



**HAL**  
open science

# Le rôle du discours métalinguistique dans l'appropriation des savoirs en interaction

Katja Ploog

► **To cite this version:**

Katja Ploog. Le rôle du discours métalinguistique dans l'appropriation des savoirs en interaction. 2016. halshs-01385539

**HAL Id: halshs-01385539**

**<https://shs.hal.science/halshs-01385539>**

Preprint submitted on 3 Nov 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **Le rôle du discours métalinguistique dans l'appropriation des savoirs en interaction<sup>1</sup>**

## **1. Introduction**

Les études en linguistique interactionnelle ont problématisé le processus d'appropriation des langues par des approches didactiques (p.ex. la conception du curriculum, l'organisation de l'input, la médiation, la progression de l'interlangue) et par la dynamique globale de la construction du sens au fil de l'échange communicatif. Le processus d'appropriation des *structures* linguistiques — qui concerne le développement de la compétence linguistique au sens strict — a été relégué au second plan des travaux de la didactique contemporaine, quand bien même l'activité communicative, au centre des préoccupations en didactique des langues, se tisse avec des compétences structurelles. L'appropriation de ces compétences peut être explicitée par deux types d'observables, les productions langagières elles-mêmes et les discours méta-/épilinguistiques du locuteur qui rendent compte de ses représentations relatives aux structures. L'objectif de cette contribution est d'expliciter les caractéristiques de la dimension métalangagière dans l'interaction, en dégagant des pratiques observées en interaction les catégories langagières qui structurent la perception des usages ; ces catégories seront mises en perspective par rapport aux pratiques rencontrées dans l'interaction didactique en particulier.

Posons, comme point de départ, que l'impact des discours métalinguistiques (désormais DML) dépasse l'appropriation des langues et concerne les processus de transmission institutionnelle et d'enseignement/apprentissage d'objets de savoir les plus variés, pour affecter la conceptualisation dans son ensemble, ce qui a été pointé en psychologie, anthropologie et en didactique (à commencer par Vygotski 1933, en termes de réflexivité chez Culioli & Desclés 1981, de *catégorization* chez Lakoff 1987). J'argumenterai que l'importance qui est accordée aux DML dans la dynamique de construction du sens au fil de l'interaction est le plus souvent en inadéquation avec les objectifs acquisitionnels (ou les objets de savoir visés). Ces observations me conduiront à plaider en faveur d'une meilleure prise en compte de la diversité naturelle des actes métalinguistiques, dans le but de soutenir le processus d'appropriation des savoirs dans les disciplines.

## **2. Le discours métalinguistique**

Le DML sera défini comme la manipulation d'un objet langagier quelconque, par le biais d'un comportement interactionnel ou d'une forme discursive révélateurs du positionnement du locuteur vis-à-vis des caractéristiques de la langue. La réflexion portera sur un corpus de

---

<sup>1</sup> Je tiens à remercier les membres du groupe REPIC de l'IREM de Besançon pour les échanges animés et fertiles qui ont nourri ma réflexion.

*discours*, réputés appartenir à une *langue* donnée (mais souvent transité par d'autres langues), et généré par un processus de conceptualisation typique de l'activité *langagière*.

Je privilégie le concept de *discours* métalinguistique (vs. *activité*, *expression*, etc.) dans la mesure où mon analyse portera sur des formes linguistiques situées, plus que sur la praxie ou les procédés qui ont mené à leur constitution, ou que sur un paradigme linguistique préalablement organisé, tel le métalangage formalisé comme le lexique grammatical ou tout autre dispositif explicite de « langage » de spécialité. Les guillemets de la phrase précédente me conduisent à faire ensuite l'hypothèse que l'intersection entre *langage* et *langue*, qui semble relativement nette pour le linguiste<sup>2</sup> l'est beaucoup moins pour le locuteur, d'autant que l'acception du terme *langage* dans l'usage courant diffère considérablement de celui qui lui est réservé en sciences du langage, et l'acception courante du terme *langue* est typiquement associée à la grammaire scolaire. Ces flottements terminologiques sont constitutifs de la saisie de l'objet et peuvent conduire jusqu'aux spécialistes — dont des IPR et autres didacticiens des mathématiques, par exemple — à parler en termes de « langages mathématiques », « registres de langage », etc. Si les procédés métalangagiers peuvent être supposés relativement universels — langagiers — puisque liés à l'activité humaine de conceptualiser/catégoriser son environnement par un système symbolique, le sujet locuteur conçoit son objet en référence à une compétence sociale, institutionnellement censurée — linguistique. Ainsi, la nomination de l'objet peut être brouillée par l'usage même des termes *langue* et *langage*.

Le DML représente une prise de distance du sujet par rapport aux pratiques et formes langagières, qui constituent des objets de son expérience. Le sujet locuteur fait preuve de son expertise de l'objet en commentant cette expérience. Mon regard se portera en priorité sur les formes constitutives de l'émergence du sens, en d'autres mots, sur l'élaboration d'un objet de savoir dans l'espace discursif. Cette perspective me permettra d'étudier le potentiel acquisitionnel du DML d'un point de vue précisément discursif.

Le DML est une énonciation sur les modalités locutoires, qu'elles soient de l'ordre de la production ou de la réception (auto-/hétérocategorisation : Trimaille & Matthey, 2013). Le rapport dialectique du locuteur avec lui-même et avec son objet de savoir se reflète dans l'appropriation des construits linguistiques (termes lexicaux, expressions, énoncés, discours entiers), dont il appréhende toujours à la fois les valeurs référentielles et sociales. Ce dédoublement énonciatif peut être rapproché des guillemets (graphiés, dits ou signés) du locuteur appliqués à des portions de son discours. La différence entre auto- et hétérocategorisation dans le DML ne sera pas problématisée dans cet exposé, étant donné qu'elle est d'ordre davantage socio-sémantique (la sémiotique de l'espace intersubjectif) que linguistico-structurelle. Il m'importera à cet égard de mettre en intrigue les tâtonnements discursifs au cours de l'énonciation et la profondeur sémantique de l'objet même.

Enfin, la distinction de discours *métalinguistique* et *épilinguistique* pose problème en contexte scolaire. La sociolinguistique française, après Culioli (1981), revendique la notion de discours *épilinguistique* pour l'élicitation des catégories propres aux locuteurs concernant leur expérience langagière quotidienne ; l'on constate que le discours épilinguistique porte davantage sur la sémiotique référentielle et sociale du dit alors que l'objet du DML est sa forme/structure. Or, beaucoup d'études ont montré que tous les discours sur les pratiques langagières quels qu'ils soient sont fortement marqués par le crible normatif, des jugements

---

<sup>2</sup> Du moins, pour le linguiste francophone ou hispanophone, qui distingue lexicalement ces deux notions, contrairement aux langues germaniques par exemple.

d'acceptabilité jusqu'à la catégorisation des usages sociaux. Il apparaît donc que la qualification de ce type de discours comme épilinguistique est implicitement légitimée par son caractère non institutionnel, informel, spontané. En contraste, l'institutionnalisation des objets référentiels est relayé par une nomenclature précise (et la valorisation dans les programmes des *compétences* n'y change rien) et que l'utilisation adéquate de cette nomenclature est la finalité de la transmission. C'est précisément ce qu'il s'agit de problématiser : quels sont les modalités spécifiques du DML pour prédiquer à propos d'un objet langagier ?

