, et à cause de son front bronzé avec beaucoup de soleil.</i>	
4. P.	<i>Son front ?</i>	
5. David	<i>Son visage, son peau bronzée, son cheveu long et son peau burinée, euh... comme ça.</i>	5. Usage correct de <i>buriné</i>
6. Christine	<i>Burinée ?</i>	6. Demande d'explication
7. David	<i>(Il rit) Buriné</i>	7. Répétition du terme faute de pouvoir d'expliquer
8. Susan	<i>Il travaille en plein air, il est toujours dehors</i>	8. 9. 10. Explications des étudiants
9. David	<i>Actif, dur</i>	
10. Susan	<i>Le vent</i>	
11. P	<i>C'est ça, le soleil et le vent, ça burine la peau, c'est-à-dire la peau n'est pas lisse, mais elle est. ...quand on est beaucoup exposé à l'air, on a le visage buriné, quand on est beaucoup dehors.</i>	11. Explication de l'enseignante

- Les stratégies des apprenants

L'étudiante Christine demande l'explication du terme incompris *buriné* par une répétition interrogative (autonymisation du signe). Sa camarade Susan essaie de le lui expliquer par le biais de stratégies qui sont essentiellement un appel à l'action causale : *il travaille en plein air, il est toujours dehors, le vent*. L'étudiant David donne deux adjectifs, *actif, dur*, qui sont probablement pour lui des traits caractérisant celui qui a la peau burinée. Les apprenants n'utilisent pas de présentateurs métalinguistiques. Ils se réfèrent à ce qui provoque selon eux le fait d'avoir la peau burinée. Nos observations nous ont montré que le procédé explicatif le plus fréquent chez les apprenants est le recours à la paraphrase. Dans la présente situation, ils ne peuvent y faire appel, n'ayant pas dans leur stock lexical de parasyonymes pour le terme à expliquer.

- Les stratégies de l'enseignante

L'intervention de l'enseignante ne peut se comprendre sans que l'on fasse référence aux échanges précédents car sa stratégie *explicative* consiste à **récapituler et à réorganiser** les

différentes propositions des étudiants. On voit apparaître une articulation métalinguistique destinée à montrer explicitement le rapport qu'entretient le terme *buriné* avec les commentaires explicatifs :

- Action causale → conséquence
le soleil et le vent, ça burine la peau
- Paraphrase antonymique avec introducteur métalinguistique
c'est-à-dire la peau n'est pas lisse, mais elle est...
- situation causale → conséquence
quand on est beaucoup exposé à l'air, on a le visage buriné, quand on est beaucoup dehors

En consultant le *Robert*, on constate que les exemples donnés sont « visage buriné » (que l'enseignante donne également) et « traits burinés : marqués et énergiques ». Or l'intuition linguistique de l'étudiant David avait engendré la production de deux adjectifs *actif, dur* qui ne sont pas sans rapport avec *marqués et énergiques*.

La démarche explicative de l'enseignant ne peut être comprise que si l'on prend en considération les interactions apprenants/enseignant (F. Cicurel 84 b). Le discours didactique dans une classe de langue est une construction collective qui s'édifie comme un puzzle constitué par les productions langagières des locuteurs, étroitement dépendantes les unes des autres. Si on constate souvent la dépendance des productions verbales des apprenants par rapport à la parole de l'enseignant, le phénomène inverse existe également car l'enseignant s'appuie sur les productions langagières des apprenants pour construire son discours.

Quelques conclusions sur l'explication sémantique

- Sur un plan formel : on observe la récurrence de certaines tournures – *on dit, on appelle ça, ça veut dire*, etc. –, incluant un verbe de type métalinguistique. On constate également la fréquence du présentateur *c'est* qui permet d'établir des relations d'équivalence entre un X inconnu et un Y connu.

- Sur un plan énonciatif : les partenaires de l'échange sont souvent impliqués dans les énoncés explicatifs. On trouve aussi bien le *on*, le *tu*, le *vous*, le *je* que le *nous*. En effet, l'enseignant est conscient de s'adresser à un public qui l'écoute et auquel il veut faire comprendre le sens d'un mot. Il est difficile d'établir les raisons pour lesquelles un enseignant utilise plutôt le *je*, le *tu* ou un autre pronom.

L'énoncé 2 *Si vous allez dans le métro (...)* pourrait tout aussi bien être

Si on va dans le métro

Si tu vas dans le métro

Si je vais dans le métro

Cette fluctuation dans l'utilisation des pronoms indique que le *je/nous* ou le *tu/vous* ne sont pas réellement le *je-professeur* ou le *tu-élève*, mais plutôt des locuteurs « potentiels » de la langue-cible²⁰.

Comparons les deux énoncés suivants :

a. **Tu** vas prendre ce crayon et venir au tableau

b. Quand **tu** regardes la télé, **tu** écoutes mais la télé du voisin **tu** l'entends (...) (énoncé 6)

Le premier *tu* (a.) réfère au *tu-élève* qui devra suivre la consigne. Le second *tu* (b.) réfère à un *tu* potentiel qui pourrait être actualisé ultérieurement mais qui pour l'instant reste le sujet énonciateur d'une situation-exemple.

On arrive ainsi à la conclusion que l'enseignant fait une explication « personnalisée », à l'intention d'un auditoire qu'il connaît (à la différence des définitions du dictionnaire) mais que cette explication comporte un certain degré d'abstraction du fait de l'arbitraire dans le choix des pronoms renvoyant aux énonciateurs.

- Sur un plan discursif : les termes à définir sont le plus souvent « extraits » du discours d'origine constitué par la suite d'échanges des membres du groupe-classe. Si un terme n'est pas compris ou mal utilisé, ou si l'enseignant juge bon de dénommer un concept, il y a rupture dans le discours initial pour permettre à l'enseignant de définir ou dénommer le signe. Les définitions/dénominations constituent souvent des fragments de discours qui interrompent temporairement le fil du discours initial sans pour autant le briser²¹. Ainsi l'enseignante (p. 53, R. 2) donne la dénomination *vêtements de sport* sans que cela change l'orientation de l'activité initiale.

- Sur un plan interactionnel : on ne peut étudier les stratégies explicatives de l'enseignant sans prendre en compte les échanges des apprenants car le plus souvent l'enseignant construit son explication en fonction des productions des apprenants, par exemple lorsqu'il réutilise les paraphrases des apprenants pour les intégrer à l'explication qu'il donne.

- Sur un plan pédagogique : les enseignants ont généralement cours à plusieurs procédés explicatifs à propos d'un signe inconnu.

Dans l'énoncé 3

Prendre quelque chose au vol, c'est pschitt, vite, c'est pas voler, c'est plutôt attraper, c'est-à-dire hop ! Il monte vite dans le taxi

l'enseignant juxtapose trois types d'explications :

- *C'est pschitt, vite* et *c'est-à-dire que hop* correspondent à la fonction qu'aurait un geste pour montrer la vitesse d'une action.
- *c'est pas voler, c'est plutôt attraper*, est une définition par signifié voisin avec mention d'une forme qui pourrait prêter à confusion (prendre au vol et voler).
- *il monte vite dans le taxi* met en scène la personne qui prend au vol son taxi par une paraphrase (l'énoncé à expliquer étant *il prend son taxi au vol*).

On peut aisément comprendre pourquoi l'enseignant juxtapose les procédés explicatifs : d'une part, il se peut, qu'improvisant son explication, il ne parvienne pas tout de suite à mobiliser le type d'explication qu'il juge le plus adapté, d'autre part, les explications ne

conviennent pas également à tous les membres du groupe-classe. Pour certains, une définition sera plus appropriée, pour d'autres ce sera la paraphrase ou le changement de contexte.

Juxtaposer plusieurs façons d'expliquer un signe inconnu nous paraît être un des traits essentiels du discours explicatif de l'enseignant.

2.2. LE DISCOURS GRAMMATICAL DE L'ENSEIGNANT

Ayant pour fonction de décrire la langue, le discours grammatical²² est par essence un discours métalinguistique.

Remarquons tout de suite que le discours oral de l'enseignant sur la grammaire ne ressemble que de très loin aux discours grammaticaux écrits des grammaires et manuels. Certes l'enseignant se réfère à une description grammaticale, mais ces modèles grammaticaux sont considérablement transformés en fonction de la situation de classe. L'objet des explications grammaticales n'est pas tant de **décrire** la langue que de **enseigner**.

Cela confère au discours grammatical de l'enseignant certaines caractéristiques, que nous allons tenter de décrire.

2.2.1. Prise en compte du « patrimoine métalinguistique » des apprenants

Le discours grammatical de l'enseignant de langue se différencie du discours du grammairien ou du linguiste en ce qu'il ne vise pas une description exhaustive d'un fait linguistique. Pour expliquer un point syntaxique, l'enseignant fait appel à certains modèles – dépendant souvent de sa propre formation – qui ont pour but d'aider l'apprenant à comprendre et à utiliser la structure étudiée. Il se peut que l'enseignant cherche à faire une description aussi complète que possible du phénomène mais le plus souvent, il va opérer une sélection dans ses connaissances et exposer à ses élèves ce qui lui semble le plus utile sur le plan pédagogique.

Un des facteurs dont il doit tenir compte est ce que nous appelons le « patrimoine métalinguistique » du public, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances métalinguistiques possédées par ce dernier. Pour expliquer un fait syntaxique, l'enseignant ne peut utiliser des catégories métalinguistiques totalement inconnues des apprenants, à moins qu'il ne les explicite au préalable. Ainsi, il arrive que des apprenants rencontrent au début d'apprentissage une structure dont l'explication exige un savoir métalinguistique qu'ils n'ont pas encore. Avoir recours à un métalangage expliquant la structure aboutirait à une plus grande confusion. Va-t-on, par exemple, expliquer à des débutants en français langue étrangère que le verbe passer se construit avec l'auxiliaire *être* et *avoir* et préciser dans quel cas on utilise l'un ou l'autre ?

On peut supposer que le pédagogue va opter pour la « solution pédagogique » ; il ne va pas donner une description exhaustive du phénomène afin de ne pas créer de confusion chez ses élèves. Ceux-ci passent par l'acquisition de « compétences intermédiaires » (H. Besse, 1977, p. 20) qu'il importe de ne pas court-circuiter.

« Nous avons vu qu'il n'y a pas de réflexion grammaticale sans présupposés métalinguistiques, sans modèle construisant cette réflexion. Or, il n'est pas dit que les apprenants disposent du même modèle que le professeur, tout comme le modèle du professeur n'est pas nécessairement le même que celui qu'on peut induire de la progression et des exercices du cours. Mieux vaut alors laisser les apprenants se forger, au cours

d'échanges, les instruments transitoires de réflexion grammaticale dont ils éprouvent le besoin à tel moment de leur apprentissage selon les points de vue métalinguistiques qui sont les leurs » (*ibid.*, p. 20).

Dans l'extrait suivant, nous avons un exemple d'hésitation de l'enseignant qui juge ne pas pouvoir expliquer la différence entre *parce que* et *puisque*. L'enseignante commente l'énoncé enregistré :

Énoncé enregistré :
IL A SES LUNETTES, MADAME, NOUS PRENONS LES DEUX PLACES AU DERNIER RANG.

- | | |
|---------------------|---|
| 1. P | <i>Alors, qu'est-ce qui se passe dans la tête de Mireille, qu'est- ce qui se passe dans la tête de Mireille, qu'est-ce qu'elle pense Mireille ? hein, elle pense...</i> |
| 2. Plusieurs élèves | <i>Elle pense... elle pense que... que Pierre risque</i> |
| 3. P | <i>puisque, on dit puisque, hein, puisque, parce que, puisque, Pierre, c'est difficile comme construction</i> |
| 4. Arnolda | <i>Comment différent ?</i> |
| 5. P | <i>C'est... trop... tôt, hein, on peut pas, puisque Pierre... conséquence puisque, conséquence, hein, puisque Pierre</i> |
| 6. Fiusa | <i>(en hésitant) Il ne voit pas bien</i> |
| 7. P | <i>Puisque Pierre, alors Patricia, c'est vous qui avez commencé</i> |

Ici, l'enseignante propose la locution causale *puisque* et lorsque l'étudiante Arnolda lui demande la différence entre *parce que* et *puisque* (R. 4), elle pense que le niveau linguistique actuel du groupe ne lui permet pas d'introduire un commentaire sur la différence d'utilisation entre les deux locutions (*c'est... trop... tôt*, R.5).

Nous constatons ainsi que l'enseignant explique un phénomène grammatical en fonction de la représentation qu'il se fait des possibilités d'absorption métalinguistique de son public.

2.2.2. Le langage para-grammatical de l'enseignant

L'enseignant utilise un langage grammatical spécifique souvent simplifié pour pouvoir être compris de son public d'élèves. Il se sert de conventions (gestes, mots clés, etc.) dont la compréhension par le groupe a été mise en place dans les premières séances. En général, ces conventions permettent de gagner du temps, de se référer à une règle sans pour autant avoir besoin de l'énoncer. Ainsi tel enseignant dira « économie » pour indiquer aux apprenants qu'il y a lieu d'utiliser un pronom plutôt que de répéter le segment qu'il remplace. Dans l'énoncé suivant ; extrait du corpus d'un mémoire de maîtrise, le professeur

se sert de l'image d'une « porte » pour inciter l'apprenant à utiliser la conjonction que (F. Markopoulou, 1981)

P *Si je veux dire: je prépare, je travaille,
je quelque chose, une action, je n'peux
pas avoir « pendant je prépare », je
dois avoir « pendant que je prépare ».
Le « que » c'est la **porte** nécessaire
pour entrer dans cette phrase, hmm ?*

L'enseignant utilise ici un métalangage qu'on ne trouverait dans aucune grammaire. En dehors du contexte de la classe, l'énoncé serait incompréhensible (*je quelque chose, le « que » c'est la porte nécessaire*). L'enseignant souligne d'abord ce qui n'est pas grammatical (*pendant je prépare*) avant de désigner de façon imagée la conjonction que permettant d'« entrer dans la phrase »).

On pourrait faire ici une analogie avec le discours de vulgarisation analysé par M.-F. Mortureux (1982). Celle-ci y constate l'effacement de la métalangage ; les termes scientifiques « sont énoncés et paraphrasés, sans plus.

Dans la classe de langue, on constate également l'absence d'une métalangage grammaticale ; les règles sont remplacées par des conventions, des mots clés qui les symbolisent. Toutefois il faut souligner que l'observation d'une classe ne permet pas de décrire de façon satisfaisante le système métalinguistique utilisé dans le groupe-classe car ce système se construit progressivement au fil des séances. L'enseignant n'a pas besoin de reprendre, à chaque fois, toute la règle, il suffit qu'il la rappelle, d'un mot ou parfois d'un geste. Si l'enseignant explique que devant une voyelle *le* devient *l'* et qu'il en donne des exemples, lors des séances suivantes, il se contentera probablement d'un bref rappel qui pourra, par exemple, se faire au moyen d'un des exemples qu'il avait donnés dans la séance précédente. Cet exemple ou « phrase type » sera pour les apprenants un signal voulant dire que l'élimination du *e* est nécessaire. Les « phrases types » ont un rôle métalinguistique, elles viennent à la place de la règle ; elles indiquent le fonctionnement de la langue mais elles ne nécessitent pas le recours à un discours lexicalement métalinguistique. « Il peut y avoir apport d'information métalinguistique sans règle explicitée et sans métalangage verbal » écrit H. Besse (1977, p. 7).