Dans la suite de mon développement, il s'agira de dégager l'utilisation didactique qui est réservée à la diversité et l'hétérogénéité des DML produits spontanément par les locuteurs.

### 3. Données d'étude

Je distinguerai trois modalités interactionnelles majeures qui donnent lieu aux DML : l'interaction sociale, l'interaction didactique et l'entretien de recherche ; le corpus d'étude est constitué de trois composantes, représentant ces trois modalités interactionnelles.

1) Toutes les interactions sociales sont susceptibles de donner lieu à des DML dans la mesure où le choix du mot juste est un enjeu social. Dans les sociétés à tradition grammaticale millénaire et à l'institutionnalisation du savoir à grande échelle, la présence de DML dans les interactions quotidiennes témoigne du pouvoir symbolique particulier de la langue. L'on ne peut que constater à ce sujet la conscience linguistique particulièrement aiguë de la communauté française, plus forte que dans le reste de la francophonie ou que dans d'autres pays occidentaux, culturellement proches par ailleurs. Notons par ailleurs que l'interaction sociale recouvre bien souvent une dimension didactique — de par la différence d'expertise du thème de l'échange chez les participants et/ou de par leur rôles interactionnels respectifs. Les DML sont d'autant plus présents (mais pas seulement) dans les interactions sociales où les relations interpersonnelles présentent une forte asymétrie d'expertise, comme dans l'échange parents-enfants ou entre un natif et un non-natif. Nous avons relevé un ensemble de DML spontanés dans des conversations privées, dont une vingtaine à table ou à l'apéritif.<sup>3</sup> Ces données ne sont pas représentatives du discours social mais significatives pour témoigner de différents degrés d'expertise et d'usage dans le DML. L'étude de ses caractéristiques fournit des informations très riches pour penser les possibles qui assureraient, en classe, une meilleure fluidité des DML.

2) L'interaction didactique est la modalité par excellence qui fait émerger des DML dans la mesure où la transmission des objets de savoir en contexte institutionnel est planifiée par une nomenclature et des traditions discursives spécifiques, et où l'accès à ces mêmes objets est rythmé par l'appropriation des objets linguistiques correspondants. Aussi, la reformulation des contenus en vue de leur formalisation composent une part importante des interactions didactiques. Celles-ci sont représentées dans mon corpus d'étude par les composantes *Pythagore* [MAT-Pythagore], interactions de classe de mathématiques au collège (classe de 3e), dont la transcription d'un extrait est reproduite en annexe, et *Frogstory*, narrations orales sur images en cours de FLE et FLSc. Cette seconde composante

---

<sup>3</sup> Emanant de travaux d'étudiants en licence sciences du langage ; le seul extrait cité dans cet article est *Poisson d'avril* (ex.1).

est « doublée » d'entretiens avec les locuteurs-narrateurs sur leur production, qui composent une partie des interactions d'élicitation [MTL-Frogstory].

3) Le rapprochement entre sciences du langage et sciences humaines et sociales ont forgé une autre modalité interactionnelle comme véritable méthode (au sens ethnométhodologique) de la sociolinguistique : l'entretien de recherche, dont la caractéristique majeure consiste à éliciter, en discontinuité avec l'expérience, un discours sur les pratiques langagières ; la sociolinguistique mobilise, à ce titre, la notion de discours épilinguistique, que je limiterais plutôt aux modalités spontanées qui émergent dans la vie sociale du sujet, en d'autres termes, à celles qui sont non élicitées et non produites en situation didactique. Les entretiens de recherche ont donc pour objet central de commenter la perception des formes linguistiques ; le DML, dans ces échanges, n'est pas induit comme un « produit secondaire » induit par la remise en perspective immédiate d'un acte discursif, mais résulte de la volonté partagée des interlocuteurs de se focaliser sur la langue ou le langage. Ces interactions sont représentées dans notre étude par des entretiens de recherche métalinguistiques du corpus *Méta-L*, dont une enquête menée en 2004 sur les compétences métalangagières au cycle 3 [MTL-Naisey], et des entretiens avec des stagiaires en FLE (au sein d'un CCAS) sur la compétence grammaticale en langue étrangère [MTL-DGMAD].

Notons que les transcriptions et translittérations des données ont été effectuées dans des cadres divers et sont, en conséquence, hétérogènes ; toutes les conventions privilégient cependant la lisibilité immédiate des données, au détriment d'informations linguistiques précises.

Les données ont permis de réaliser une étude exploratoire visant à classer les DML selon leurs caractéristiques et leur fonctions.

#### **4. Caractéristiques des DML**

Parler français c'est comme nager dans l'océan ; écrire le français c'est comme se battre avec un mur.  
(M40, LM croate, niveau secondaire [MTL-DGMAD])

Si l'appropriation est un processus dialectique permanent, qui consiste à mettre l'autre (l'objet ou le tiers) en résonance avec soi-même elle est constitutive du sujet et participe de la définition dynamique de son identité. Une taxonomie des DML peut être fondée sur la distance prise par le locuteur vis-à-vis de l'expérience langagière. Le rapport à la langue dans le contexte de l'appropriation est déterminé par deux dimensions de la connaissance : celle de l'expertise, et celle de l'expérience. En effet, les catégories du locuteur renvoient simultanément aux normes de référence et aux normes d'usage : les enfants en cycle 3 de l'école élémentaire sont déjà des usagers expérimentés de la langue française, dont l'expertise est en devenir ; à l'opposé, les étudiants FLE en contexte homoglotte peuvent devenir relativement experts sans usage social de la langue apprise ; l'enseignement/apprentissage du FLE au Soudan donne une place différente à l'expertise grammaticale qu'en Allemagne ; l'étudiant/e en lettres modernes est à la fois usager expérimenté et expert ; etc. Cette distinction, qui peut être comprise comme corollaire à la distinction entre savoir et connaissance, possède les avantages suivants :

- éviter le recours à la compétence tout préservant l'ancrage de la problématique au niveau du locuteur ;

- situer les deux dimensions dans une complémentarité sans en référer à l'explicité des items appropriés ;
- ne pas préjuger des types de DML caractéristiques des types d'interactions (sociales vs. didactiques, par exemples).

La distinction d'expertise et d'expérience est recoupée par les deux dimensions de la forme et du contenu du DML.

#### 4.1 Les contenus : savoirs pragmatiques, sociaux et structurels

Le DML peut porter sur trois aspects constitutifs de tout usage de la langue ou des langues et dont les sujets locuteurs ont une conscience relative : d'abord, sur les caractéristiques pragmatiques des ressources linguistiques, dont les finalités communicative et référentielle ; ensuite, sur les caractéristiques sociales, dont l'évaluation de portions langagières vis-à-vis des normes et l'identification de l'interlocuteur dans les réseaux sociaux de la communauté discursive ; enfin, sur les caractéristiques structurelles, dont les unités et les règles de combinaison au sens strict des unités linguistiques. Dans le discours des locuteurs, plusieurs de ces aspects sont fréquemment réalisés conjointement.

Les *savoirs pragmatiques* donnent lieu à des verbalisations (souvent spontanées) quant aux modalités d'action ou aux finalités communicative et référentielle des figures discursives. L'aspect pragmatique étant lié à l'agir langagier même, son caractère expérientiel est immédiat et se trouve verbalisé (mis en DML) dès le plus jeune âge, comme dans l'exemple ci-dessous, extrait d'une conversation à table entre les parents (M, P) et leurs trois enfants. L'enfant B, qui a quatre ans<sup>4</sup>, explique le principe du *poisson d'avril* :

##### 1) Poisson d'Avril

- 1 A maman ++ tes lunettes sont sales
- 2 M quoi
- 3 A (tes) lunettes sont xxx par là
- 4 M mes lunettes
- 5 A poisson d'avril
- 6 M [rires]
- 7 B non toi toi tu as pas tu as pas poisson d'avril
- 8 M poisson d'avril
- 9 P qu'est-ce que c'est le poisson d'avril
- 10 A poisson
- 11 B c'est pour faire une blague
- 12 A non
- 13 B si
- 14 P laisse la parler
- 15 B c'est pour faire une blague
- 16 P oui
- 17 B après hein quand + Elodie elle a fait + elle a [mete] un poisson
- 18 M oui
- 19 B dans (son dos) + dans sa dos de la maîtresse
- 20 P oui
- 21 B elle a eu quelque chose+ maitresse++ après onenv- on l'enlève
- 23 Z mh mh
- 24 M ah oui
- 25 B ça c'est une blague

---

<sup>4</sup> La famille est bilingue arabe/français.

B explique la signification du poisson d'avril par la fonction communicative et le schéma actionnel correspondant. Dans l'exemple suivant, le savoir pragmatique porte sur le ressenti vis-à-vis de l'agir langagier en langue seconde ; la locutrice F est une fillette scolarisée en France depuis 1 an en classe d'intégration, qui « redouble » son CP :

2) *Progrès [MTL-DGMAD] (F7, L1 portugais)*

- E Cette année, tu as fait des progrès en français. Maintenant tu expliques aux autres élèves ce qu'il faut faire. Est-ce que c'est facile d'apprendre le français ?
- F Oui c'est facile maintenant je peux dire ce que je veux, je comprends tous les mots.
- E L'année dernière, ta maîtresse m'a dit que c'était difficile pour toi et que tu n'étais pas toujours sage.
- F Ouais j'étais en colère tout le temps, tout le temps. Je comprenais rien et je frappais et je disais les gros mots des autres. Je savais même pas ce que cela voulait dire.

F donne du sens à son comportement en le reliant à ses compétences en langue.

Les savoirs sociaux donnent lieu à des DML qui rendent compte de la perception de l'adéquation sociale de l'usage.

3) *Niche [MTL-DGMAD] (F7, L1 portugais)*

- E C'est quoi un mot ?
- F Un mot c'est quelque chose qui veut dire quelque chose. Par exemple là [montre une image sur la table de jeux] eh ben une niche ça veut dire une niche.
- E Et en portugais est ce qu'on dit aussi niche ?
- F Non les mots ne sont pas les mêmes. Ici, il y a un mot français. C'est le même mot au Portugal mais cela veut dire un gros mot.

La même locutrice F (7 ans), rend compte ici de la structuration de son répertoire plurilingue, qui relie les langues par des formes similaires, et des formes différentes par leur signification, référentielle et sociale. Les *savoirs structurels* sont relatifs à la perception des langues comme objets-structures :

4) *Beatles [MTL-DGMAD] (F7, L1 portugais)*

- E Est-ce que tu sais si il y a des différences entre la langue portugaise et la langue française ?
- F Au Portugal , on parle fort et ++ sinon je sais pas. Eh ben si ! le S, c'est comme en anglais. [elle montre l'affiche des Beatles] Ils sont quatre alors on met le s et au Portugal c'est pareil.
- E Et en français c'est pas pareil ?
- F ++ euh ++ si en Français on met le s ++ mais on l'entend pas
- E On met le s quand ?
- F A la fin du mot.
- E Non ++ je veux te demander ++ est ce qu'on met le s que quand il y a quatre personnes ou dans d'autres situations ?
- F On met le s quand on est plusieurs.

Il est remarquable dans l'exemple 3 (*Niche*) que les trois dimensions pragmatique, sociale et structurelle sont présentes dans la définition du mot telle qu'elle est déployée ; puis, que l'argument pragmatique — la signification (incomplète, en ce qui concerne le portugais) — est premier par rapport à l'argument social, à savoir, *comment* il faut comprendre les mots. La structure du mot donné en exemple est appréhendée de façon globale, en observant seulement l'identité formelle entre les deux langues, en contraste avec la différence sémantique.

L'élicitation de l'engagement du sujet dans ses langues conduit fréquemment à l'émergence de catégorisations sociales :

5) *Aimer [MTL-DGMAD] (F51, L1 arabe)*

- E et le français c'est une langue que vous aimez ?

F oui +++ j'aime parler bien ++ pas avec l'arabe et le français et tout tout

— La valorisation d'une pratique semble conduire à la distinction de pratiques *plus ou moins valorisables*. Ici aussi, l'on peut noter l'intrication des savoirs sociaux avec les savoirs structurels, représentés par la distinction de deux langues, français et arabe.

Chez les locuteurs jeunes (expérimentés mais peu experts), l'argumentation pour justifier une observation structurelle est le plus souvent d'ordre sémantique (pragmatique), comme dans l'exemple suivant :

6) *Chocolat [MTL-DGMAD] (F8, L1 hongrois et français)*

E Si je te dis "l'enfant ont mangé un chocolat" est ce que ça te semble correct ?

F C'est pas bien, c'est "l'enfant il a mangé un chocolat", "l'enfant ont mangé" c'était faux.

E Pourquoi ?

F Parce qu'il y a qu'un enfant qui mange un chocolat

Le DML de l'enfant répond strictement à la question posée, à savoir, de rapporter la forme observée à la norme grammaticale, tout en argumentant par la valeur sémantico-pragmatique de la proposition. Ci-dessus induit par l'enquêteur par le terme « correct », le crible grammatical semble inéluctable dans l'observation des formes de la langue, et de façon parfois excessive :

7) *Conjugaison [MTL-DGMAD] (F14, L1 français)*

E Qu'est-ce que cela signifie pour toi de bien parler ?

F Bien parler c'est ne pas faire de fautes de conjugaison.

— La réponse est révélatrice d'une certaine compréhension du rapport entre oral et écrit, ainsi que d'une insécurité latente du locuteur (natif) français vis-à-vis de sa langue. Car la conscience normative est le crible social majeur et seulement pour les sujets les plus instruits, le crible structurel. Ceci reste étonnant lorsque le renvoi aux paradigmes grammaticaux se substitue à la perception même des structures :

8) *Ordre des mots [MTL-DGMAD] (F41, L1 tamoul)*

La grammaire ça veut dire qu'il faut construire une phrase. C'est important. Il faut de la grammaire pour comprendre le sens de la phrase. Dans notre langue c'est différent. En français, le sujet et le verbe sont au début de la phrase. Il y a le sujet, le verbe et le complément d'objet. Chez nous, le verbe il est tout à la fin. Il y a aussi beaucoup d'exceptions en français.