Lorsque l'observateur analyse une classe isolée, il lui est difficile d'attribuer au discours grammatical la cohérence qu'il a en réalité pour les apprenants qui, eux, sont habitués aux conventions utilisées par l'enseignant. Celui-ci connaît le « bagage » métalinguistique de son public et adapte son langage grammatical à ce savoir. On peut parler de langage « paragrammatical ».

Ainsi le discours grammatical dans un cours de langue est morcelé, éclaté, il se manifeste par bribes, par rappels, par symboles parfois seulement connus et reconnus des participants du groupe-classe.

2.2.3. Éclectisme des explications

L'observation de cours de langue nous a permis de remarquer que les explications grammaticales avaient pour fondement des modèles divers. On peut supposer que les

enseignants font appel aux modèles grammaticaux qui leur sont les plus familiers et qui dépendent de leur formation. Les uns feront appel à des règles grammaticales qui apparaissent dans une grammaire traditionnelle, les autres plus « structuralistes » préféreront présenter des structures modèles comme points de référence, les autres encore adopteront une démarche inductive, basée sur l'observation, il est certain que chaque enseignant se réfère à des « modèles d'enseignement » qu'il a rencontrés pendant sa formation ou au cours de sa pratique.

La séquence de classe ci-après nous donne l'illustration de modèles d'explications grammaticales différents auxquels fait appel un professeur pendant une leçon audiovisuelle **De vive voix**, leçon 6²³.

Énoncé enregistré :
 IL A SES LUNETTES, MADAME, NOUS PRENONS LES DEUX PLACES AU
 DERNIER RANG.

- | | |
|---------------------|---|
| 1. P | <i>Quelles places ils prennent, quelles places ils prennent ?</i> |
| 2. Plusieurs élèves | <i>Ils prennent les deux places au dernier rang</i> |
| 3. P | <i>Quelle place Mireille prend ?</i> |
| 4. Plusieurs élèves | <i>Elle prend les deux places au dernier rang</i> |
| 5. P | <i>Quelles places ils ne prennent pas ?</i> |
| 6. Plusieurs élèves | <i>Ils ne prennent pas les places au premier rang</i> |
| 7. P | <i>Quelles places Pierre ne prend pas ?</i> |
| 8. Plusieurs élèves | <i>Il ne prend pas les places au dernier...</i> |
| 9. P | <i>Quelles places Mireille prend, Kimiko ?</i> |
| 10. Kimiko | <i>Elle prend deux places au dernier rang</i> |
| 11. P | <i>Elle prend les deux places au dernier rang.
Demandez euh... Vous êtes l'ouvreuse,
Genoveva demandez à Mireille si elle
prend les places au dernier rang, Mireille
c'est Emiliano, vous êtes l'ouvreuse</i> |
| 12. Genoveva | <i>Vous prend, vous prenez les places au
dernier rang</i> |
| 13. P | <i>Emiliano ?</i> |
| 14. Emiliano | <i>Oui je prenez ces places</i> |
| 15. P | <i>Attention au verbe prendre</i> |
| 16. Emiliano | <i>Je prends ces places</i> |
| 17. P | <i>Oui je prends les places au dernier rang ou
oui je les prends (elle conjugue avec les
étudiants) Je prends les places, tu prends,
il prend, nous prenons, vous prenez, ils
prennent, ils prennent, Pierre et Mireille
prennent les places, Pierre prend, hein
prend.</i> |

Deux méthodologies sont ici discernables. Dans la première d'entre elles, de type structuro-global, l'enseignante pose des questions pour faire réutiliser les formes conjuguées du verbe *prendre* (R. 1 à R. 11) avant de demander à deux étudiants de jouer la

petite scène (R. 11 à R. 16). On remarque la quasi absence d'un métalangage grammatical bien que le seul but des échanges soit un travail portant sur la grammaire. Ce n'est qu'à la réplique 15, lorsque l'enseignante corrige l'énoncé de l'étudiant Emiliano que des traces métalinguistiques explicites apparaissent.

Le recours à une seconde méthodologie illustrant une conception plus traditionnelle de l'enseignement de la grammaire se fait jour dans la réplique 17 où l'enseignante conjugue le verbe *prendre*.

On pourra ici osciller entre deux interprétations de ce comportement : l'éclectisme est-il synonyme de confusion car l'apprenant s'embrouille dans les explications successives ou au contraire cette multiplicité des procédés explicatifs augmente-t-elle les chances des apprenants de comprendre l'énoncé ?

2.2.4. Observation du discours grammatical dans une classe de débutants

Dans l'extrait qui suit, l'objectif pédagogique est de comprendre le fonctionnement de la préposition *à* suivie d'un substantif. A partir d'un corpus constitué de petites conversations produites par les étudiants, une classification des substantifs masculins (*mon bureau* → *au bureau*) et féminins (*mon école* → *à l'école*) est opérée. Il s'agit là d'une démarche inductive qui consiste à tirer des règles de fonctionnement à partir de l'observation d'un corpus. Les étudiants entendent une conversation enregistrée qu'ils doivent ensuite reprendre en modifiant certains des éléments.

Conversation enregistrée²⁴ :

Loc. 1: CE MATIN, JE VAIS A MON BUREAU

Loc. 2 : IL EST A VOUS

Loc. 1: NON, IL N'EST PAS A MOI

Loc. 2 : ALORS, POURQUOI VOUS DITES « MON » ?

Loc. 1 : VOUS AVEZ RAISON, JE VAIS AU BUREAU.

Bureau est remplacé successivement par *école*, *poste*, *laboratoire* etc. Le professeur dispose au tableau les substantifs selon leur genre.

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. P | <i>Alors dites-moi, l'école c'est masculin ou c'est féminin ?</i> |
| (Plusieurs élèves, inaudible) | |
| 2. P | <i>Féminin, féminin, alors où je vais mettre ça (elle écrit au tableau) ? c'est ma école ?</i> |
| 3. Plusieurs élèves | <i>Non</i> |
| 4. P | <i>Non, hein, c'est (elle écrit) mon école, c'est spécial</i> |
| 5. Manuel | <i>C'est parce que voyelle</i> |
| 6. P | <i>C'est bien il y a une voyelle, c'est un nom féminin mais je ne dis pas ma école, je dis mon école, comme ici, hein, c'est spécial mon école et (elle écrit) je travaille à l'école, devant la voyelle « l » apostrophe on ne dit pas à la école, on dit...</i> |

7. Manuel *A l'école*
 8. P *A l'école*
 9. José *Mon amie*
 10. P *Exactement, la même chose que mon amie si c est une fille, mon ami (e) c'est fille ou garçon*
 11. Paco *A la gare... mon gare*
 12. P *Non c'est autre chose, mais université c'est pareil, une université mais mon université (elle écrit) et je travaille à l'université moi je travaille à l'université. Allez on donne la parole... à vous.*
 (Micro-conversation avec « poste » : non retranscrite)
 13. P *C'est ici (elle écrit au tableau) poste, à la poste. Ceci c'est très important parce que quand vous dites je vais aller, ... je vais au garage, à la banque, je vais à boucherie, je vais à la poste, vous devez savoir c'est très important, féminin, masculin, au, à la.*

La méthodologie : pour faire comprendre que la préposition à change de forme suivant le genre du substantif qui suit, l'enseignante n'énonce pas une règle mais organise un tableau qui va permettre aux apprenants de conceptualiser a règle par l'observation des formes.

Le métalangage : L'enseignante utilise des catégories métalinguistiques simples que les apprenants connaissent (*féminin, masculin*). Elle utilise un langage « paragrammatical » plutôt que de recourir à une terminologie spécialisée (*c'est spécial*). On note également la fréquence de la forme *c'est* (16 fois) :

c'est + catégorie grammaticale	<i>C'est masculin ou c'est féminin, c'est un nom féminin, c'est fille ou garçon, c'est une fille</i>
c'est + énoncé à classer	<i>c'est ma école</i>
c'est + commentaire à valeur	<i>c'est spécial, c'est parce que métalinguistique voyelle, c'est autre chose c'est pareil</i>
c'est + localisateur	<i>c'est ici</i>
c'est + commentaire pédagogique	<i>c'est très important</i>

Le type d'activité explique la grande occurrence de *c'est* : il s'agit de classer des énoncés observés.

On remarque l'utilisation d'un terme métalinguistique, *apostrophe*, probablement inconnu de la classe mais dont la compréhension est sans doute assurée par le fait que le professeur écrit les exemples au tableau et peut ainsi désigner l'apostrophe pour faire comprendre le terme.

- la répétition de l'énoncé à expliquer ou la substitution de l'une de ses parties (voir 1.2.1.)²⁵
- l'énonciation de la règle sous une forme souvent extrêmement simplifiée (voir 2.2.1.)
- l'observation des formes et leur manifestation (voir 2.2.4.)
- le recours à l'exemple pour montrer le fonctionnement d'une structure (voir 2.2.5.)
- l'utilisation d'un langage para-grammatical prenant en compte le niveau linguistique et métalinguistique des apprenants (voir 2.2.2.)

Ces divers procédés ne se rencontrent pas dans un ordre immuable. Ce sont les circonstances ou les habitudes pédagogiques de l'enseignant qui vont privilégier l'un ou l'autre d'entre eux.

Il nous semble que le discours grammatical est essentiellement marqué par deux facteurs : d'un côté, l'enseignant se préoccupe des connaissances métalinguistiques des apprenants et s'efforce d'en tenir compte ; d'un autre côté il est quelque peu « prisonnier » de sa formation, des modèles d'enseignement qu'il a préalablement rencontrés et qui influencent inévitablement sa façon de faire. On constate parfois un certain « malaise » métalinguistique, l'enseignant ne sachant quel comportement adopter. En l'effet il lui est souvent difficile de savoir avec précision quelles sont les catégorisations métalinguistiques les plus familières, susceptibles de faciliter l'apprentissage de la langue étrangère, en particulier dans le cas d'un public de nationalités hétérogènes.

2.2.5. Réflexion sur le statut de l'exemple

Le discours grammatical de l'enseignant, tout comme celui portant sur le sens des mots, comporte de nombreux exemples dont il est intéressant d'interroger le « statut linguistique ». Si, à l'écrit, l'exemple est marqué typographiquement par un décalage ou par des caractères en italique, il n'en est pas de même à l'oral où il est inséré dans le discours de façon continue. Mais il peut arriver qu'il soit explicitement annoncé (*par exemple, je donne un exemple*). Il se peut aussi que l'occurrence d'un exemple soit marquée par un procédé prosodique (une pause, un changement d'intonation) ce qui serait pour les apprenants un moyen de percevoir le changement énonciatif. L'exemple est en effet une nouvelle énonciation, enchâssée dans la première. On peut se demander s'il est « langue » (il indique un modèle de fonctionnement de la langue et il est privé de contexte) ou s'il est « discours » (il est énonciation déjà réalisée). En effet l'exemple est à la fois un fragment de discours et une façon de donner une règle de fonctionnement de la langue (C. Marchello-Nizia et G. Petiot 1977).

Dans la classe de langue, l'exemple possède une valeur méta-linguistique par le fait qu'il démontre une règle ou un usage. L'observation des procédés d'exposition de la grammaire nous a montré que, bien souvent, l'enseignant ne donne pas la règle mais un exemple, une structure-modèle qui indique le fonctionnement du code de façon moins abstraite et plus pédagogique que l'énonciation de la règle elle-même. Mais l'exemple est aussi « discours » car il se présente fréquemment sous la forme d'une situation imaginée par l'enseignant, il ne « ressemble » pas à la règle qu'il illustre. L'exemple forgé par l'enseignant dans sa classe est

différent de l'ascétisme de celui des linguistes [*Paul commence à manger*²⁶] et de la richesse de celui des grammairiens (citations littéraires). L'enseignant propose aux apprenants des situations-exemples dans le but de leur faire comprendre ou réutiliser un énoncé. Dans la situation fictive proposée, les partenaires énonciatifs sont généralement marqués par un *je* ou un *vous*, renvoyant aux membres du groupe-classe. On a ainsi des situations-exemples commençant ainsi : *vous êtes au restaurant universitaire, tu vas faire tes courses, tu parles à ton mari* etc.

Ce sont des situations imaginaires dans lesquelles les participants de la classe sont impliqués (*je, tu, elle, vous, etc.*) contrairement aux exemples dépourvus de référenciation «réelle» des grammairiens et linguistes.

Quant au thème des exemples, il gravite autour de situations de communication «courantes», proches du vécu des apprenants.

Ainsi pour expliquer le mot *fraudeur*, un enseignant fait appel à la situation-exemple suivante :

Énoncé 2 *si vous allez dans le métro et que vous
n'avez pas de ticket, vous êtes un
fraudeur*

ou pour expliquer la différence entre écouter et entendre :

Énoncé 6 *Quand tu regardes la télé, tu écoutes
mais la télé du voisin tu l'entends, tu
ne veux pas mais tu l'entends*

Des variables sociolinguistiques sont souvent introduites dans les situations-exemples. Les classes actuelles donnent le jour à une « mise en scène » qui comporte le lieu (*dans un café, un appartement, etc.*), l'heure (*il est minuit, il est tard, etc.*), des personnages sociologiquement définis (*la serveuse, le directeur*), des variations d'attitude (*vous êtes fâché, tu veux être poli, etc.*). Le discours simulé que constitue l'exemple forgé par l'enseignant n'est pas seulement une structure syntaxique « nue » mais il met en scène des personnages définis socialement – *l'épicière, la serveuse, l'ami, etc.* – et parfois des attitudes (*c'est plus poli, c'est plus formel*). Dans l'extrait suivant, le professeur monte une mise en scène pour amener l'utilisation de *remettre + en* à l'impératif (transcription dans F. Markopoulou 1981).

P	<i>Bon, vous êtes au restaurant universitaire, vous avez votre plateau, vous êtes devant la serveuse et elle vous met un tout petit peu de pommes de terre, il y a toujours des pommes de terre dans un restaurant et vous dites</i>
Él.	<i>Remets-en</i>
P	<i>Elle n'est pas votre domestique</i>
(Silence)	
P	<i>Bien, remettez-en</i>

En disant « *elle n'est pas votre domestique* », le professeur veut indiquer que l'on ne s'adresse pas de cette manière à une serveuse. On peut toutefois émettre des réserves sur la

formulation proposée. Une fois de plus c'est la finalité grammaticale (ici utiliser l'impératif suivi d'un pronom) qui l'emporte sur la vraisemblance communicative (on ne dirait pas *remettez-en*, qui est trop autoritaire, au serveur d'un restaurant).

Dans la classe de langue, la fonction de l'exemple est de :

- montrer le fonctionnement d'une règle préalablement énoncée en présentant un fragment de discours ;
- remplacer la règle: « l'exemple prend le relais de la métalangue défaillante : il précise et raffine une formulation abstraite trop puissante, et donc inadéquate et à la limite inutilisable, donc inutile (du moins du point de vue grammatical...) » C. Marchello-Nizia, G. Petiot, 1977 p. 89 ;
- donner le contexte d'un énoncé ; ainsi pour différencier deux termes proches, on fera appel aux contextes respectifs dans lesquels ils peuvent être employés.

Le statut de l'exemple – entre langue et discours – est un échantillon représentatif du discours de classe ; à la fois **immergé dans l'énonciation** puisqu'on y trouve des éléments d'information sur le lieu, le moment, les partenaires énonciatifs et **détaché du contexte initial** puisqu'il est un énoncé se greffant à une autre situation d'énonciation, celle de la classe ; l'utilisation du présent indique l'atemporalité, le côté imaginaire de l'exemple (*tu vas chez l'épicière, tu attends dans la rue*). Même si on a des indications de temps (*il est 2 h*) ou de lieu (*dans la rue*), l'exemple n'est pas « enclavé » dans un temps qui serait réel. La dimension métalinguistique de l'exemple est attestée par sa finalité qui est de démontrer une règle ou d'attirer l'attention sur le fonctionnement d'un discours, ce qui parfois porte préjudice à son authenticité communicative.

2.3. NATURE METALINGUISTIQUE DE L'APPRÉCIATION

Lorsque l'enseignant se dispense de porter une évaluation sur la production langagière des apprenants, l'observation montre que ces derniers se trouvent désorientés. En effet, on attend de l'enseignant qu'en plus de sa fonction d'informateur et d'animateur il remplisse celle de juge (voir 1.1.2). Au cours de leur apprentissage, les élèves, par leurs productions langagières, font constamment des hypothèses sur le fonctionnement de la langue étudiée et veulent connaître la validité de ces dernières. Ils attendent le verdict de l'enseignant et parfois le sollicitent (*c'est comme ça qu'on dit ? c'est ça ?*). Il est donc fréquent que les prises de parole des apprenants soient suivies d'une évaluation de la part de l'enseignant. Rappelons à cet effet la structure canonique des échanges produits dans une classe de langue (Sinclair et Coulthard 1975)

Sollicitation de l'enseignant

Réponse de l'élève

Réaction évaluative de l'enseignant

Le fait que l'enseignant signale l'erreur, la corrige, constitue pour l'apprenant une information sur la langue.

2.3.1. Appréciation et activités pédagogiques

L'évaluation varie en fonction du type d'activités pédagogiques ; si les apprenants sont engagés dans une activité dont le but est de développer une compétence à communiquer (simulation, jeu de rôle, débat) l'enseignant ne va pas les interrompre par des corrections sur les formes linguistiques. Tout au plus, le corrigé sera-t-il donné à la fin de l'activité. A l'inverse, une activité de compréhension/explication d'un texte amènera de la part de l'enseignant des rectifications ou approbations en plus grand nombre puisqu'il s'agit alors d'une négociation sur le sens dans laquelle les apprenants doivent prouver qu'ils ont compris le texte (voir 1.2.2.). Enfin lorsqu'il s'agit d'une activité comprenant une contrainte linguistique précise (utilisation des temps verbaux, travail sur le lexique par exemple), l'appréciation sera focalisée sur l'aspect linguistique étudié.

Déterminer ce sur quoi l'enseignant porte son jugement permet de comprendre quel est l'objectif d'apprentissage d'un cours. « Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés » (L. Porcher 1977, p. 111).

Cependant, bien que l'appréciation se module en fonction de l'objectif d'apprentissage, il faut bien reconnaître que le cours de langue encourage prioritairement une appréciation portant sur les formes linguistiques.

B. Grandcolas (1982) distingue un « plan formel » et un « plan communicatif ». Le premier concerne les appréciations sur la forme linguistique et le second celles sur le contenu des productions langagières. Devant la prépondérance accordée au niveau formel, B. Grandcolas souhaite qu'une réflexion sur la nature de l'évaluation pousse les enseignants

à se situer davantage au niveau communicatif. En effet, si l'enseignant réagit toujours à la **forme** de l'énoncé, cela ne favorisera pas les échanges de type communicatif.

Il faut cependant garder à l'esprit que quelles que soient les activités pédagogiques adoptées, elles ne masquent pas la finalité de la classe de langue où la fonction des énoncés produits est d'améliorer la compétence dans la langue enseignée. Il n'est guère étonnant, dès lors, de constater que des corrections sur la forme interviennent ponctuellement même lorsque l'activité n'est pas centrée sur la production de formes correctes.

2.3.2. *Objet de l'appréciation*

L'orientation de l'appréciation est pour les apprenants un précieux point de repérage. Le balisage des échanges s'opère par les commentaires appréciatifs de l'enseignant qui indique ce qu'il attend des apprenants. Observons dans la séquence suivante sur quoi porte l'appréciation. Il s'agit d'un cours de lecture s'adressant à des débutants. Les énoncés à caractère appréciatif sont en caractères gras.

1 P	<i>Bien, on va travailler sur les textes euh...nos. 1, 2 et 5 (elle écrit au tableau les titres des articles). Bien, vous avez vu ce que j'ai écrit au tableau... qu'est-ce que c'est ?</i>
2 Park	<i>La casse, la casse</i>
3 P	<i>La casse des faux-convoyeurs²⁷, mais qu'est- ce que c'est, l'ensemble des deux lignes, qu'est- ce que c'est ?</i>
4 Park	<i>Titre</i>
5 P	<i>Aah, c'est un titre, mm, Maria-Teresa tu connais le mot le titre ? un titre (elle écrit «un titre »), Sami tu peux me lire euh... le titre de l'article euh n° 4</i>
6 Sami	<i>(hésite) Rennes... mari, mari P.S. con... damné</i>
7 P	<i>Condamné... c'est mari ?</i>
8 Sami	<i>Euh... maire</i>
9 P	<i>Maire, voilà, Rennes maire P.S. condamné.</i>

On constate que l'acte d'appréciation se situe au début de la prise de parole de l'enseignant. Il s'effectue essentiellement au moyen de répétitions ou de termes appréciatifs.

L'enseignante porte une appréciation sur deux compétences différentes :

- **Une appréciation sur l'utilisation du code** ; ainsi dans la réplique 7, elle accepte *condamné* mais demande une correction de *mari* et dans la réplique 9, elle reprend l'énoncé afin de marquer son approbation.
- **Une appréciation sur la compétence métalinguistique** ; les apprenants doivent produire le terme générique titre. On constate d'ailleurs chez les étudiants une certaine gêne à comprendre l'intention de l'enseignante puisqu'à la question *vous avez*

vu ce que j'ai écrit au tableau... qu'est-ce que c'est ? ils commencent par **lire** le titre (R. 2) plutôt que donner la catégorie métalinguistique attendue par l'enseignante.

La régulation des échanges apprenants/enseignant ne peut faire l'économie d'une bonne compréhension mutuelle pour laquelle la perception de l'enjeu évaluatif est une étape indispensable.

2.3.3. Les procédés appréciatifs.

Pour exprimer son jugement, l'enseignant dispose de moyens divers.

a) la répétition de l'énoncé produit par l'apprenant est un procédé très fréquent. Cela peut être une appréciation négative ou positive. Ce sont généralement l'intonation et la mimique accompagnant l'énoncé qui permettent aux apprenants d'interpréter l'intention de l'enseignant. Dans la séquence suivante, le professeur reprend un terme dont il juge l'utilisation erronée.

	3 David	(...) <i>à cause de son front</i>
Appréciation négative	4 P	<i>bronzé avec beaucoup de soleil</i> <i>Son front ?</i>
	5 David	<i>Son visage, son peau bronzée</i>

Soulignons que ce procédé de répétition ne demande aucune terminologie métalinguistique.

U. Frauenfelder et R. Porquier (1979) font à la suite de S. Krashen (1976) la distinction entre deux types d'entrée²⁸ l'entrée « implicite » constituée par des échantillons de langue et l'entrée « explicite » formée de règles et d'explications sur la langue. L'enseignant qui répète un énoncé propose une entrée de type implicite, ne nécessitant aucun recours à un métalangage. Il y a cependant autonomisation de la séquence répétée par le fait qu'elle est « sortie » de son énonciation première pour être appréhendée en tant que signe du signe ; elle acquiert ainsi une valeur métalinguistique (voir les analyses de l'autonyme, en 1.3.2.)

b) Un commentaire peut accompagner l'énoncé répété. Il en indique l'acceptabilité (*c'est ça, c'est bien, non* etc.).

P	<i>Quels sont les... il y a des adjectifs qui</i>
Él.	<i>dominent dans ce premier paragraphe</i>
P	<i>Calme</i>
	Voilà c'est ça, on a calme

Dans l'échange ci-dessus, on observe la juxtaposition de deux niveaux discursifs, constitués par le discours d'origine (*calme*) et par le discours commentant, ici à valeur appréciative (*voilà c'est ça, on a*) (voir p. 50 l'analyse des niveaux discursifs).

c) La cause de l'erreur peut être donnée par l'enseignant

1 David	<i>Il plaît même des femmes et les hommes parce que les femmes l'aiment</i>
2 P	<i>Ah, David, attends la construction de</i> plaire, je t'arrête, juste, il plaît les femmes

3 David	<i>Il plaît les femmes</i>
4 P	<i>Non, aux, il plait aux... c'est plaire à</i>

d) Les commentaires appréciatifs sont parfois donnés sans qu'il y ait répétition de l'énoncé initial (*non, ce n'est pas ça, trouve autre chose, oui, d'accord*).

e) La correction de l'erreur est directement donnée par le professeur (et non par l'élève).

P	<i>Elle insiste</i>
El.	<i>Oui elle insiste sur cette point</i>
P	<i>Sur ce point</i>

Si l'enseignant choisit ce dernier procédé qui est certainement le moyen le plus rapide d'évaluer/corriger un énoncé, c'est que le cours est orienté dans une direction qui ne permet pas une analyse plus approfondie de l'erreur.

2.3.4. Dimension interactionnelle de l'appréciation

L'acte d'appréciation peut avoir une triple fonction :

- il indique à l'apprenant la validité de ses productions
- il donne une information sur le code et constitue une nouvelle « entrée »
- il permet à l'apprenant de comprendre ce qu'on attend de lui.

Par la production d'un seul énoncé, l'enseignant peut à la fois **apprécier et solliciter**. Ainsi lorsque l'enseignant indique que l'énoncé est incorrect, il apprécie et il demande implicitement à l'apprenant de proposer autre chose.

P	<i>Et puis un autre adjectif encore c'est un texte qui est... un peu</i>
Andréa	<i>Extraordinaire</i>
P	<i>Non</i>
Virginia	<i>Qui est fantastique, imaginé</i>

En donnant une **appréciation négative** (*non*) le professeur indique qu'il attend des apprenants de nouvelles hypothèses.

Inversement, lorsque **l'évaluation est positive** elle met généralement un terme à l'échange en cours. On observe fréquemment dans la même réplique une appréciation positive suivie d'une sollicitation qui constitue l'initiative d'un nouvel échange.

P. SOLLICITATION	<i>Qu'est-ce qu'il doit faire ce matin-là ?</i>
Plusieurs élèves	<i>Il a un rendez-vous</i>
[APPRÉCIATION POSITIVE] suivie de	<i>[Il a un rendez-vous, hein, il a un rendez-vous important] [alors si vous voulez bien</i>
[NOUVELLE SOLLICITATION]	<i>on va reprendre le texte paragraphe par paragraphe.]</i>

Les actes d'appréciation ne peuvent être isolés du contexte dans lequel ils s'insèrent. Ils forment le tissu langagier de la classe de langue où constamment s'opèrent des réajustements. Ainsi lorsque l'enseignant reprend un énoncé, il le répète en le reformulant, remplissant par là simultanément son rôle d'informateur et d'évaluateur.

P	<i>Qu'est-ce que c'est le préposé ?</i>
El.	<i>Employé... guichet</i>
P	<i>Oui l'employé du guichet</i>

L'objet de l'appréciation (sur la forme – syntaxique, morphologique, phonétique, lexicale – ou sur le contenu) constitue une indication précieuse pour les apprenants qui comprennent alors quel est **Penjeu** du cours (veut-on qu'ils produisent des formes correctes, qu'ils montrent une rigueur argumentative, qu'ils soient inventifs etc.).

En ce sens, l'appréciation participe de la construction du code communicatif inhérent à la classe.

2.3.5. Observation des procédés d'appréciation/correction dans une séquence de classe

Dans l'extrait ci-après, l'enseignante corrige la construction du verbe plaire mal employé par un étudiant.

1 David	<i>Il plaît même des femmes et les hommes parce que les femmes l'aiment</i>
2 P	<i>Ah, David, attends la construction de plaire, je t'arrête, juste, il plaît les femmes</i>
3 David	<i>Il plaît les femmes</i>
4 P	<i>Non, aux, il plaît aux... c'est plaire à</i>
5 David	<i>Oh, il plaît aux femmes</i>
6 P	<i>Il plaît aux femmes et même aux hommes</i>
7 David	<i>Et même aux hommes. Les femmes l'aiment parce qu'il est beau, masculin et viril et les hommes l'aiment parce que, à cause de son indépendance, et il est fort et des choses comme ça.</i>

R. 1-2 :

Utilisation d'un élément de terminologie grammaticale indiquant l'origine de l'erreur (*la construction de plaire*) et répétition de l'énoncé erroné pour obtenir une correction (*il plaît les femmes*).

R. 3-4 :

L'étudiant n'ayant pas compris la valeur négative de l'appréciation précédente, l'enseignante se montre plus explicite

- par un commentaire d'appréciation négative (*non*)
- par l'énoncé partiellement corrigé : (*aux et il plait aux*)
- par une justification grammaticale faisant appel à la construction du verbe plaire (*c'est plaire à*)

R. 5-6 :

L'enseignante répète l'énoncé de l'étudiant dans une intention d'appréciation positive et ajoute *et même aux hommes* à la fois pour donner un autre exemple du verbe *plaire* suivi d'un nom (**niveau formel**) et pour « raccrocher » l'échange aux échanges précédents où l'étudiant mentionnait les hommes (**niveau communicatif**).

Dans la réplique 7 l'étudiant enchaîne au moyen d'une répétition, montrant par là qu'il a compris le plan linguistique et qu'il peut aller plus loin sur le plan communicatif. On remarque une fois de plus la fréquence des répétitions d'énoncés, pour évaluer, corriger, souder les prises de parole les unes aux autres.

L'activité évaluative de l'enseignant est importante à observer pour comprendre les objectifs pédagogiques et ce qui est demandé aux apprenants. Si ceux-ci sont systématiquement évalués sur leurs performances linguistiques (et non communicatives) cela va influencer sur leurs productions futures car ils vont tenter de produire des énoncés aussi proches que possible du modèle qui leur est implicitement proposé par l'orientation de l'évaluation qu'opère l'enseignant.

Conclusions sur la permanence d'un double niveau discursif

Quelle que soit l'orientation métalinguistique du discours de l'enseignant (explications sur le sens, sur la syntaxe, appréciation) on constate la coexistence de deux niveaux de discours. D'une part on trouve un « énoncé d'origine » (texte étudié, productions d'apprenants ou d'enseignant) et d'autre part un commentaire métalinguistique sur ces fragments de discours.

Observons dans la séquence suivante un premier niveau de discours, l'énoncé d'origine qui est ici le segment *je ne l'ai pas* que l'étudiante Fiusa ne parvient pas à répéter (en gras) et un second niveau de discours constitué par le commentaire de l'enseignante.