La locutrice, non alphabétisée en français, possède dans son pays un niveau d'études supérieures, qui peut expliquer la structuration fine de la représentation en termes de fonctions syntaxiques et d'ordre des mots. Mais par ailleurs, la distance interlinguistique semble créer une acuité particulière pour les structures ; cela peut s'expliquer par les tensions — pragmatico-sémantiques ou sociales — qui en résultent :

9) *Bananes [MTL-DGMAD] (M34, L1 japonais, niveau bac+4)*

Le fait d'utiliser [en français] les articles (le, la, les / un, une, des / du, de la), m'a amené à prendre l'habitude, quand je parle japonais, de compter des objets et de penser à quel catégorie des articles appartient chaque nom. Par exemple, quand je mange "banane", je me dis : « je vais mettre "une" quand je mange une banane entière, ou "de la" quand je ne mange que quelques bouchée d'une banane, ou "des" quand je mange plusieurs bananes entières, ou "les" si je manges toutes les bananes que j'ai achetées (peut-être je peux me tromper).

10) *Très japonais [MTL-DGMAD] (F22, L1 japonais, niveau bac+3)*

Entrée dans un bureau d'un professeur avec arrangement [rendez-vous], je constate qu'il y a quelqu'un qui discute avec lui.

— Yoroshiidesuka ? (= (Est-ce que) je peux ?)

Je voulais dire : "je peux entrer dans la salle, ou bien il me faudrait vous attendre dehors ?". Le professeur, un peu étonné, m'a dit que je suis très japonais et m'a autorisé de rejoindre à la



discussion (qui était finalement avec mes collègues).

## 4.2 Les figures du métalangage

Le DML est rendu manifeste par des procédés formels, manifestés par des figures comme les *patterns* de reformulation. Le classement adopté ici repose sur la distance prise par le sujet vis-à-vis de son objet langagier.

L'*exemplification*, niveau élémentaire du DML, consiste en la projection d'usages expérimentés ou de construits obtenus par la structuration de la mémoire langagière. Elle consiste à convoquer un spécimen relevant de la catégorie commentée :

11) "Qu'est-ce qu'un mot ?" [MTL-Naisey]

un mot

un mot c'est par exemple "un"

12) "La négation, c'est quoi ?" [MTL-Naisey]

il ne faut pas tricher

la négation est *ne...pas, ne...plus, ne...jamais*

L'opportunité ou pertinence d'une exemplification dépend parfois de l'objet même : dans le même contexte d'élicitation (questionnaire), la notion d'histoire n'a donné lieu à aucun exemple, vraisemblablement parce qu'il aurait supposé de raconter (toute ?) une histoire. Cette stratégie est d'ordre métalinguistique parce qu'elle fait appel explicitement à la notion de catégorie (« un » fait partie de la catégorie des mots, « u » n'en fait pas partie) et qu'elle fait appel à une organisation paradigmatique, classifiante, de la mémoire. La mise en liste de différents éléments d'une catégorie va de pair avec la comparaison, qui permettra d'isoler ensuite les caractéristiques constitutives de la catégorie, émergentes dans les exemples suivants :

13) "La négation, c'est quoi ?" [MTL-Naisey]

la négation est le contraire d'affirmatif

le contraire de question

Le *jugement pragmatique* concerne tous les DML qui décrivent la relation entre le discours ou la production du discours et le référent élaboré :

14) "La négation, c'est quoi ?" [MTL-Naisey]

c'est une phrase ou un mot qui servent à dire non

15) "Qu'est-ce qu'une histoire ?" [MTL-Naisey]

c'est un texte qui est imaginaire ou une histoire vrai

une histoire c'est une aventure

on peut raconter l'histoire de quelqu'un

Le DML nomme une caractéristique d'emploi d'ordre sémantico-référentielle (histoire  $\pm$ vrai, intentionalité, protagonistes). Les exemples 14 et 15 montrent que le jugement pragmatique suppose une analyse externe du concept concernant la finalité énonciative ou son contexte, ici en désignant une sous-catégorie ou un contenu global ("c'est une aventure"), qui, lorsqu'elles sont schématisées formellement, donnent lieu à une dénomination conventionnelle :

16) "Qu'est-ce qu'une histoire ?" [MTL-Naisey]

c'est un texte un roman, un conte, un document, etc.

17) "La négation, c'est quoi ?" [MTL-Naisey]

la négation est le contraire d'affirmatif

Ces exemples montrent que la justification pragmatique est une passerelle possible vers la catégorisation experte normative, partiellement basée sur ces fonctions.

Analogue à la stratégie précédente, le *jugement sociolinguistique* formule une condition d'instanciation de la catégorie, mais d'ordre social cette fois-ci : la catégorisation (externe toujours) fait référence à la norme, la grammaire, ou toute autre autorité du contrat social. En creux, la référence de l'énonciateur à lui-même constitue une modalisation du DML, dont la valeur épistémique apparaît comme restreinte :

18) "Qu'est-ce qu'un mot ?" [MTL-Naisey]

un mot **pour moi** est un groupe de lettres

19) "La négation, c'est quoi ?" [MTL-Naisey]

je ne m'en rappelle plus

Dans le format interactionnel du questionnaire, la référence à soi n'est pas attendu ; elle constitue en tant que telle une méconnaissance des traditions discursives. Le *jugement sociolinguistique* peut porter sur un item lexical ou, de façon globale, sur un objet représenté de manière diffuse par le sujet, comme dans l'exemple suivant la grammaire par une locutrice analphabète :

20) Expliquer la langue [MTL-DGMAD] (F37, L1 wolof)

E Tu m'as dit l'autre jour que tu voulais faire plus de grammaire. C'est quoi la grammaire ?

F La grammaire, c'est expliquer la langue française.

E Seulement la langue française ?

F Non toutes les langues. Oh, comment on dit en français, je ne sais plus. C'est quelque chose d'important. La grammaire c'est quelque chose d'important pour ma vie. Si tu es en vie, tu dois savoir beaucoup de choses. C'est ma sœur qui m'a expliqué ça au téléphone.

E Tu peux me donner un exemple ?

F Non.

Cette forme de DML prend appui sur la relation entre le sujet et la langue comme entité sociale, et sur la loyauté vis-à-vis des normes sociales.

Le DML de type *segmentation* procède à l'analyse formelle, compositionnelle ou à la restitution du contexte verbal :

21) "Qu'est-ce qu'un mot ?" [MTL-Naisey]

c'est des **lettres**

c'est des **lettres** qui sont **mises l'une à côté de l'autre** pour former un mot

c'est **dans une phrase**

22) "Qu'est-ce qu'une histoire ?" [MTL-Naisey]

c'est **des phrases qui forment une histoire**

une histoire c'est **plein de mots**

Le dernier exemple de la série précédente montre comment la conscience aiguë des élèves de l'importance de cet aspect est mise en tension avec une com-préhension insuffisante de l'objet pour « mener à bout » l'analyse ; la propriété donnée n'est pas la bonne, ou n'est pas suffisante pour caractériser l'objet : assembler "plein de mots" ne suffit pas pour composer une histoire (ex.22). Or cet aspect compositionnel des objets est particulièrement mis en exergue par le travail scolaire, et également constitutif des définitions dans les autres disciplines :

23) [MAT-Pythagore]

P ABCD est-il un losange ?

A oui [...] parce qu'il a **les quatre côtés de la même longueur**

La réponse à la question n'est pas suffisante sans justification, sous forme d'explicitation des propriétés constitutives de l'objet *losange*, à savoir, les propriétés de ses composantes.