1 Fiusa	<i>Je... je ne... le</i>
2 P	<i>Je ne l'ai pas, alors on peut répondre je ne l'ai pas, hein, ou bien je n'ai pas ma montre, ou je ne l'ai pas, je ne l'ai pas avec le pronom, Luis, posez une question</i>
3 Fiusa	<i>Le pas</i>
4P	<i>Je ne l'ai pas</i>

On peut se demander comment les apprenants, débutants, arrivent à établir la démarcation entre les deux niveaux discursifs enchâssés, celui des énoncés commentés (*je n'ai pas ma montre, je ne l'ai pas*)²⁹ et celui des commentaires (*on peut répondre, ou bien, etc.*). Entendant *je ne l'ai pas avec le pronom*, ils doivent comprendre que *avec le pronom* est une indication métalinguistique signifiant qu'on peut ici remplacer *ma montre* par un pronom.

On peut supposer que c'est le contexte interactionnel qui leur permet d'opérer le clivage entre les deux niveaux discursifs. Si un terme de l'énoncé d'origine est répété plusieurs fois, c'est qu'il fait problème ; il est l'objet d'un commentaire de la part du groupe-classe. C'est pour l'apprenant une précieuse indication.

Cette dualité discursive se retrouve d'une autre manière encore par le fait que les partenaires du groupe-classe jouent un double rôle ; ils tiennent leur rôle de professeur ou d'élève mais ils sont aussi « eux-mêmes ».

Ce double rôle trouve son illustration dans la séquence suivante où l'enseignante donne des situations-exemples pour expliquer avoir besoin de

- | | |
|----------------------|---|
| 1 P | (allant au tableau) <i>On a besoin d'eux, les étrangers ? travailleurs, les travailleurs étrangers, on a besoin... d'eux, exemple euh... je vais déménager j'ai besoin de toi pour... pour...</i> |
| 2 Plusieurs élèves | <i>Pour faire le ménage</i> |
| 3 P | <i>Pour faire le ménage ? oui</i> |
| 4 Fernando | <i>Non, non non, pour m'aider</i> |
| 5 P | <i>Pour m'aider ? pour m'aider ? oui. Je vais me marier (rire des étudiants) Bon c'est un exemple (rire de l'enseignante) alors j'ai besoin de...</i> |
| (Silence) | |
| 6 Gloria | <i>De toi (elle rit)</i> |
| 7 P | <i>De toi</i> |
| De toi | <i>De manger</i> |
| (Rires de la classe) | |

L'enseignante propose une amorce de situation-exemple : *je vais me marier* (R. 5). Les étudiants se mettent à rire car ils interprètent l'exemple donné au niveau « énonciation imaginaire » comme s'il s'agissait d'une « énonciation vraie ». Ils prêtent à l'énoncé *je vais me marier* une autre valeur illocutoire, ils lui appliquent le critère de vérité qui caractérise – en principe – les échanges quotidiens dans le cadre desquels il est permis de supposer que si un locuteur annonce qu'il se marie, il va effectivement se marier. Que l'enseignante se marie n'aurait rien de comique en soi ; l'élément qui amuse les étudiants est le choc des deux niveaux énonciatifs qu'ils feignent de confondre. Ils savent que *je vais me marier* est une énonciation simulée mais ils jouent à l'interpréter comme s'il s'agissait d'une énonciation « vraie ».

L'enseignante met alors l'énoncé *je vais me marier* dans le niveau énonciatif qui convient ; elle précise, *c'est un exemple* (R. 5) enlevant ainsi l'ambiguïté initiale et signifiant par là qu'il ne faut pas appliquer à cet énoncé le critère de vérité.

La perception des deux niveaux énonciatifs peut sembler problématique à l'observateur qui reste *extérieur* au cours de langue. L'apprenant, lui, est plongé dans le contexte de la classe, il est habitué aux gestes et habitudes intonatives de l'enseignant, il distingue le passage d'un niveau énonciatif à l'autre. Il faut en revenir à M. Bakhtine pour qui les échanges langagiers produits dans une situation donnée ne peuvent être compris sans que l'on fasse référence aux rôles des protagonistes, aux raisons qui président à la production de la parole et aux éléments implicites connus seulement des partenaires. M. Bakhtine, il y a 50 ans (T. Todorov 1981) soulignait que toute production discursive est insérée dans la vie et ne peut être dissociée des éléments extra-verbaux qui l'accompagnent. L'extra verbal coexiste de façon sous-entendue avec le verbal et l'éclaire. Pour Bakhtine il s'agit de :

- l'horizon spatial et temporel commun; ici la salle de classe ;
- la connaissance et la compréhension de la situation ;
- une position commune des interlocuteurs vis-à-vis de la situation ou «évaluation» que nous comprenons ici comme la connaissance ou l'acceptation de certaines règles de parole spécifiques à la situation d'enseignement/apprentissage.

Il y a tout lieu de croire que les discours de la classe, obscurs lorsqu'ils sont analysés de l'extérieur, soient à même d'être compris par les partenaires de la situation, en possession des éléments qui sous-tendent les échanges verbaux.

ANNEXE II : Corpus d'énoncés explicatifs

Nous avons constitué un corpus de phrases explicatives³⁰ qui ont toutes pour but d'expliquer un signe inconnu à des apprenants en français langue étrangère. Les procédés sont variés ; nous y trouvons des définitions, des paraphrases et des explications par la situation.

- | | |
|--|--|
| 1 EN MEULIÈRE, <i>c'est une pierre</i> | définition par genre prochain (ici hyperonyme) |
| 2 <i>Si vous allez dans le métro et que vous n'avez pas de ticket, vous êtes un FRAUDEUR</i> | élucidation par la situation |
| 3 PRENDRE QUELQUE CHOSE AU VOL, <i>c'est pschitt, vite, c'est pas voler, c'est plutôt attraper, c'est-à-dire que hop ! il monte vite dans le taxi</i> | onomatopées + différenciation d'une forme phoniquement voisine + définition par genre prochain |
| 4 IL ÉCHOUE, <i>hein, échec</i> | définition relationnelle |
| 5 SOUCIS, <i>problèmes</i> | paraphrase synonymique |
| 6 <i>Quand tu regardes la télé, TU ÉCOUTES mais la télé du voisin TU L'ENTENDS, tu ne veux pas mais tu l'entends</i> | élucidation par la situation |
| 7 <i>Quand je dis UNE VINGTAINNE, est-ce que ça veut dire vingt ?... pas tout à fait</i> | définition par genre prochain et différence spécifique + déduction |
| 8 <i>COQUIN, c'est quelqu'un qui est malin, au départ c'est surtout pour les enfants et COQUET c'est quelqu'un qui s'occupe de son babillage</i> | définition par genre prochain et différence spécifique |
| 9 <i>Ça burine la peau, c'est-à-dire la peau n'est pas lisse, quand on est beaucoup exposé à l'air on a le visage BURINÉ, quand on est beaucoup dehors</i> | paraphrase antonymique + élucidation par la situation (cause-effet) |

10 <i>JE M'ENGOUFFRE, j'entre très vite</i>	paraphrase synonymique
11 <i>PUÉRICULTRICE, c'est quelqu'un qui s'occupe des enfants, qui élève les enfants, où est-ce qu'elles travaillent les puéricultrices ?... dans les crèches</i>	définition par genre prochain et différences spécifiques
12 <i>BARBU ! Qu'est-ce que ça veut dire ? Il y a un bon exemple ici. Qui est-ce qui est barbu ici ?</i>	élucidation par la situation (de classe)
13 <i>D'OCCASION ça veut dire la deuxième fois. Par exemple si je vends ce magnétophone, c'est un magnétophone d'occasion, il n'est pas neuf.</i>	définition par genre prochain + élucidation par la situation + paraphrase antonymique
14 <i>Qu'est-ce que ça veut dire TENTATIVE, est-ce qu'ils ont fait exploser la préfecture ? Non... on a découvert l'explosif</i>	paraphrase syntagmatique + déduction par la question
15 <i>Une personne EXIGEANTE, c'est définition une personne qui demande beaucoup de choses. Moi si je demande à mon mari, écoute je veux que tu m'achètes un diamant grand comme ça, alors là, je suis exigeante parce que je dis, écoute je ne veux pas de petit diamant, il m'en faut un très grand ou si je lui dis, je veux qu'on construise une maison, mais une grande maison</i>	définition par genre prochain + élucidation par la situation
16 <i>SÉDUCTRICE, du verbe séduire, oui charmer, séducteur pour un homme, séductrice pour une femme</i>	définition relationnelle
17 <i>C'est une villa qui se veut... qui est volontairement simple une villa SANS PRÉTENTION, on peut être qu'il y a beaucoup de confort, ça ne veut pas dire qu'elle est modeste</i>	définition par genre prochain et différence spécifique + paraphrase syntagmatique
18 <i>CE QUI SEMBLE FAIRE LA LOI, eh bien, il prend les gens qui ont l'air important, voilà la loi, ce qui semble faire la loi aux yeux du chauffeur</i>	paraphrase syntagmatique

3. Les implications pédagogiques

3.1. ANALYSE D'UNE TRANSCRIPTION ÉCRITE D'UN COURS DE F.L.E.

Nous entreprenons, dans cette dernière partie, de réfléchir sur l'incidence que peut avoir l'étude des discours tenus dans la classe de langue sur la formation et le comportement didactique des enseignants. Une sensibilisation à la spécificité du discours de la classe de langue peut s'opérer par le biais d'une analyse que les enseignants feraient à partir de leurs propres classes ou à partir de classes qu'ils auraient observées et enregistrées. Plutôt que d'établir une « grille » qui nous paraît être une forme trop rigide pour la diversité des événements d'une classe, nous préférons indiquer des « pistes » permettant un approfondissement ultérieur.

A fin de concrétiser cette démarche, nous proposerons une analyse détaillée d'un cours de FLE, avant de soulever certains problèmes pédagogiques tels que la place de la langue maternelle, l'usage d'une terminologie métalinguistique, l'utilité de la fonction métalinguistique dans la classe.

3.1.1. Métalangage et formation des enseignants

Intégrer une réflexion sur le discours de l'enseignant dans un programme de formation ou de recyclage de professeurs de langue étrangère permettrait à ceux-ci de mieux se préparer à une pratique future ou de prendre conscience d'une pratique qui est la leur mais dont ils ne connaissent sans doute pas le fonctionnement profond.

Nous suggérons à leur intention quelques points d'observation³¹ qui peuvent porter sur :

- la manière dont l'enseignant remplit sa triple fonction d'informateur, d'animateur et de juge, en particulier à travers l'analyse des actes de sollicitation et d'appréciation, ce qui permet de comprendre l'enjeu communicatif (ce qu'il attend des apprenants). A cet effet, il serait intéressant de réfléchir sur ses stratégies de communication ; comment s'y prend-il pour arriver à se faire comprendre et à comprendre son public ?
- le thème des transactions ou sous-transactions qui permet de trouver un « ordre » dans la suite parfois apparemment incompréhensible des échanges enseignant/apprenants. Il convient d'analyser le discours de la classe sur une période temporelle suffisante afin d'être à même de comprendre la finalité des échanges. Bien souvent l'enseignant a une intention métalinguistique « cachée » qui se traduit par des stratégies interactionnelles diverses.
- les procédés explicatifs utilisés pour enseigner la syntaxe ou le lexique ; il est important que les enseignants sachent qu'il existe une pluralité de stratégies explicatives et qu'il convient d'opérer un choix selon le public auquel elles sont destinées. Il s'avérerait intéressant, en particulier pour les professeurs enseignant une langue qui n'est pas leur langue maternelle, de faire une étude des formulations utilisées pour expliquer un terme (cela signifie, ce qui veut dire, on appelle, c'est-à-dire, etc.) et

d'analyser de façon critique les procédés d'enseignement de la grammaire et du lexique. De même qu'il est important pour les apprenants d'acquérir certaines formes métalinguistiques indispensables à la communication dans la classe, il est nécessaire que les professeurs maîtrisent le métalangage qui leur permettra de jouer leur triple rôle d'informateur, d'animateur et d'évaluateur.

- la nature des exemples ; l'analyse faite à leur propos concernerait leur fonction didactique, leur forme linguistique et énonciative, leur registre de langue, leur vertu pédagogique. Par ailleurs, une observation portant sur le choix des exemples aiderait certains professeurs novices ou issus d'une culture éloignée de celle de la langue enseignée qui éprouvent parfois des difficultés à trouver rapidement des exemples adéquats à la situation pédagogique.
- la reconnaissance des différents types d'activités de classe et la forme de l'activité métalinguistique qui les accompagne.
- l'analyse du discours métalinguistique des apprenants qui n'a pas fait l'objet d'une recherche systématique dans le présent travail (sauf en 1.3.4.) mais qu'il importe de faire dans le cadre de la formation d'enseignants. Il est en effet indispensable d'observer de quelle manière l'apprenant se situe par rapport au métalangage ; l'utilise-t-il et de quelle manière ? cela l'aide-t-il et pourquoi ? éprouve-t-il des difficultés à formuler des demandes métalinguistiques ? etc. Les apprenants mettent en œuvre des stratégies de communication (voir U. Frauenfelder et R. Porquier, 1979, sur les stratégies des apprenants dans la classe) qu'il serait intéressant d'observer. L'étude du métalangage des apprenants peut se faire, nous semble-t-il, selon une démarche proche de celle que nous avons adoptée pour notre recherche – par l'observation de classes enregistrées au magnétophone et transcrites – permettant l'analyse des stratégies de sollicitations, des formulations d'hypothèses, des déductions quant au système grammatical de la part des apprenants.
- les styles d'enseignement, en grande partie fonction des modèles d'enseignement rencontrés par les enseignants dans leur « passé » d'apprenants ou de formateurs. Il semble que ces comportements pédagogiques ne soient pas facilement modifiables et l'on voit ainsi percer sous une approche pédagogique nouvelle (par exemple l'approche communicative) d'anciens comportements (méthodologie structuro-globale par exemple).

3.1.2. Transcription d'une séquence d'un cours de compréhension orale

La transcription qui suit est celle d'un cours de français langue étrangère qui a eu lieu à l'U.E.R. d'Études françaises pour l'étranger, en novembre 1980 (en voir la description en 3.1.3) Elle dure 4 mn 15 et comporte 59 répliques ou prises de parole. L'analyse ne se fait pas à partir de la trace orale mais à partir d'un texte écrit constitué par la transcription de la séquence de classe sélectionnée³². La transformation d'un discours oral en discours écrit est révélatrice de phénomènes propres à l'oral auxquels on ne prête pas attention en écoutant l'enregistrement car ils font partie intégrante du processus de communication orale. Celui-ci admet en effet redondances, hésitations, ruptures, immédiatement éliminées de la mémoire de l'auditeur. Lorsqu'il faut transcrire ces phénomènes, l'observateur est rendu plus attentif à ces traits d'oralité car le code écrit est mal « préparé » à représenter des chevauchements de prises de parole, des pauses de durée variable, des hésitations, des réponses collectives

parfois inaudibles, des allongements syllabiques, etc. Aussi est-il souvent difficile de « lire » une transcription qui essaye de rendre compte des traits propres à la communication orale. Il y manque toujours deux éléments essentiels : la voix et le geste³³. Cela ressemble un peu à la lecture d'une partition de musique par un néophyte. Quant à nous, nous avons estimé primordial que la transcription reste « lisible ». Une trop grande précision de la notation pouvant rendre la lecture ardue, la partie « textuelle » a été privilégiée plutôt que les réalisations des interactions langagières (chevauchements de tours de parole, amorces de répliques, durée des pauses, etc.). Les signes de ponctuation du code écrit – virgules, parenthèses – ont été gardés et la typographie permet de différencier les répliques des apprenants de celles de l'enseignant. Ceci afin de faire percevoir autant que faire se peut, l'alternance des voix.

Énoncé enregistré :

BEN, VOUS SAVEZ... MOI, JE CROIS QU'ON EN A BESOIN. VOUS COMPRENEZ, PERSONNE NE... JE VEUX DIRE, LES FRANÇAIS NE VEULENT PLUS FAIRE LE SALE BOULOT, COMME LES POUBELLES, LE BALAYAGE DES RUES, ALORS, VOUS COMPRENEZ, LES ÉTRANGERS, ON EN A BESOIN

- 1 P *Pourquoi elle dit deux fois la même chose ?... (répétant la réplique du magnétophone) ben, vous savez les étrangers, on en a besoin, le balayage, l'entretien, les poubelles, hmm, hmm, on en a besoin ?*
- Plusieurs élèves essaient de répondre
- 2 P ***Elle insiste ?***
- 3 Fernando *Oui elle insiste sur cette point*
- 4 P ***Sur ce point***
- 5 Fernando *Oui sur ce point*
- 6 P ***Mm, mm. Bon alors, elle, elle est plutôt pour ou contre ?***
- 7 Yolanda *Contre*
- 8 P ***Elle est contre ?***
- 9 Plusieurs élèves *Non, non non*
- 10 Fernando *Elle accepte*
- 11 P ***Bon Georges Georges allez***
- 12 Georges *Elle n'accepte pas de étrangers mais elle pense que c'est une mal nécessité qui ils travaillent le sale...*
- 13 Gloria (en même temps que Georges) *Mal nécessaire*
- 14 P ***C'est un... un mal...***
- 15 Georges *Pour les sales travaux*
- 16 P *C'est un mal...*
- 17 Georges *Nécessarité*
- 18 Plusieurs élèves *Nécessaire*
- 19 P ***C'est un mal nécessaire, mm, mm***
- 20 Georges *Et comme ça, oui, elle accepte... qu'ils restent ici parce qu'il... il y a, il y en a besoin*
- 21 P (lentement) ***On a besoin d'eux, on a besoin d'eux, vous comprenez ?...***
- (Plusieurs élèves essaient de répéter)
- 22 P *Oui... on a besoin d'eux, mm, mm, normalement on dit (elle récite le paradigme) j'ai besoin de toi, elle a besoin de lui, on a besoin... d'eux. Comment ça s'écrit eux ?*

23 Plusieurs élèves	<i>E, a, u, x</i>
24 P	<i>E, a, u, x ?</i>
25 Plusieurs élèves	<i>Non, non e, ...u, x, eux</i>
26 P	<i>E, u, x, et la tendance c'est de simplifier et d'utiliser en à la place du pronom eux. Bon. Donc tu penses que</i> (à l'intention de Georges dont elle entend mal la réplique) <i>hein ?</i>
27 Georges	<i>Vous pouvez écrire ça ?</i>
28 P	(allant au tableau) <i>On a besoin d'eux, les étrangers ? travailleurs, les travailleurs étrangers, on a besoin...</i> (écrivant) <i>d'eux, exemple euh... je vais déménager j'ai besoin de toi pour... pour...</i>
29 Plusieurs élèves	<i>Pour faire le ménage</i>
30 P	<i>Pour faire le ménage ? oui</i>
31 Fernando	<i>Non, non, non, pour m'aider</i>
32 P	<i>Pour m'aider ? pour m'aider ? oui. Je vais me marier</i> (rire des étudiants) <i>Bon c'est un exemple</i> (rire de l'enseignante) <i>alors j'ai besoin de...</i>
(Silence)	
33 Gloria	<i>De toi (elle rit)</i>
34 P	<i>De toi</i>
35 Georges	<i>De manger</i>
(Rires de la classe)	
36 Georges	<i>Oui c'est vrai</i>
37 Moun	<i>Pourquoi manger ?</i>
38 Georges	<i>Euh... parce que je crois on veut expliquer le mot est-ce que vous avez besoin</i>
39 P	(elle rit) <i>Je t'expliquerai après. Pose-lui la question</i>
40 Moun	<i>Pourquoi manger ?</i>
41 Georges	<i>Ah je crois on veut expliquer le mot besoin... j'ai besoin de manger</i>
42 Moun	<i>Ah non</i>
43 P	<i>Ah non, mais ah oui d'accord, mais c'était en relation avec le mariage, quand on se marie on a besoin de... deux témoins</i>
44 Fernando	<i>Ah oui deux témoins</i>
45 P	<i>Oui ? deux témoins, non ?</i>
46 Georges	<i>Ah...</i>
47 P	<i>Tu as besoin de manger ?</i>
(Rires)	
48 Moun	<i>Alors il veut se marier</i>
49 P	<i>Tu as dit qu'elle était plutôt contre les travailleurs étrangers. Qui a dit qu'elle était pour ? Y avait contre et pour</i>
50 Joan	<i>Pas vraiment pour mais elle accepte</i>
51 P	<i>Elle les accepte, donc elle n'est pas vraiment pour</i>
52 Joan	<i>Elle n'est pas contre aussi</i>
53 P	<i>Non plus</i>
54 Joan	<i>Non plus</i>
55 Georges	<i>Mais ça existe comme les Français veulent faire encore le travail sale, ils ont pas besoin</i>
56 P	<i>Le sale travail. Le sale travail ça s'appelle les tâches subalternes. Vous comprenez subalternes ?</i>

57 Plusieurs élèves *Oui oui*
 58 Fernando *Plus bas*
 59 P ***Ce qui est... bon, désagréable, déshonorant, les tâches subalternes. On continue.***

(Elle met le magnétophone en marche pour faire entendre la suite de l'enregistrement).

Nous proposons la « trame » d'analyse suivante pour cerner l'activité métalinguistique :

- La **Situation de la séquence** permet de placer l'extrait de classe dans son contexte institutionnel, de déterminer à quel type d'activité il correspond et de dégager le thème transactionnel (voir 1.3.5).
- A chaque activité de classe correspond un **Enjeu communicatif** implicite qui oriente et assure la régulation des échanges. Les participants sont astreints à faire des productions langagières selon certaines règles linguistiques et communicatives (voir 1.2.2.).
- Dans **Manifestation de l'activité métalinguistique** est analysée la dimension explicite ou implicite des discours tenus en classe de langue.
- Enfin l'analyse des **Formes spécifiques du métalangage** a pour objet les discours explicatifs (sémantiques ou grammaticaux) et les discours appréciatifs.

3.1.3. Situation de la séquence transcrite

- Le groupe-classe est composé d'une enseignante de nationalité française, âgée de 32 ans et de 18 apprenants de nationalités diverses, âgés de 18 à 35 ans environ, fréquentant pour la plupart les universités parisiennes. L'enseignante travaille avec eux depuis environ quatre semaines, à raison de douze heures de cours hebdomadaires, réparties sur cinq jours. Les étudiants ont un niveau de communication « moyen » qui leur permet de faire face aux besoins langagiers de la vie quotidienne mais ils éprouvent des difficultés à comprendre tout discours s'écartant d'un registre courant. Ils s'expriment en faisant de nombreuses fautes.

L'enseignante travaille d'une part à l'aide d'un matériel pédagogique – *En effeuillant la marguerite*³⁴ – privilégiant une approche de type communicatif et d'autre part avec des « documents authentiques ».

- **La séquence** que nous avons sélectionnée se situe après un quart d'heure de cours pendant lequel l'enseignante a d'abord conversé avec les étudiants qui arrivent par petits groupes dans la salle de classe. Elle a ensuite fait entendre l'enregistrement d'une interview où des Français répondent à la question : « *Que : pensez-vous des travailleurs étrangers ?* » L'extrait de la présente séquence débute par l'audition de la réponse enregistrée d'une locutrice française exprimant une vision « utilitaire » du travail des étrangers en France. Sa réplique est : « *Ben, vous savez... moi, je crois qu'on en a besoin, vous comprenez, personne ne... je veux dire, les Français ne veulent plus faire le sale boulot, comme les poubelles, le balayage des rues, alors, vous comprenez, les étrangers, on en a besoin* ». La séquence s'achève lorsque l'enseignante, décidant que l'énoncé est compris, fait entendre la suite de l'enregistrement.

- **Le type d'activité** auquel appartient cette séquence est celui que nous avons qualifié d'« explicitement métalinguistique » (voir 1.3.1.) car l'objectif poursuivi est **la compréhension d'un discours oral** en langue étrangère. L'enseignante a une « intention métalinguistique » – élucider le sens d'un énoncé – qui se traduit par une série de questions posées aux étudiants pour favoriser la compréhension du texte enregistré. Les apprenants n'ignorent certainement pas qu'il s'agit là d'une stratégie pédagogique visant à améliorer leur compétence de compréhension orale.

- **Le thème transactionnel** se reconnaît sans difficulté: tous les échanges ont pour but de commenter/expliquer un énoncé de la langue étudiée. Il nous semble possible de diviser la transaction en trois « **sous-transactions** » qui seraient thématiquement plus condensées :

- sous-transaction 1 (R. 1 → R. 20) portant sur l'élucidation de l'attitude de la Française interviewée (travail sur la valeur énonciative d'un énoncé)

- sous-transaction 2 (R. 21 → R. 48) portant sur l'explication syntaxique et lexicale de l'expression *avoir besoin de* (travail sur la forme linguistique d'un énoncé)

- sous-transaction 3 (R. 49 → R. 59) ou suite de la sous-transaction 1 : reprise d'une des interprétations à propos de l'attitude de la locutrice interviewée.

Le passage d'une sous-transaction à une autre est parfois à peine marqué ; la seconde sous-transaction s'ouvre sur une réplique de l'enseignante qui décide d'expliquer un énoncé fautif produit par l'étudiant Georges (R. 20). L'ouverture de la troisième sous-transaction est plus nette ; l'enseignante ne réagit pas à la réplique de l'élève Moun (R. 48) et relance ainsi les échanges dans une autre direction (R. 49). Il n'est pas toujours facile de déterminer s'il y a entrée dans une nouvelle transaction ou simplement digression. Il convient d'écouter la totalité de l'enregistrement de la séance.

En effet, l'enseignante oriente le déroulement de la transaction en posant une suite de questions ; on peut supposer qu'elle suit un « plan d'action » pour faire comprendre l'énoncé à expliquer. Toutefois ce « plan d'action » est constamment modifié par les interventions des étudiants, soit que ceux-ci comprennent moins rapidement que l'enseignante ne le prévoyait, soit qu'ils donnent des exemples l'entraînant à faire un commentaire qui n'était pas dans son « plan d'action » initial, soit en fin qu'ils prennent l'initiative d'un échange comme dans la réplique ci-après :

27 Georges *Vous pouvez écrire ça*

D'autres « bifurcations » surgissent lorsqu'une production langagière d'un apprenant n'est pas comprise d'un autre apprenant.

37 Moun *Pourquoi manger ?*
 38 Georges *Euh... parce que je crois on veut expliquer le mot est-ce que vous avez besoin*

Ces quelques exemples sont donnés pour montrer comment, à l'intérieur d'une transaction qui se définit par la constance d'un thème, des éléments le plus souvent imprévisibles peuvent modifier son déroulement. Un énoncé peut susciter une succession d'énoncés qui entraîne le groupe-classe vers un thème absolument non prévisible. Ainsi,

dans notre séquence, il n'aurait pas été impossible qu'à l'occasion des exemples que donne l'enseignante sur le déménagement ou le mariage (R. 28 → R. 48), une discussion s'engage sur l'un des deux thèmes et détourne la transaction de son orientation première. Nous tenons à souligner cet aspect « aléatoire » du déroulement de la classe de langue.

3.1.4. L'enjeu communicatif

Un cours de langue fait souvent place à un « référent extérieur » : document à entendre, événement à commenter, image à étudier, etc. Dans le cas présent, il s'agit d'un échantillon de discours en « langue usitée » (voir en 1.1.3. la catégorisation de D. Coste, 1981). La réception de ce document se fait selon les lois particulières à la classe de langue ; il va être écouté plusieurs fois, commenté, découpé, répété. Dans ce type d'activité, une des règles de communication veut que les apprenants ne se contentent pas de comprendre passivement un énoncé. **Il leur faut prouver qu'ils l'ont compris** ; ils sont donc invités à interpréter l'énoncé entendu. Il ne suffit pas de dire oui on comprend, il existe une espèce de « rituel didactique » qui consiste pour les élèves à répéter un énoncé entendu, à le paraphraser, à le réutiliser dans d'autres contextes.

Ainsi en est-il dans l'échange suivant :

56 P	(...) <i>Vous comprenez subalternes ?</i>
57 Plusieurs élèves	<i>Oui oui</i>
58 Fernando	<i>Plus bas</i>

La réponse 57 *oui, oui* n'est pas suffisante dans le contexte présent. Elle ne suit pas le «**code de communication** » implicite qui y prévaut. L'étudiant Fernando propose alors la «preuve» qu'il comprend *subalternes*.

La réplique 55 retient également notre attention :

Georges	<i>Mais ça existe comme les Français veulent faire encore le travail sale, ils ont pas besoin</i>
---------	---

C'est une demande d'information, de la part d'un étudiant, sur l'attitude des Français face aux travaux pénibles. D'une certaine manière, l'étudiant Georges cherche à changer le code de communication qui est en cours depuis le début de la séance ; il veut obtenir de l'enseignante **un avis** sur un aspect socio-économique de la vie française. Il est intéressant de constater que l'enseignante ne répond pas sur ce point, voulant probablement rester dans le code de communication initial qui consiste à expliquer un énoncé sur le plan sémantico-syntaxique.

55 Georges	<i>Mais ça existe comme les Français veulent faire encore le travail sale, ils ont pas besoin</i>
56 P	<i>Le sale travail. Le sale travail ça s'appelle les tâches subalternes. Vous comprenez subalternes ?</i>

Ce que l'enseignante semble avoir entendu, c'est l'incorrection linguistique – *le travail sale* – et non la demande d'information de l'étudiant.

On constate également que pour être fidèle au code de communication tacite – produire des énoncés corrects –, la progression de la transaction est constamment freinée par des

échanges ayant trait à la correction linguistique des énoncés. Les participants savent qu'ils produisent des énoncés dans un but didactique. Il ne s'agit pas pour autant d'une communication artificielle car la **vraie** communication porte sur l'apprentissage de la langue et les moyens utilisés ne changent rien à l'affaire. Un aspect important de la communication dans la classe de langue est que les partenaires désirent se comprendre mutuellement. Lorsque le professeur utilise des termes nouveaux, il demande fréquemment *vous comprenez ?* (voir R. 21 et R. 56) ; en cas de réponse négative, il donne une explication sur le sens du mot. Cette volonté de faire comprendre ce qu'on dit explique le rythme lent de la progression thématique des classes ; l'enseignant s'assure constamment que les mots utilisés sont compris des apprenants. Il donne des exemples, propose des réemplois, donne des règles d'utilisation, corrige.