Un dernier type de DML consiste à catégoriser formellement l'élément en lui appliquant la *nomenclature* de référence :

24) *Fac de lettres [MTL-DGMAD] (F22, L1 japonais, niveau sup.)*

J'ai dit "Je m'appelle K., je suis étudiante du science du langage fac de lettres". Il manque d'abord **un article défini** "la faculté" et ensuite une préposition qui marque **un lieu ou un appartenance**. J'aurais dû dire donc : "du science du langage à la fac de lettres".

« Article défini » et « lieu »/ « appartenance » désignent les figures linguistiques en question de manière normative, en guise de synthèse d'une démarche de catégorisation. Ce DML va souvent de pair avec l'élaboration d'une forme ritualisée (tradition discursive), comme la phrase définitoire :

une phrase avec *ne...pas* est une phrase négative ([MTL-Naisey] : "La négation, c'est quoi ?")

Dans la mise en oeuvre des DML par les sujets, les différents types de DML sont combinés ou peuvent être confondus ; par exemple, la catégorisation est fréquemment accompagnée d'une explicitation compositionnelle (segmentation) :

25) "Qu'est-ce qu'un mot ?" [MTL-Naisey]

un mot est un mot qu'on met derrière un déterminant

ou d'une exemplification, qui représente de fait une sous-catégorisation :

26) "Qu'est-ce qu'un mot ?" [MTL-Naisey]

un [mot] c'est un verbe, un nom, etc.

Les différents types formels de DML identifiés et présentés ci-dessus sont hiérarchisés comme niveaux de conceptualisation relatifs à la distance entre sujet et objet, allant du comportement adéquat sans prise de distance — on peut s'interroger par ailleurs avec quelle mobilité discursive ce degré zéro est possible — à la décentration complète moyennant l'adoption d'une posture métalinguistique structurée par des catégories externes dont l'analyse échappe au moins partiellement au sujet.

#### 4.3 Bilan : un continuum de catégorisations des objets de savoir

Le DML, comme tous les discours, porte sur un objet du monde. La particularité des objets du savoir réside dans un caractère souvent abstrait — voire absent de l'expérience — et dont la conceptualisation repose en grande partie sur des manipulations langagières. Il n'est donc pas étonnant que les construits du DML soient organisés, autant sur le plan formel que fonctionnel, autour des mêmes catégories, pragmatico-référentielle, sociale, et structurelle. Un constat majeur est la diversité des DML et leur présence chez tous les locuteurs ; la gamme de DML exploitées par un locuteur donné devra faire l'objet d'une réflexion à part entière, mais on peut oser l'hypothèse que les modalités plus expertes (structurelles) sont liées à un positionnement socio-éducatif particulier. Les modalités pragmatiques semblent développées dès le plus jeune âge.

### 5. Le DML dans l'interaction didactique

L'impact des discours métalinguistiques dépasse l'appropriation des langues. Il englobe la plupart des processus de transmission institutionnelle et d'enseignement/apprentissage d'objets de savoir les plus variés, et affecte les processus d'appropriation dans leur ensemble.

Cependant, l'importance qui est accordée aux DML dans la dynamique de construction du sens au fil de l'échange communicatif est le plus souvent en inadéquation avec les objectifs acquisitionnels (ou les objets de savoir visés) : les reformulations de l'enseignant portent principalement sur le formalisme (DML de type étiquetage), tandis que la problématisation des enjeux de catégorisation langagière est presque absente des DML : la valeur pragmatico-sémantique du processus de glosage semble ignorée du discours social (voire professionnel, en pensant à l'enseignant de langue).

### 5.1 Le pouvoir du DML : reformulation et formalisme

La fonction centrale de la reformulation dans le processus interactionnel a été problématisée à la suite de Gülich & Kotschi (1987) et de Gaulmyn (1987), sa valeur métalinguistique (ou épilinguistique, Culioli & Desclés 1981) maintes fois soulignée : considérée comme *acte* ou comme *opération*, la reformulation constitue la transformation d'un segment discursif au cours d'un "épisode autonymique" (Apotheloz 2005). La reformulation est *figure*, en ce qu'elle n'existe que dès lors qu'elle est identifiée en tant que telle — l'on pensera aux prises de notes d'étudiants n'ayant pas distingué les reformulations des nouvelles entrées, différentes — et peut être élaborée sous différents formats (*pattern*, Apotheloz 2005, Martinot 2000).

Authier-Revuz (1995) rend explicite le changement de perspective énonciative que représente la reformulation : toute énonciation de reformulation constitue un positionnement social et induit, à ce titre, un contrôle qu'opère le locuteur sur le dire. Le dynamisme intersubjectif de la co-construction du sens a été appréhendé en termes de points de vue par Rabatel (2006, 2008). Si les mots "ne vont pas de soi" (Authier-Revuz 1995), c'est que toute formulation d'idée est la propriété intellectuelle de son auteur, et peut, en tant que telle, être contestée. Figure langagière complexe, la reformulation porte sur le rapport entre structure linguistique (mot) et objet de savoir (chose), en particulier pour préciser ou généraliser. Mais le changement de perspective énonciative est d'autant plus manifeste lorsque la reformulation porte sur l'amélioration formelle pure du propos, sans apporter une plus-value sémantique notable<sup>5</sup>, pour corriger, ou pour formaliser le propos :

27) [MAT-Pythagore]

P Fabien tu dis quoi?

F ils vont être à la même distance XX<sup>6</sup>

P **ils vont être à la même distance les trois**

Portant ici sur le caractère inaudible du segment, l'amélioration formelle est une finalité centrale des DML en interaction didactique.

En observant les mécanismes de hétéro-reformulation par l'enseignant, Rabatel (2008) montre que la co-énonciation apparente est une sur-énonciation en ce qu'il ne s'agit pas seulement de dire autrement, mais d'en dire davantage, sur les trois plans cognitif (en formulant de façon plus abstraite), linguistique (en utilisant la nomenclature réputée la plus efficiente), et interactionnel (en imposant la "signification profonde", atemporelle, valable en dehors du processus interactionnel). Enfin, dans la mesure où la sur-énonciation ne lève

---

<sup>5</sup> La problématique des marqueurs de reformulation ne peut être abordée ici (Culioli 1990, Leroy 2005, Gülich & Kotschi 1983, Steuckardt 2003 et Niklas-Salminen 2005).

<sup>6</sup> Inaudible.

pas (forcément) les obstacles de la communication, la reformulation ne vise à instaurer le consensus que de façon apparente.