12 Georges	<i>Elle n'accepte pas de étrangers mais elle pense que c'est une mal nécessité qui ils travaillent le sale...</i>
13 Gloria	(en même temps que Georges) <i>Mal nécessaire</i>
14 P	C'est un... un mal...
15 Georges	<i>Pour les sales travaux</i>
16 P	C'est un mal...
17 Georges	Nécessarité
18 Plusieurs élèves	Nécessaire
19 P	C'est un mal nécessaire, mm, mm
20 Georges	<i>Et comme ça, oui, elle accepte... qu'ils restent ici parce qu'il...il y a, il y en a besoin</i>
21 P	(lentement) On a besoin d'eux, on a besoin d'eux, vous comprenez ?...
(Plusieurs élèves essaient de répéter)	

L'exigence didactique se situe ici sur un double plan ; on demande aux apprenants de comprendre des énoncés et d'en produire d'autres en fonction du niveau de correction linguistique que l'enseignante attend d'eux.

3.1.5. Manifestation de l'activité métalinguistique – implicite ou explicite ?

Nous savons que l'apport métalinguistique peut se faire sans la présence explicite d'un métalangage (H. Besse, 1977). Nous avons vu que même lors d'une activité explicitement métalinguistique, le discours métalinguistique ne se manifeste pas de façon continue, il est interrompu d'énoncés apparemment dépourvus de toute trace métalinguistique. Il se peut également que l'enseignant ait une intention métalinguistique qui ne se manifeste pas immédiatement dans la suite des échanges, et qu'il soit nécessaire d'analyser toute la transaction afin de comprendre les stratégies pédagogiques au service de cette intention première. Nous allons voir que dans la séquence étudiée, l'activité métalinguistique apparaît sous des formes tant explicites qu'implicites.

a) les traces explicites du métalangage

– On relève certains **termes métalinguistiques** (termes dont le signifié contient l'idée de langage) : *elle dit, vous comprenez* (2 fois), *on dit, comment ça s'écrit, à la place du pronom eux, vous pouvez écrire ça ?, exemple* (2 fois), *on veut expliquer le mot* (2 fois), *je t'expliquerai, pose-lui la question, tu as dit, qui a dit, ça s'appelle*.

Il faut ajouter à ce relevé du lexique métalinguistique un certain nombre d'éléments comme les termes utilisés pour traduire l'attitude de la locutrice, à savoir : *elle insiste, elle est*

plutôt pour ou contre, elle est contre, elle accepte, elle pense que qui sont des commentaires à but didactique sur les intentions communicatives de la locutrice et qui acquièrent de ce fait une dimension métalinguistique. Ces énoncés ont pour but de clarifier la portée énonciative de la phrase commentée.

– Le phénomène de **l'autonymie** (voir 1.3.2.) est également présent dans cette séquence. Lorsque l'enseignante répète l'énoncé enregistré (R. 1) elle l'autonymise car elle le cite pour qu'il soit expliqué. Les corrections reprenant un énoncé déjà produit sont également une illustration de l'autonomisation d'une suite de signes (R. 4, R. 19, R. 21, R. 22).

On remarque aussi l'occurrence d'un signe autonome au sein d'une réplique. C'est le cas pour les énoncés suivants :

22 P	(...) <i>Comment ça s'écrit eux</i>
26 P	(...) <i>et la tendance c'est de simplifier et d'utiliser en à la place du pronom eux</i>
37 Moun	<i>Pourquoi manger</i>
38 Georges	<i>Euh... parce que je crois on veut expliquer le mot est-ce que vous avez besoin</i>
41 Georges	<i>Ah je crois on veut expliquer le mot besoin</i>
56 P	<i>Vous comprenez subalternes</i>

Le niveau explicite de l'activité métalinguistique se manifeste dans cette séquence par :

- des commentaires sur les formes linguistiques
- des commentaires sur la valeur énonciative d'un énoncé
- des répétitions d'énoncés d'apprenants en vue d'une correction
- des explications faisant appel à des règles
- des situations-exemples
- des demandes d'information émanant des apprenants.

Les diverses formes du discours métalinguistique s'entremêlent ; ainsi au cours du commentaire sur l'attitude de la personne interviewée, certains termes sont corrigés par l'enseignante puis répétés par l'apprenant avant qu'il n'y ait retour à l'activité d'interprétation. C'est parce qu'il y a erreur sur l'expression *avoir besoin de + pronom* que l'enseignante donne une règle et qu'elle propose ensuite des situations-exemples pour le réemploi dans un autre contexte.

b) Dimension implicite de l'activité métalinguistique

La présence de termes métalinguistiques et d'autonymes ne suffit pas à rendre compte de la totalité de la dimension métalinguistique de la séquence. L'activité métalinguistique doit être mise en rapport avec la nature de la communication de classe. Dans notre extrait, la production d'énoncés est motivée par la volonté d'expliquer un discours enregistré. L'ensemble de la séquence doit être compris comme une « maïeutique métalinguistique » qui a pour but de faire comprendre/réutiliser l'énoncé initial.

Il importe de prendre conscience du **but** que se fixe l'enseignante et des **stratégies** qu'elle met en oeuvre pour l'atteindre ; si elle pose une série de questions sur un énoncé, c'est qu'elle désire parvenir à l'élucidation de son sens, si elle propose des situations-exemples, c'est qu'elle veut faire comprendre l'utilisation contextuelle d'un terme, si ses corrections portent essentiellement sur la forme linguistique, c'est qu'elle met l'accent sur la production d'énoncés formellement corrects. C'est dire que la dimension métalinguistique s'infiltré dans chacun des échanges engagés.

Par ailleurs, caractéristique de ce type d'activités, on trouve la coexistence de deux énonciations ; l'une simulée³⁵ et l'autre « vraie ». D'une part, des énoncés sont produits pour améliorer et vérifier une compétence de la pratique de la parole. *Je vais déménager, j'ai besoin de toi pour m'aider* (R. 28-32) est un énoncé « faux » sur le plan de la réalisation effective, il n'annonce pas un événement qui va se produire. Il se situe entre « langue » et « discours » ; « langue » car il illustre l'utilisation de *avoir besoin de*, « discours » car il ne s'agit pas de la règle elle-même (voir 2.2.5.).

D'autre part, on trouve des énoncés qui réalisent **véritablement** un acte de parole. Ainsi lorsque l'étudiante Moun demande *pourquoi manger ?* elle interroge **réellement** son camarade ; elle veut obtenir une information de lui.

On remarque que, pour lever l'ambiguïté de son exemple (*je vais me marier, j'ai besoin de manger*) l'élève Georges utilise une terminologie métalinguistique : *on veut expliquer le mot/ est-ce que vous avez besoin/*. Il n'explique pas la relation sémantique qu'il y a pour lui entre se marier et manger mais il explique à l'étudiante Moun la « raison pédagogique » de sa réplique (*on veut expliquer*), se plaçant dans l'énonciation pédagogique et non pas dans l'énonciation imaginaire. Le choc entre deux niveaux énonciatifs est probant lorsque les étudiants prennent le parti d'interpréter l'exemple *je vais me marier* (situation imaginaire) comme un énoncé « vrai » (voir les analyses à ce sujet dans les conclusions de la seconde partie). L'activité métalinguistique se situe souvent au point de rencontre de ces deux niveaux énonciatifs. Les apprenants, au fil des séances, apprennent à reconnaître le code de communication et le passage d'un niveau de communication à l'autre.

3.1.6 Formes spécifiques du métalangage

a) L'explication sémantique se traduit par :

– une activité de dénomination :

56 P *Le sale travail. Le sale travail ça s'appelle les tâches subalternes.*

qui correspond à la démarche suivante (voir 2.1.1.). Y impropre ça s'appelle X inconnu.

– une activité définitoire (voir 2.1.3) :

59 P *Ce qui est... bon, désagréable, déshonorant, les tâches subalternes.*

L'enseignante a recours à une définition paraphrastique. Les adjectifs proposés pour expliquer *subalternes* ne se comprennent que si l'on considère le contexte spécifique de

subalternes dans *tâches subalternes*. C'est sans doute la raison pour laquelle l'enseignante, après avoir donné les adjectifs *désagréable*, *déshonorant*, ajoute *les tâches subalternes*, prenant peut-être conscience, au cours de son explication, que les adjectifs donnés sont synonymes de *subalternes* lorsqu'ils sont cooccurrents de *tâches*.

– l'élucidation des intentions communicatives de l'énonciateur :

1 P *Pourquoi elle dit deux fois la même chose ?*

La question est destinée à sensibiliser les apprenants à la portée des paroles de la locutrice interviewée.

– la mise en situation d'un énoncé. Les deux exemples *je vais déménager j'ai besoin de toi pour...* (R. 28) et *je vais me marier alors j'ai besoin de...* (R. 32) ont pour but de montrer l'utilisation en contexte de l'énoncé *avoir besoin de*.

b) L'enseignement de la grammaire

On observe le recours à une succession d'explications pour un même point, ici *on a besoin d'eux*, que les étudiants ne comprennent pas. Le tableau suivant indique cette succession de procédés.

21 P (Plusieurs élèves essaient de répéter)	(lentement) <i>On a besoin d'eux, on a besoin d'eux vous comprenez ?...</i>	a) Appel à la règle : pour une personne on ne dit pas <i>j'en ai besoin</i> , mais <i>j'ai besoin d'eux</i> exprimée par normalement.
22 P	<i>Oui. ..on a besoin d'eux, mm, mm, normalement on dit (elle récite le paradigme) j'ai besoin de toi, elle a besoin de lui, on a besoin... d'eux Comme ça s'écrit eux ?</i>	b) Conjugaison de <i>avoir besoin de</i> + pronom
23 Plusieurs élèves	<i>E, a, u, x</i>	c) levée de l'ambiguïté <i>d'eux/d'eux</i> ; on épèle
24 P	<i>E, a, u, x ?</i>	
25 Plusieurs élèves	<i>Non non e, ...u, x, eux</i>	
26 P	<i>E, u, x, et la tendance c'est de simplifier et d'utiliser en à la place du pronom eux. Bon donc tu penses que (à l'intention de Georges dont elle entend mal la réplique)</i>	d) Appel à l'usage pour justifier le <i>en</i> à la place de <i>eux</i> (et la tendance...)
27 Georges	<i>Vous pouvez écrire ça ?</i>	
28 P	(allant au tableau) <i>On a besoin d'eux, les étrangers ? travailleurs, les travailleurs étrangers, on a besoin... (écrivait) d'eux, exemple eh...je vais déménager j'ai besoin de toi pour... pour...</i>	e) écriture de l'énoncé f) utilisation de l'expression dans autre contexte. Glissement de l'explication grammaticale vers l'explication sémantique.
29 Plusieurs élèves	<i>Pour faire le ménage</i>	

30 P	<i>Pour faire le ménage ? oui</i>
31 Fernando	<i>Non, non non, pour m'aider</i>
32 P	<i>Pour m'aider ? pour m'aider ? oui. Je vais me marier (rire des étudiants) Bon c'est un exemple (rire de l'enseignante) alors j'ai besoin de</i>

On constate ainsi la pluralité des procédés utilisés par l'enseignante ; la règle, la conjugaison, l'écriture, l'usage. Il faut ajouter à cela que l'enseignement de la grammaire se fait aussi par le biais de corrections. Il n'est pas toujours facile d'opérer une coupure entre correction grammaticale ou lexicale comme l'atteste l'échange suivant :

52 Joan	<i>Elle n'est pas contre aussi</i>
53 P	<i>Non plus</i>
54 Joan	<i>Non plus</i>

Deux remarques peuvent être faites ; d'une part il faut constater le lien étroit entre les explications portant sur le lexique et celles portant sur les aspects syntaxiques. L'enseignante passe de l'une à l'autre. D'autre part, la dimension métalinguistique est tour à tour implicite et explicite. Lorsqu'il y a répétition d'un segment à expliquer (*mal nécessaire* répété 7 fois, *on en a besoin* répété totalement ou partiellement 17 fois), la pédagogie du sens ou de la syntaxe se fait sans présence explicite de métalangage. Mais on trouve aussi des explications métalinguistiques comme le recours à une règle, à une forme conjuguée, à une définition.

On voit ainsi qu'il y a un mouvement de va-et-vient entre des types de connaissance implicite et explicite d'un phénomène linguistique.

c) Les procédés appréciatifs

L'appréciation est faite essentiellement par la reprise par l'enseignant des énoncés d'apprenants. Elle ne porte pas toujours sur les mêmes aspects.

L'enseignant peut apprécier la forme de l'énoncé, en donnant la correction :

3 Fernando	<i>Oui elle insiste sur cette point</i>
4 P	<i>Sur ce point</i>

ou en amorçant l'énoncé pour inciter les étudiants à se corriger eux-mêmes, comme elle le fait ici pour l'étudiant Georges:

12 Georges	<i>Elle n'accepte pas de étrangers mais elle pense que c'est une mal nécessité qui ils travaillent le sale...</i>
13 Gloria	(en même temps que Georges) <i>Mal nécessaire</i>
14 P	<i>C'est un... un mal</i>
15 Georges	<i>Pour les sales travaux</i>
16 P	<i>C'est un mal...</i>
17 Georges	<i>Nécessarité</i>
18 Plusieurs élèves	<i>Nécessaire</i>
19 P	<i>C'est un mal nécessaire, mm, mm.</i>

Le clivage entre l'approbation et la désapprobation est moins net lorsqu'il s'agit du contenu et non plus de la forme. Il n'y a parfois aucun indice linguistique pour différencier une appréciation positive d'une appréciation négative.

28 P	<i>(...) je vais déménager, j'ai besoin de toi pour... pour...</i>	
29 Plusieurs élèves	<i>Pour faire le ménage</i>	
30 P	<i>Pour faire le ménage ? oui</i>	Appréciation négative
31 Fernando	<i>Non, non non, pour m'aider</i>	
32 P	<i>Pour m'aider ? pour m'aider ? oui</i>	Appréciation positive.

Dans la réplique 32, l'enseignante semble approuver. C'est pourtant par le même moyen que lors d'une réponse ayant valeur d'appréciation négative (R. 30) où le ton dubitatif permet aux étudiants de comprendre que l'enseignante attend d'autres productions. L'analyse des discours appréciatifs est nécessairement limitée par l'absence d'informations quant aux éléments extra-linguistiques qui accompagnent l'énoncé (mimique, intonation) et qui modifient l'interprétation à lui donner.

Il nous paraît important de prendre en considération le contexte institutionnel de la séquence étudiée, de déterminer la nature de l'activité pédagogique qui s'exerce, de reconnaître le/les thèmes transactionnels afin de voir quels sont les objectifs poursuivis. On sera alors à même de comprendre les stratégies d'enseignement déployées – pour expliquer, se faire comprendre, apprécier, etc. – et la forme de l'activité métalinguistique.

3.2 MÉTALANGAGE³⁶ ET PÉDAGOGIE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Les enseignants s'interrogent fréquemment sur la terminologie métalinguistique à adopter. Faut-il enseigner les catégories de la langue-cible ou se servir de celle de la langue maternelle ? Doit-on recourir à la langue maternelle ou donner toute explication dans la langue enseignée ? Quels modèles de description faut-il adopter ? A ces interrogations, il est impossible de faire une réponse unique car les situations d'enseignement sont impérativement à prendre en compte³⁷.