Dans l'exemple suivant, la sous-détermination sémantique révélée par le questionnement de l'enseignant de l'intervention 2 est levée par un DML définitoire et l'autocorrection de la prononciation en 3 :

28)[MTL-Frogstory] (TL14\_LHM)

NN après [ɛɛ:] à côté chez lui il y a un fer fermé fermé fermé formé fer forme grand forme **c'est pas forme non**  
E tu cherches quoi un nom d'animal  
NN oui **c'est c'est où habite les animal ferme euh ferme ferme** ah  
E une ferme  
NN une ferme <rire> un grand ferme  
E d'accord  
NN à côté chez lui elle est partie là elle est cherche dans la la ferme

Si l'incompréhension de l'enseignant semble réelle dans l'exemple précédent, elle est feinte dans le suivant :

29)[MAT-Pythagore]

P donc vu que c'est la même mesure ils vont être à la même distance **moi j'ai pas compris ce qui est à la même distance**

Sous prétexte que la formulation élaborée n'est pas compréhensible, l'enseignante sollicite (indirectement) un ajustement formel. En effet, la plus-value sémantico-référentielle de l'opération de correction peut-être très variable :

30)[MTL-Frogstory] (TL14\_LHM)

NN le matin arrive elle est garçon [ɛɛ:] oh lavait lavait se lavait non c'est pas ça  
E **faire sa toilette**  
NN oui se lavait  
E oui se lavait  
NN quand il se lavait il est garde dans la grand vase

L'apport supplémentaire de *faire sa toilette* par rapport à *se laver* n'est pas patent et ne sera pas retenu par le locuteur qui construit son récit ; la forme initiale sera finalement validée par l'enseignant. L'apport de la correction — *proposée* dans l'exemple précédent et *réclamée* dans l'exemple suivant — n'est pas toujours explicite :

31)[MAT-Pythagore]

P tu recommences et **tu exprimes un peu mieux** +vas-y

En réalité, le formalisme l'emporte bien souvent sur la construction du sens. Dans l'exemple suivant, l'élève L produit l'argumentation que l'enseignante réclame depuis plus de 10mn auprès du groupe classe — et se fait interrompre dans son processus de construction pour rectifier le choix du verbe dans le respect du formalisme :

32)[MAT-Pythagore]

P ah tu veux dire que cette distance c'est la même que celle-là parce que là et là j'ai les mêmes mesures  
L oui mais non parce : que s'il faut qu'ils soient tout de la même mesure il faut que ce soit un angle droit euh hum DEC il faut que ce soit des angles enfin il faut que les droi- la droite BD et A elles se **croisent perpendiculairement** parce que  
P elles se  
E **coupent**  
P **coupent perpendiculairement**  
L elles se **coupent** parce que elle peut : B elle se- BD elle peut très bien pencher et puis du coup ça

fait des mêmes mesures

A défaut d'avoir toujours un sens, la manipulation formelle qu'est la correction devient une opération rituelle par son caractère (quasi-) systématique, omniprésent dans l'interaction didactique : la synonymie des termes *couper* et *croiser* n'est certes que très partielle, mais l'énergie consacrée à corriger l'usage peut sembler doublement mal investie à constater la faible efficacité de la démarche : le couple de mots en question fait partie de la liste "dites... / ne dites pas" affichée sur le mur de la classe, à côté du tableau, visible pour tout le monde. La démarche de correction en phase de « recherche » (découverte de nouveaux contenus) porte atteinte à l'épanouissement de l'élève dans la construction de son discours : l'on peut se demander, d'une part, quelle valeur est accordée au sens construit dans ce processus interactionnel, et, d'autre part, *ce qu'il faut de plus* pour permettre à l'élève d'intégrer le terme requis ... Une "observation réfléchie de la langue" serait toute indiquée pour border la nécessité de formalisation et pour faire la part des choses sur le plan sémantique.

## 5.2 Le potentiel du DML et les obstacles dans l'interaction didactique

De nombreuses études ont montré le rôle central de la reformulation dans les apprentissages et des mécanismes discursifs variés qui s'y rattachent. A l'oral, la reformulation semble un vecteur central de tout type d'élaboration de la pensée : dans le langage adressé à l'enfant, l'élaboration de l'énoncé par la mère soutient l'acquisition du langage (p.ex. Veneziano 2000, De Weck 2000). L'auto-reformulation plus ou moins spontanée chez les sujets (enfants) a été problématisée dans des contextes scolaires et sociaux (Martinot 2000, Bigot & Carreaud 2004) ; le potentiel des hétéro-reformulations par l'enseignant en classe a été argumenté dans les cadres les plus diversifiés (Le Cunff 2009, Orchowska 2008). Redire soutient la mémorisation, et l'élaboration progressive des concepts. Redire par soi-même soutient la com-préhension au sens fort, à savoir, l'intégration du concept dans ses catégories propres. A l'opposé, *apprendre* apparaît comme un acte relativement pauvre en ce que la transitivité est bien plus faible : dire avec la nomenclature, intégrer des catégories nouvelles, implique une activité (un contrôle) moindre du processus par le sujet.

Les DML témoignent à quel point la construction du sens est une « bataille » où le sujet ajuste la forme au fur et à mesure. Tous DML sont orientés sur une norme, que celle-ci soit explicitée ou non. A minima, le locuteur doit satisfaire à ses propres exigences du bien dire :

33) [MTL-Frogstory] (TL14\_LHM)

NN après [ɛlɛ:] à côté chez lui il y a un fer fermé fermé fermé formé fer forme grand forme **c'est pas forme non**  
E tu cherches quoi un nom d'animal  
NN oui **c'est c'est où habite les animal** ferme euh ferme ferme ah  
E une ferme  
NN une ferme <rire> un grand ferme  
E d'accord  
NN à côté chez lui elle est partie là elle est cherche dans la la ferme

34) [MTL-Frogstory] (TL14\_MH)

NN et puis quand le garçon monte le + grand pierre il y a un cerf qui avec les + les + **en anglais on appelle horn\*** et puis il est ++ il est + coïnc- -CÉ <rire> il est coïncé à le + ça <geste > à la tête du cerf avec le chien aussi

35) [MTL-Frogstory] (TL14\_LHM)

NN [ɛlɛ:] il y a il y a beaucoup arbres mais quand elle le garçon elle est mh ++ **ça veut dire quoi le faire quand [ɛlɛ:] quelqu'un xxx**

E accroché  
 NN accroché la [zaRbR] mais c'est pas c'est pas les arbres c'est le bois de gazelle  
 E d'accord  
 NN quand [ɛlɛ:] petite garçon elle est crachée le bois de gazelle [ɛlɛ:] le gazelle elle est elle est TRES fort

36)[MTL-Frogstory] (TL14\_MH)

NN et puis le garçon demandent à le chien pour être silence **comme ça <geste>**

Les exemples ci-dessus montrent que la recherche lexicale des non-natifs est marquée par une grande diversité de procédés structurels (synonymie, paraphrase, code-switching, geste de substitution). A l'opposé, le travail d'étiquetage des natifs procède le plus souvent par l'hypéronymie, ou par le recours à un terme du langage courant (*ligne/droite ; croiser/couper*).

Cependant, certains DML rendent compte explicitement du fait qu'il s'agit davantage d'un ajustement aux exigences de son partenaire :

37)[MTL-Frogstory] (TL14\_MC)

NN [termine sa narration, pause 4sec.]