3.2.1. Le métalangage dans une classe de même langue maternelle

Lorsque les élèves d'une classe ont en commun une même langue maternelle, l'enseignement de la langue étrangère en est modifié par le fait que l'explicitation des règles de la langue peut être faite en langue maternelle. Des professeurs de français étrangers, interrogés sur la place qu'ils accordaient au métalangage, ont déclaré qu'ils essayaient de dispenser cet enseignement en français mais que dans le cas où une règle n'était pas comprise, ils la donnaient en langue maternelle. Les écoliers français apprenant une langue étrangère peuvent faire la même réflexion ; leur professeur parle généralement la langue étrangère sauf lorsqu'il s'agit des consignes et des règles morpho-syntaxiques. Les manuels et cahiers d'exercices confirment cette tendance, ce qui montre que les règles de fonctionnement de la langue décrite n'ont certainement pas le même « statut pédagogique » que les discours en langue usitée (D. Coste, 1981). On peut faire la description de la langue enseignée en langue maternelle ; cela n'empêchera pas l'acquisition d'une compétence de communication dans la langue-cible. Le clivage établi par D. Coste (*ibid.*) entre les différents « discours pratiqués » dans la classe trouve ici son application ; il est bien vrai que pour apprendre à parler une langue, il faut entendre/lire des discours en « langue usitée » et qu'il faut conjointement une pratique de la parole (« langue apprise »). Avoir recours à la langue maternelle pour la « langue décrite » ne paraît pas un obstacle à l'acquisition de la langue étrangère. Toutefois, il ne faut pas écarter l'hypothèse selon laquelle la connaissance métalinguistique est partie intégrante (et indispensable ?) du processus d'apprentissage (1)³⁸. Un sujet apprenant une langue même en milieu naturel, se fait des idées sur la langue, se bâtit des catégorisations en fonction de sa langue maternelle et de ce qu'il commence à connaître dans la langue-cible.

L'enseignant d'une classe de même langue maternelle a en face de lui un public ayant les mêmes connaissances métalinguistiques. A lui de s'appuyer sur elles pour construire sa pédagogie de la langue étrangère.

3.2.2. Métalangage et apprentissage d'une langue étrangère

On peut se demander si les connaissances métalinguistiques d'un public d'apprenants sont toujours prises en considération. Sans doute, consciemment ou intuitivement, le professeur cherche-t-il à organiser son enseignement selon des catégorisations qui soient connues des élèves. Introduire de nouvelles catégories métalinguistiques en même temps que les « entrées » linguistiques peut être source de difficultés pour l'apprenant, qui doit

alors à la fois comprendre les discours en langue étrangère et assimiler un métalangage qui ne lui est pas familier et qui par conséquent, risque de ne pas lui être utile.

Le problème de l'introduction d'un métalangage grammatical s'est posé lors des débuts de la méthodologie audiovisuelle, où toute grammaire explicite était proscrite au profit d'un apprentissage implicite, transmis par les dialogues enregistrés et les exercices structuraux. Il y a eu selon l'expression de J.-R. Ladmiral (1915 p. 11) « silence métalinguistique ». Cette voie est aujourd'hui abandonnée par les méthodologues ; de toute manière l'apprenant construit un système qui lui permet de faire des généralisations et des hypothèses sur la langue à apprendre. Les études sur l'interlangue ou système intermédiaire des apprenants ont montré de quelle manière ceux-ci construisaient un système à partir de leur connaissance partielle de la langue-cible, de celle qu'ils ont de leur langue maternelle et des hypothèses qu'ils font à partir de ces connaissances (S.-P. Corder, 1980, U. Frauenfelder et *alii*, 1980). Le courant didactique actuel préfère intégrer dans l'apprentissage la découverte ou l'explicitation de catégories métalinguistiques. L'accumulation de structures sature la mémoire et ne permet pas une rétention mémorielle synthétique et donc économique (J.-R. Ladmiral 1975).

Selon les publics (migrants non scolarisés, publics scolaires, publics dans le pays de la langue enseignée etc.) et les objectifs poursuivis (pratique de la langue, connaissance de son fonctionnement) on optera pour une approche dans laquelle on considère que le métalangage est une aide pour les acquisitions présentes ou futures ou, au contraire, on évitera d'avoir recours à une terminologie qui pourrait être source de confusion. L'enseignant a la possibilité de faire appel à des pratiques didactiques (discours simulés, paraphrases) ne réclamant pas une terminologie spécialisée (voir 1.3.1.).

Il nous semble qu'on ne peut faire un choix catégorique entre les deux tendances ; les publics ont des besoins divers et c'est en analysant ces besoins qu'on pourra opter pour l'une ou l'autre de ces approches. Ce qui paraît certain, c'est qu'il faut tenir compte du « bagage métalinguistique » d'un public d'apprenants. L'enseignant doit s'informer de la nature de l'apprentissage – en langue maternelle ou en langue seconde – qui a été préalablement le leur. H. Besse recommande de partir « d'une analyse minimale des potentialités métalinguistiques d'apprentissage des étudiants : ont-ils appris un métalangage ? quel type de métalangage ? exprimé dans quelle métalangue ? »³⁹ (1980a, p. 126) afin de savoir approximativement quelles sont les catégorisations qu'ils sont en mesure d'opérer.

3.2.3. Apprentissage de la terminologie métalinguistique

Selon les publics, l'utilisation d'un métalangage va varier. Avec un groupe linguistiquement homogène possédant un même passé métalinguistique (les publics scolaires par exemple), le professeur sait quelles sont les catégories métalinguistiques connues et peut s'appuyer sur elles pour construire ses explications. Par contre, il lui faudra montrer beaucoup de prudence dans l'emploi d'une terminologie métalinguistique lorsque les apprenants n'ont pas la même langue maternelle et ne sont donc pas familiarisés avec un type uniforme de description métalinguistique. On sait, que selon les langues d'origine, l'apprentissage de la langue maternelle est plus ou moins « grammaticalisé ». Il semble que ces habitudes d'apprentissage ne puissent être bousculées sans dommage. Tel apprenant habitué aux catégories de la grammaire traditionnelle éprouve le besoin de s'y référer pour l'apprentissage d'une langue seconde.

Si un apprenant ne connaît pas une catégorie métalinguistique, l'enseignant aura à déterminer si c'est un problème de **traduction** de la nomenclature métalinguistique (par exemple l'apprenant connaît les catégories masculin/féminin mais non le signe qui les désigne dans la langue étrangère) ou si c'est une **méconnaissance de la catégorie elle-même**.

Le cas suivant montre la difficulté d'un apprenant face à une terminologie métalinguistique : un étudiant en FLE avait à différencier les pronoms *les* et *leur* dans des phrases comme :

fais-les marcher
demande-leur

Il avança l'idée que dans l'une des phrases il s'agissait d'un *pronom personnel*. Mais que voulait dire pour lui la catégorie *pronom personnel* ? Cela signifiait : « un pronom qui remplace *une personne* ». Il avait rapproché pronom *personnel* de *personne*, faisait une interprétation « sémantique » de la catégorie grammaticale *pronom personnel*. Son professeur aura donc eu à lui expliquer ce que veut dire grammaticalement *pronom personnel* pour le locuteur français.

L'enseignant peut avoir à « monter » petit à petit des notions métalinguistiques minimales. Les gestes, la mimique, les schémas vont permettre à l'enseignant de décrire des notions, telles que la temporalité, l'appartenance, la localisation, etc. Au fur et à mesure que les termes métalinguistiques sont compris des apprenants, les gestes ne s'avèrent plus indispensables et se raréfient. Sera alors mis en place ce « langage para-grammatical » (voir 2.2.2.) dans lequel alternent des bribes de terminologie grammaticale, des conventions, des termes adaptés aux besoins de la description et du public.

3.2.4. La fonction métalinguistique dans la classe

Examinant les différents manuels de français langue étrangère, H. Besse (1980b) constate la pauvreté du lexique métalinguistique. Le discours métalinguistique apparaît uniquement sous forme de consignes d'exercices ou de titres de phases de la leçon. De son côté, R. Galisson (1979) déplore l'absence dans les méthodes audio-orales ou audiovisuelles de la fonction métalinguistique : « les personnages qu'elles mettent en scène comprennent tout instantanément. Ils évoluent comme le reflet béat d'eux-mêmes, dans un univers linguistiquement lisse, sans pesanteurs pragmatiques, où les bruits sont gommés et la redondance inutile » (*ibid.* p. 23).

Or s'il est une situation où les apprenants vont être réellement impliqués, c'est celle où, locuteurs non natifs, ils éprouveront des difficultés à comprendre les énoncés des locuteurs natifs. Dans une perspective fonctionnelle-communicative (pour l'approche communicative, voir S. Moirand, 1982b), la fonction métalinguistique ainsi définie par R. Jakobson (1963, p. 54) « lorsque l'émetteur du message cherche à rendre ce dernier plus accessible au décodeur » paraît être une priorité qu'aucun programme d'apprentissage ne saurait négliger. La réalisation d'actes de parole comme *je n'ai pas bien compris, pouvez-vous répéter ?, vous parlez trop vite*, ne figure pourtant pas en priorité dans la plupart des manuels de français langue étrangère.

Il semble, toutefois, que les matériaux pédagogiques les plus récents⁴⁰, intègrent le discours métalinguistique dans leur programme d'apprentissage. Les méthodologues et

pédagogues prennent aujourd'hui conscience de l'importance du niveau métalinguistique dans l'enseignement des langues.

Quant à l'introduction du métalangage dans le cours lui-même, nos observations nous ont souvent montré que rares encore sont les enseignants qui songent à faire un réel travail sur les actes de formulation métalinguistique des apprenants. Ainsi, la demande d'explication, qui est constante dans un cours de langue, comporte presque toujours des erreurs, même dans les niveaux avancés. On entend les apprenants demander : *qu'est-ce que endroit ? c'est nom de ville ou bien pays ?* ou *pourquoi votre les ?* sans que l'enseignant propose une correction de la formulation de la demande métalinguistique. Ce qui se produit, c'est que l'enseignant va directement à l'**objet** de la demande de l'apprenant et répond à sa question. Ainsi lorsqu'une étudiante demande *comment différent* (p. 61, R. 4) le professeur ne corrige pas la formulation de la demande d'explication mais répond à la question posée.

Peut-être faudrait-il que l'enseignant ait une conscience plus grande de la nature de la communication didactique : l'analyse des règles de communication de la classe a montré qu'une part importante de son fonctionnement est constituée par la demande, des apprenants à comprendre le code enseigné. Il serait donc souhaitable d'améliorer cette compétence à communiquer à propos de la langue. Pour ce faire, l'enseignement devra aussi porter sur la formulation des demandes d'explications et sur les façons d'exprimer des hypothèses.

Conclusion

Achever la lecture de cet ouvrage se fera peut-être pour quelques-uns dans la désillusion car ils ne se seront pas reconnus dans les pratiques didactiques dont il est question. L'enseignant n'a guère d'autre choix que de prendre comme pôle de, référence les situations d'enseignement qu'il connaît et donc la sienne, or notre analyse s'est portée sur un fonctionnement spécifique, celui de cours de français pour adultes en milieu français. Il y a lieu de réfléchir aussi à la variation des enjeux communicatifs dans d'autres situations d'enseignement/apprentissage, comme l'enseignement du français ou d'une autre langue à un public linguistiquement homogène (par exemple en milieu scolaire). D'autres analyses du discours de la classe pourraient prendre en compte les niveaux linguistiques des publics, les langues maternelles (voisines ou éloignées), le contexte institutionnel (enseignement obligatoire, optionnel, sanctionné ou non par un examen), l'environnement socioculturel (image de la langue enseignée, formation des enseignants, sociologie des publics).

Nous invitons le lecteur à ne pas se décourager mais à réinterpréter l'analyse selon les données de son expérience d'enseignant et le contexte dans lequel il se trouve. La diversité des situations d'enseignement des langues n'invalide pas le fait que « l'objet d'échange » est la langue-cible. La classe reste un lieu où l'on parle de la langue et où l'on parle la langue pour l'apprendre. Les participants sont là pour comprendre, faire comprendre, se comprendre, ce qui est toujours générateur d'opérations paraphrastiques, définitoires, de sollicitations, d'évaluations et de remaniements à partir des productions langagières.

Nous espérons avoir suffisamment montré que la communication dans une classe de langue s'établit selon certaines règles dépendant du projet didactique. Les énoncés produits sont à interpréter en fonction de la spécificité de cette situation de parole où l'on **communique réellement** dans le but d'apprendre une langue en passant par plusieurs formes communicatives :

- Une communication simulée où l'on joue à être les énonciateurs fictifs du discours en langue étrangère (sur l'enseignant/comédien/metteur en scène, voir L. Porcher 1984).
- Une communication à propos de la langue (règles, corrections, demandes d'explications) c'est-à-dire le discours ouvertement métalinguistique.
- Une communication intergroupe qui se développe dès le moment où il y a négociation sur une tâche à accomplir (mise au point d'activités, préparation de jeux de rôle, discussion d'un rapport, etc.).

Ces formes communicatives sont imbriquées : communiquer en langue étrangère n'est pas dissociable de la communication à propos de la langue puisque l'enjeu reste le même – apprendre langue. Ce qui paraît spécifique est l'importance de la fonction métalinguistique car l'analyse des discours tenus dans la classe montre qu'ils ont la particularité de **transformer la forme en contenu** ; à partir du moment où l'objet d'échange se porte sur une forme, cette dernière devient contenu des échanges des participants. Inversement les discours de la classe **transforment les contenus en forme** puisque tout objet (articles de presse, conversations enregistrées, etc.) est susceptible d'acquérir une dimension métalinguistique par le fait que c'est autant le contenu que la forme qui intéressent les participants.

Le discours de la classe est caractérisé par cette intrication des niveaux communicatifs où la forme est contenue et le contenu forme. C'est dire qu'activité métalinguistique et activité de communication sont indissociables.

Notes

¹ A cet égard, précisons que le fait de transcrire des séquences de classes ne les érige pas en « modèles pédagogiques ». Les transcriptions nous permettent d'observer et de décrire le fonctionnement des discours de la classe.

² M. Bakhtine/V. Voloshinov, « Le discours dans la vie et le discours dans la poésie » in T. Todorov (1981).

³ Les exemples donnés dans cet ouvrage sont tirés de cours de FLE donnés à des étudiants à l'Université de Paris III, à l'EFPE (Études Françaises pour l'étranger).

⁴ Voir à ce sujet l'étude critique de L. Porcher (1981) sur les discours que rencontrent les apprenants, en particulier par le biais de manuels.

⁵ Classification qui correspond à celle que fait D. Coste (1981) : langue usitée, langue décrite, langue enseignée, langue apprise.

⁶ D. Coste dans un séminaire sur les interactions au Stage de Didactique 1981 de l'Université de Paris III, EFPE, a exposé des idées sur la communication dans la classe qui m'ont beaucoup aidée à concevoir mon étude.

⁷ Il se trouve que dans les classes de langue que nous avons observées, le professeur est toujours une femme. L'enseignement du FLE appartient-il aux femmes ?

⁸ Nous appelons « référents extérieurs » les documents divers et sujets de conversation introduits dans la classe.

⁹ R. = Réplique.

¹⁰ C'est surtout pour l'apprentissage des langues qu'on utilise des expressions comme appropriation, acquisition, assimilation, indiquant qu'on « possède » une langue.

¹¹ Voir l'étude sur les autonomes de J. Rey-Debove (1978) que H. Besse (1980b) reprend en la plaçant dans le contexte de la classe de langue.

¹² Tout signe est susceptible d'être autonomisé et d'acquiescer ainsi une valeur métalinguistique.

¹³ Les marques typographiques de l'autonomie sont les guillemets, l'italique ou la mise entre barres obliques.