E d'accord

NN **c'est un résumé si tu veux plus de détails je peux te donner**

38)[MTL-Frogstory] (TL14\_HK)

NN <rire> euh euh un nuit/ euh+ il y a un garçon qui se **je peux mettre un prénom** / il y a un garçon qui s'appelle euh + qui s'appelle Adnine / qui ++ **comment dire euh peut-être peut être** pendant la jou la journée euh / il a trou il a trouvé un un animaux

En contexte didactique, l'enseignant est le garant absolu de la norme, qui d'ailleurs peut rester implicite et diffuse. La « petite musique des mathématiques », revendique, par le discours de l'enseignant, son esthétique propre. Or, les valeurs du formalisme se trouvent reversées dans une échelle d'évaluation de l'expertise du locuteur :

39)[MAT-Pythagore]

P tu recommences et t'exprimes un peu mieux +vas-y

En effet, la grille de lecture des expressions possède des dimensions entre le bien (le mieux) vs. le mauvais, directement transposées en succès et en échec de l'élève. Le discours de l'élève n'est valorisé que lorsqu'il épouse cette esthétique. En conséquence ( ?) les DML qui mettent en scène l'énonciateur lui-même sont très fortement marquées par les verbes de cognition, tantôt pour border le choix lexical, tantôt la conceptualisation de l'événement :

40)[MTL-Frogstory] (TL14\_MC)

NN [...] puis ils vont il va monter tout en haut pour regarder de tous les côtés voir + voir si s'il voit la grenouille + il le voit pas quand même puis il y a le le cerveau ou + **je sais pas comment s'appelle** +++

E le cerf

41)[MTL-Frogstory] (TL14\_MH)

NN et puis il est ++ il est + coinc- -CÉ <rire> il est coincé à le + ça <geste > à la tête du cerf avec le chien aussi et puis **je pense que le cerf est aussi se sente dérangé**

42)[MTL-Frogstory] (TL14\_ALG)

NN il y a vu un oiseau qui peut voire très bien dans la nuit les oiseaux l'oiseau mmm dit **je pense je ne sais pas ou je n'ai pas compris <rire> qu'est-ce qu'ils sont demandés** après ehh oui

43)[MTL-Frogstory] (TL14\_ALG)

NN il joue avec + une petite grenouille qui est dans un verre ou boucal **je ne sais pas exactement le mot en français** et le garçon est tout content jouer avec++ avec++ ses amis

Dans l'exemple suivant, cette « rhétorique » de modalisation du DML est mise à profit par l'enseignante, qui feint ne pas comprendre :

44) [MAT-Pythagore]

F Ben ben AE ça va être six et XX aussi.

P oui

F et que BE ça va être huit, ça fait BAE BEA c'est un triangle puis AB ça va être la : ils ont les mêmes : mêmes mesures ils sont à la même distance (ben **je sais pas**)

P vous avez compris ce que veut dire Fabien

EE oui

<silence>

P donc vu que c'est la même mesure ils vont être à la même distance **moi j'ai pas compris** ce qui est à la même distance

F ben B enfin les points B et A puis XXXX

P **ah tu veux dire que cette distance c'est la même que celle-là parce que là et là j'ai les mêmes mesures**

Tandis que l'élève F « conquiert » sa place dans l'échange en construisant péniblement un énoncé respectueux des codes mathématiques, les reformulations successives provoquées par l'enseignante conduisent à marquer le territoire. L'enseignante domine l'interaction en maîtrisant l'espace autant concret que symbolique : son recours spontané aux données inscrites au tableau induit, en corollaire, une expression plus ancrée dans l'oral, et dans la plurimodalité (*i.e.* la profusion de déictiques). Un énoncé analogue proposé par F n'aurait certainement pas été jugé adéquat. En tant que garante de la norme — du savoir lui-même et de la forme qu'il doit prendre — l'enseignante seule est juge de l'adéquation d'une élaboration discursive. L'élève (ou le non natif de la langue), qui n'est pas usager expérimenté, ne peut que reconnaître son incapacité à mettre en forme la notion lexicale recherchée.

Il existe pourtant des espaces où le sujet locuteur peut construire du sens avec et pour ses partenaires. Alors que l'enseignante établit avec la classe pour savoir si, oui ou non et pourquoi, Fabien a raison, deux élèves échangent entre eux sur la possibilité de mettre en œuvre « Pythagore » :

45) [MAT-Pythagore]

E1 <<faible> faut faire un pythagore >

E2 ouais mais un pythagore XXX

[...]

E1 si pythagore ça marche **c'est qu'il y a un angle droit**

E2 ouais ça marche

Cet échange, dont la valeur pragmatico-sémantique (mathématique) est élevée, peut émerger d'autant plus facilement en marge de l'interaction de la classe : en s'adressant à son voisin, l'élève ne prend pas le risque de se faire sanctionner (au cas où l'intervention n'est pas considérée comme judicieuse) ; en restant audible, il se positionne comme expert. ce sont ces espaces « interstitiels »<sup>7</sup> qui favorisent la valorisation de la parole élève.

Notons que dans le déroulement de l'interaction didactique, la reformulation implique une relation particulière au temps : redire et faire redire, attribue un espace-temps au dire, au détriment du dit et de son développement. Prendre le temps de faire dire et de redire en classe est souvent ressenti comme insécurisant pour l'enseignant, pour qui la pression générale, permanente consiste à cadrer avec un curriculum — Quel enseignant

---

<sup>7</sup> On peut y voir un parallèle avec la *zone interstitielle* en sociologie urbaine.



n'appréhende pas de ne pas pouvoir « finir » le programme de l'année ? Il est de sa responsabilité d'en projeter une fraction dans chaque séance, *i.e.* dans chaque interaction, située et limitée dans le temps. L'enseignant doit donc coordonner le temps immédiat de l'interaction de classe avec et le temps normalisé du curriculum. Le corollaire de cette responsabilité de l'enseignant est sa domination dans l'interaction même, quant au rôle interactionnel, ce qui est légitimé par son expertise thématique et son statut d'enseignant. Le rythme et le temps de parole sont garantis et déterminés par lui. Faire émerger la bonne formulation par des approximations successives l'oblige à céder plus de temps de parole à l'élève (aux élèves...) et, par là même à lui confier une part de responsabilité. A ce titre, co-construire du sens est un risque difficile à prendre pour qui n'est pas convaincu de la nécessité, et à plus forte raison face au foisonnement des sens à construire (*i.e.*, à la densité du programme).

## 6. Enjeux pour le DML dans l'enseignement

La diversité et l'hétérogénéité des DML produits par les locuteurs d'un côté et leur potentiel acquisitionnel de l'autre, se trouvent en décalage avec l'utilisation didactique qui en est faite. L'activité métalinguistique en classe se limite bien souvent aux modalités expertes (que nous avons appelé *segmentation* et *nomenclature*) et se contente d'évoquer le contenu structurel des objets sous étude. Cette approche langagière des objets du savoir est non seulement très partielle (les aspects pragmatiques et sociaux en sont occultés) mais possède aussi un caractère très inhibant : ne peut agir sur l'objet que celui qui maîtrise les modalités expertes, ce qui est un non-sens en situation d'apprentissage.

**Obsession au lieu d'observation réfléchie.** Les enjeux linguistiques et langagiers, là où ils sont nommés, le sont sur fond d'une grille sociale, composée principalement de la norme (en témoigne les vocables d'*écarts*, *erreurs*, *fautes*) et d'une échelle du bien et du mal qui impose une nomenclature et des actes standardisés. Devant la nécessité de se conformer à ces exigences, la tentation du mimétisme est grande pour s'assurer « la paix » : qui oserait contester qu'on va le plus loin en se conformant à la norme ?

**Formalisme au lieu de bifocalisation.** La reformulation dans l'interaction didactique relève en partie des contraintes de la bifocalisation, typique si ce n'est spécifique des situations d'apprentissage : en effet, l'enjeu de la prise de parole en classe est celui de l'élaboration autant de la forme verbale que du sens. L'on constate que, bien des fois, la forme l'emporte sur le sens, en particulier dans les disciplines non linguistiques, qui ont été illustrées dans notre contribution par les mathématiques : le but de l'enseignement même est l'apprentissage de la nomenclature et de traditions discursives propres à la discipline ; la validation de l'apprentissage s'effectue par la production de cette nomenclature : autrement dit, dans la pratique pédagogique courante, la production des formes sous-entend la construction du sens visé. Reste le risque de « simulation » (Baruk 1984), imitation aveugle du formalisme en l'absence d'une conceptualisation véritable.