¹⁴ Les deux premières étant, rappelons-le, les activités de décodage du sens ou les exercices et les discours en simulation.

¹⁵ Les activités pourraient tout aussi bien se dérouler dans une classe d'enseignement de la langue maternelle.

¹⁶ La transaction est une série d'échanges convergeant dans le même but, autour d'un « thème ».

¹⁷ C'est là un processus *onomasiologique*, qui part de la notion vers le signe, s'opposant à la démarche *sémasiologique* qui part du signe pour chercher ce qu'il désigne.

¹⁸ C'est ce qu'on appelle la définition ostensive, se fondant sur une information extralinguistique

¹⁹ Les exemples de ce chapitre sont regroupés en annexe p. 86. Il s'agit toujours d'énoncés explicatifs donnés par le professeur à des étudiants de FLE.

²⁰ Cette instabilité des pronoms est sans doute la marque d'un discours didactique où l'énonciateur n'est pas seulement la personne physique mais aussi l'instance d'un discours construit ailleurs (voir A. Ali Bouacha 1984).

²¹ Il faut noter que toute une transaction peut être constituée par la recherche d'un terme. L'activité explicative ne se surajoute alors pas à un discours antérieur portant sur un autre thème (voir pp. 24 et 25).

²² Le terme de « grammaire » est utilisé ici dans le sens de description de la morphologie et de la syntaxe de la langue enseignée. C'est souvent ainsi que les enseignants de langue l'entendent.

²³ M.-T. Moget, *De vive voix*, Paris, Didier 1912

²⁴ L'exercice se trouve dans la méthode *C'est le printemps*, Paris, CLE International, 1976, Unité Didactique 2

²⁵ On trouvera dans les paragraphes indiqués des transcriptions de classes illustrant le procédé décrit.

²⁶ Exemple de M. Gross cité par C. Marchello-Nizio et G. Petiot (1977 p. 106)

²⁷ L'enseignante stagiaire, de nationalité étrangère, fait une erreur sur le genre de « casse ».

²⁸ « On peut définir globalement l'entrée (« input») comme tout ce à quoi est exposé l'apprenant » écrivent U. Frauenfelder et R. Porquier (*ibid.*, p. 42)

²⁹ Les énoncés commentés correspondent au mode autonome du discours.

³⁰ Elles sont tirées de classes de FLE. Les mots en majuscules sont les mots que l'enseignant explique.

³¹ Voir le tableau récapitulatif en annexe. (p. 91)

³² La transcription de quelques minutes d'enregistrement est un travail long et minutieux ; il importe d'opérer un choix judicieux avant de transcrire l'enregistrement.

³³ Voir C. Bachmann et *alii* (1981, p. 170) pour les problèmes de transcription de conversations. Les auteurs rapportent que W. Labov et D. Fanshel ont mis neuf ans à mettre au point la transcription d'une interview thérapeutique. (p. 94)

³⁴ Fiusa, et alii, *En effeuillant la marguerite*, Muniche, Langenscheidt-Hachette, 1978, Paris, Hachette, 1979.

³⁵ Voir à ce propos L. Porcher (1984) philosophant sur les paradoxes de l'enseignant –comédien.

³⁶ Dans ce chapitre nous réfléchissons sur la place à faire à des discours **explicitement** métalinguistiques (terminologie grammaticale par exemple).

³⁷ Sur l'opportunité du métalangage en classe de langue, sur les choix de modèles métalinguistiques, nous renvoyons à l'ouvrage de H. Hesse et R. Porquier (1984).

³⁸ Un adolescent de 14 ans, interrogé sur ce qu'il avait retenu de deux années d'apprentissage de l'hébreu récite sans hésiter en hébreu : « Quel est la racine du mot s'il vous plaît ? » Il avait donc retenu le discours métalinguistique que son professeur tenait à longueur d'année. Ce qui d'ailleurs n'est pas négatif et prouve peut-être que la « véritable » communication en classe de langue est celle qui a trait au fonctionnement de la langue.

³⁹ H. Besse définit la métalangue comme « la langue dans laquelle est formulée le métalangage en tant que modèle abstrait » (H. Besse, R. Porquier, 1984, p. 110).

⁴⁰ Par exemple dans R. Richterich, B. Suter, *Cartes sur table*, Paris, Hachette, 1981.

Bibliographie

- ALI BOUACHA A. (1984). – *Le discours universitaire*, Berne, Peter Lang.
- ADAMCZEWSKI, H. (1975). – « Le montage d'une grammaire seconde », *Langages* n. 39, Paris, Didier-Larousse, pp. 31-50.
- AUCHLIN A., ZENONRE A. (1980). – « Conversations, actions, actes de langage », *Cahiers de linguistique française 1*, Université de Genève, Unité de linguistique française, multigrpah.
- BACHMANN C. (1980). – « Le langage dans les communications sociales quotidiennes : quelques perspectives actuelles », *Études de linguistique appliquée* n. 37, pp. 22-31.
- BACHMANN C. et alii (1981). – *Langage et communication sociales*, Paris, Hatier-Crédif, (coll. LAL).
- BARTHES R. (1964). – « Éléments de sémiologie », *Communications* n. 4, Paris, Seuil, pp. 91-135.
- BARTHES R., BERTHET F. (1979). – « Présentation » in *Communications* n. 30, pp. 3-5.
- BASTUI J. (1977). – « Pourquoi des exercices de grammaire ? », *Langue française* n. 33, Paris, Larousse, pp. 6-21.
- BENVENISTE E. (1974). – *Problèmes de linguistique générale*, tome 2, Paris, Gallimard.
- BESSE H. (s. d.). – « Image codée et image non codée », *Voix et Images du Crédif*, Éditorial, numéro spécial, pp. 1-26.
- BESSE H. (dir.). – *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau 1*, Paris, Didier, Crédif, (coll. VIC).
- BESSE H. (1977). – « Épistémologie et exercices grammaticaux », *Études de linguistique appliquée* n. 25, pp. 7-21.
- BESSE H. (1978). – « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », in *Pédagogie du Niveau 2*, Didier, Crédif, pp. 28-34.
- BESSE H. (1980a). – « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », *Langue française* n. 47, pp. 115-127.
- BESSE H. (1980b). – « Le discours métalinguistique de la classe », *Encrages* numéro spécial, Acquisition d'une langue étrangère, Université de Paris VIII, pp. 102-108.
- BESSE H., PORQUIER R. (1984). – *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Crédif-Hatier, (coll. LAL).

CARE J.-M., DEBYSER F. (1978). – *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette-Larousse, (coll. Le Français dans le Monde/BELC).

CAZDEN C.-B. et *alii* (1972). – *Functions of language in the classroom*, New York et Londres, Teachers College Press.

CHARAUDEAU P. (1973). – « Les bases de la technique métalinguistique d'élucidation »

CHAROLLES M. (1978). – « Introduction aux problèmes de la cohérence de texte », *Langue française* n. 38, pp. 7-41.

CICUREL F., PEDOYA E. (1982). – « L'image de l'homme dans la publicité », *REFLET* n. 2, Paris, Hatier-Crédif, pp. 32-39

CICUREL F. (1983). – *Aspects métalinguistiques du discours de l'enseignant dans la classe de langue*, thèse de 3e cycle, université de Paris III, dactylograph.

CICUREL F. (1984a). – « La conquête du sens ou la nature métalinguistique de la communication en classe de langue », *Le Français dans le Monde* n. 183, pp. 40-46.

CICUREL F. (1984b). – « La construction de l'interaction didactique », *Études de linguistique appliquée* n. 55, pp. 47-56.

CLARK J.-L. (1981). – « Une approche communicative dans un contexte scolaire », *Le Français dans le Monde* n. 160, pp. 29-38.

CORDER S.-P. (1980). – « La sollicitation de données d'interlangue », *Langages* n. 57, pp. 29-37.

COSTE D. (1981). – « Spéculations sur la relation langue décrite – langue enseignée, en classe » in Richterich, R. Widdowson, H. G. (éds.), *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Hatier-Crédif, (coll. LAL).

COSTE D. (1984). – « Les discours naturels de la classe », *Le Français dans le Monde* n. 183, pp. 16-25.

COULTHARD M. (1977). – *An Introduction to Discourse Analysis*, Londres, Longman.

CRAVATTE A. (1980). – « Comment les enfants expliquent-ils les mots ? », *Langages* n. 59, pp. 87-96.

DABENE L. (1975). – « L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines ») », *Langages* n. 39, pp. 51-64.

DABENE M., MARTIN-SAURAT C. (1979). – « L'adulte et le métalangage grammatical », n. 34, pp. 86-93.

DABENE L. (1984). – « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Études de linguistique appliquée* n. 55, pp. 39-46.

-
- DANNEQUIN C. (1977). – *Les enfants bâillonnés*, Cedic.
- DANNEQUIN C. (1980). – « La fessé aux orties », *Études de linguistique appliquée* n. 37, pp. 108-117.
- DELAS D. (1977). – « Confondre et ne pas confondre », *Littérature* n. 27, Paris, Larousse, pp. 92-104.
- DESIRAT C., HORDE T. (1977). – « Formation des discours pédagogiques », *Langages* n. 45, pp. 3-8.
- EISENZWEIG U. (1977). – « Métalangage : les paradoxes de la référence », *Littérature* n. 27, Paris, Larousse, pp. 105-115.
- FLANDERS N.-A. (1970). – *Analysing Teaching Behaviour*, Reading, Addison-Wesey Publishing Co.
- FRAUENFELDER U., PORQUIER R. (1979). – « Les voies d'apprentissage en langue étrangère », *Travaux de recherche sur le bilinguisme* n. 17, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, pp. 37-64.
- FRAUENFELDER U. et alii (1980). – « Connaissance en langue étrangère », *Langages* n. 57, pp. 43-59.
- FUCHS F. (1982). – « La paraphrase entre la langue et le discours », *Langue française* n. 53, pp. 22-33.
- GALISSON R. (1979). – « Compétence communicative et acquisition des vocabulaires », *Travaux de didactique du français langue étrangère* n. 3, Université Paul-Valéry, Montpellier III, pp. 1-33.
- GALISSON R. (1980). – *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE International, (coll. Didactique des langues étrangères).
- GENOUVRIER E., PEYTARD J. (1970). – *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
- GENOUVRIER E. (1982). – « Écrire et parler », *Le Français dans le Monde* n. 169, pp. 73-79.
- GRANDCOLAS B. (1980). – « La communication dans la classe de langue étrangère », *Le Français dans le Monde* n. 153, pp. 53-57.
- GRANDCOLAS B. (1981). – « Interaction et correction », (Actes du V Colloque international structuro-global audiovisuel), *Revue de phonétique appliquée* n. 59-60, pp. 305-319.
- GRICE H.-P. (1973). – « Logique et conversation », *Communications* n. 30, pp. 57-72.
- HAMON P. (1977). – « Texte littéraire et métalangage », *Poétique* n. 31, Seuil, pp. 261-284.
- HARRIS Z.-S. (1971, trad. française). – *Structures mathématiques du langage*, Paris, Ed. Dunod

-
- HJEMSLEV L. (1966, trad. Française). – *Le langage*, Paris, Ed. de Minuit. (coll. arguments)
- HJEMSLEV L. (1968, trad. Française). – *Prolegomènes à une théorie du langage*, Paris, Ed. de Minuit, (coll. arguments).
- HUDELOT C. (1980). – « Organisation linguistique d'échanges verbaux chez des enfants de maternelle », *Langages* n. 59, pp. 63-78.
- JAKOBSON R. (1963, trad. Française). – *Essais de linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit.
- KRASHEN S. (1976). – « Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Learning », *TESOL Quarterly* n. 10, 2, pp. 157-168.
- KUENTZ P. (1977). – « Le linguiste et le discours », *Langages* n. 45, pp. 112-126.
- LADMIRAL J.-R. (1975). – « Linguistique et pédagogie des langues étrangères », *Langages* n. 39, pp. 5-18.
- LEDUC-ADINE J.-P. (1980). – « De la terminologie grammaticale : quelques problèmes théoriques et pratiques », *Langue française* n. 47, pp. 6-24.
- LEON M. (1979). – « Culture, didactique et discours oral », *Le Français dans le Monde* n. 145, pp. 46-53.
- MARCHELLO-NIZIA C., PETIOT G. (1977). – « Les exemples dans le discours grammatical », *Langages* n. 45, pp. 84-111-
- MARKOPOULO F. (1981). – *Analyse du discours d'un professeur dans une classe de langue*, Mémoire de maîtrise, Université de Paris III, U.E.R. EFPE, dactylograph.
- MOIRAND S. (1979). – *Situations d'écrit*, Paris, CLE International, (coll. didactique des langues étrangères).
- MOIRAND S. (1982a). – « À objectifs différents : textes divers et stratégies diversifiées » in Actes de la Convention *Lingua e nuova didattica* sur « L'enseignement de la lecture », Rome, LEND.
- MOIRAND S. (1982b). – *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette (coll. F)
- MOIRAND S. (1984). – *Approches diverses de la conversation dans une classe de langue*, Communication aux Journées pédagogiques de Barcelone, 28-30 mars.
- MORTUREUX M.-F. (1982). – « Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation », *Langue française* n. 37, pp. 97-107.
- MOUCHON J. (1980). – « Analyse d'une prise de parole en situation scolaire », *Études de linguistique appliquée* n. 37, pp. 97-107.

PELLETIER A.-M. (1977). – « Opération métalinguistique et théories du langage », *Littérature* n. 27, pp. 6-16.

PORCHER L. (1977). – « Note sur l'évaluation », *Langue française* n. 36, pp. 110-115.

PORCHER L. (1980). – « Les relations enseignant-apprenant : égalité ou dépendance ? » *Bulletin de l'ACLA*, vol. 2, Montréal, pp. 59-72.

PORCHER L. (1981). – « Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique » in Richerich R., Widdowson H.-G. (éds.) *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Hatier-Crédif, (coll.LAL).

PORCHER L. (1984). – « Paradoxes sur un enseignant », *Études de linguistique appliquée* n. 55, pp. 76-85.

REY-DEBOVE J. (1978). – *Le métalangage*, Paris, Le Robert.

ROULET E. (1980). – *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-Crédif, (coll. LAL).

ROULET E. (1981) (dir.). – « Analyse de conversations authentiques », *Études de linguistique appliquée* n. 44

SINCLAIR J.-Mc.-H., COULTHARD R.-M. (1975). – *Towards an Analysis of Discourse*, Londres, OUP.

SOULE-SUSBIELLES (1984). – « La question, outil pédagogique », *Le Français dans le Monde* n. 183, pp. 26-34.

TODOROV T. (1981). – *Mikhaïl BAKHTINE le principe dialogique*, Paris, Seuil, (coll. Poétique).

TREWISE A. (1979). – « Spécialité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des débutants francophones », *Encrages* numéro spécial de linguistique appliquée, Université de Paris VIII, pp. 44-52.

VANOYE F. (1977). – « De quelques pratiques métalinguistiques en situation scolaire et de leurs effets », *Littérature* n. 27, pp. 85-91.

WEYMOUTH T. (1980). – *Some Cognitive Considerations related to the Evaluation and Analysis of Classroom Discourse*, Thèse, Université de Lancaster, Département d'Études de linguistique et langues modernes, dactylograph.

WIDDOWSON H.-G. (1981, trad' française). – *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-Crédif, (coll. LAL).