Enfin, le souci exacerbé du formalisme dans la pratique scolaire conditionne le regard du sujet apprenant-locuteur pour l'amener à thématiser certains objets langagiers au détriment d'autres. Les fonctions les plus immédiatement appréhendées par les locuteurs (la re-contextualisation par l'exemplification et la justification pragmatique) sont aussi les plus occultées par le DML : la thématisation régulière et ciblée des enjeux du langage, du concept, de la construction de l'idée et de l'énoncé procurerait un outil auto-réflexif puissant au sujet

locuteur. Une ouverture des interactions didactiques à des modalités métalinguistiques (et épilinguistiques) plus diversifiées constituerait une « plus-value » pour les processus d'appropriation, des langues non maternelles et des contenus disciplinaires, ou, encore plus généralement, pour la conceptualisation en général.

Loin de se limiter à un lexique de spécialité raisonné, une didactique des compétences langagières peut être conçue, sur le versant général (universel ?), comme une méthode auto-réflexive sur les praxies *langagières*. Sur le versant disciplinaire, elle doit raisonner de manière systémique les compétences *linguistiques* relatives à la constitution des objets de savoir de la matière. La place du DML dans cette approche est centrale.

## Bibliographie

- [anonyme] 2011, « Métalangages, didactique du français et enseignement de la grammaire », *Le français aujourd'hui*, 2011/5 n°HS01, 117-127.
- AGUERRE, Sandrine, 2010, « Grammaire de l'apprenant et explicitation. Quand apprendre, c'est se construire des représentations, à partir de corpus et d'instruments », In : Galatanu, Olga et al. (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles : Peter Lang (Collection Gramm-R, Etudes de linguistique française), 65-75.
- APOTHELOZ, Denis & Marie-Josée REICHLER-BEGUELIN, 1995, « Construction de la référence et stratégies de désignation », *Tranel* 23, 227-271.
- BARUK, Stella, 1985, *L'âge du capitaine*, Paris : Seuil (coll.Sciences).
- BEACCO, Jean-Claude (dir.), 2004, *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, *Langages* 154. .
- BEACCO, Jean-Claude & Daniel COSTE, Piet-Hein VAN DEN VEN, Helmut VOLLMER, 2010, *Langues et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Document préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles. Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010.
- BERTHOUD, Anne-Claude & Laurent GAJO, Cecilia SERRA, 2005, « Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques », In : Béacco, Jean-Claude & Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel, Daniel Véronique (dirs.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : Presses universitaires de France, 89-106.
- BESSONNAT, Daniel, 1998, « Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires. Approches transversales au collège en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 19 (Langue maternelle, langue d'enseignement), 41-48.
- BRANCA-ROSOFF, Sonia, 2005, « Enseigner la grammaire et le vocabulaire au fil du texte. Construction de la langue française et activités métalinguistiques à l'école », In : RAMOGNINO, Nicole & Pierrette VERGES (eds.), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Etudes offertes à Viviane Isambert-Jamati*, Aix-en-Provence : PUP, 69-88.
- CALME-GIPPET, Fabienne, 2004, « Les élèves et la posture métalinguistique : quelles conditions et quels enjeux d'apprentissage ? » », In : Vargas (ed.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence : PUP, 175-184.
- CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danièle, 2005, « Répertoire pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », in : Beacco, J.-C, Chiss, J.-L, Cicurel, F. & Véronique, D, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris, 107-132.
- CULIOLI, Antoine & DESCLÉS Jean-Pierre, 1981, *Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques*. Paris : Rapport Unesco.
- CICUREL, Francine, 1985, *Paroles sur paroles, le métalangage en classe de langue*, Paris : Clé International.
- DE WECK, Geneviève, 2000, « Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques », *Langages* 140, 38-67.
- DOLZ, Joaquim & Jean-Claude MEYER, 1998, *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français*, Cartigny, 28 février - 1 mars 1997, Berlin : Lang.
- DUCROT, Oswald, 1984, *Le dire et le dit*, Editions de Minuit (coll. Propositions).
- DUVAL Raymond, 1995, *Sémiosis et pensée humaine*, Bern : Peter Lang.
- GAUVIN, Isabelle & Philippe AUBERTIN, 2014, « Le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire de

- futurs enseignants de français langue première au secondaire : un aperçu », Congrès *Mondial de Linguistique Française (CMLF) 2014, SHS Web of Conferences* 8, 977-994.
- GOMBERT, Jean-Émile, 1988, « La conscience du langage à l'âge préscolaire », *Revue française de pédagogie* 83/1, 65-81 .
- GOMBERT, Jean-Émile, 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris : Presses universitaires de France.
- GROSSMANN, Francis, 1998, « Métalangage, manipulations, reformulation : trois outils pour réfléchir sur la langue », In : DOLZ, Joaquim & Jean-Claude MEYER (eds.), *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français*, Cartigny, 28 février - 1 mars 1997, 193-214.
- GUERNIER, Marie-Cécile & Viviane DURAND-GUERRIER & Jean-Pierre SAUTOT (dirs.), 2006, *Interactions verbales, didactiques et apprentissages : recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*, Actes des journées d'étude organisées les 19 et 20 mai 2005 à Lyon. Besançon : PUFC.
- ISHIKAWA, Fumiya, 2008, « La description des apprenants dans et par les activités de reformulation par l'enseignant en classe de langue », In : SCHUWER, Martine & Marie-Claude LE BOT, Elisabeth RICHARD (dirs.), *Pragmatique de la reformulation : types de discours, interactions didactiques*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, .
- LAKOFF, George, 1987, *Women, Fire, and Dangerous Things : What Categories Reveal about the Mind*, Chicago : CSLI.
- LE CUNFF, Catherine, 2008, « Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle », In : SCHUWER, Martine & Marie-Claude LE BOT, Elisabeth RICHARD (dirs.), *Pragmatique de la reformulation : types de discours, interactions didactiques*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LEEMAN, Danielle, 2002, « La construction du sens par la grammaire », *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage* 13 (Raymond Capré & Cécile Fornerod, eds, Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère), 17-26.
- MATTHEY, Marinette, 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Peter Lang, Paris.
- MATTHEY, Marinette, 1987, « Répétitions et reformulations chez un apprenant, aspects métalinguistique et métadiscursifs », *Encrage*, 135-151.
- MORIN, Edgar, 1990, *Communication et complexité. Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF.
- NONNON, Elisabeth, 1998, « Situations intégrées d'interaction en classe : lieu et objet d'apprentissage, moteur de réflexion sur le langage », In : DOLZ, Joaquim & Jean-Claude MEYER (eds.), *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français*, Cartigny, 28 février - 1 mars 1997, 267-272.
- OLSON, David R., 2010, *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz (Traduction Jean-Yves Rochex).
- PUREN, Christian (coord.), 2001, *Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire (ELA 122)*, Paris : Didier-Erudition.
- RABATEL, Alain, 2008, « Stratégie discursive de concordance discordante dans les ensembles reprises + reformulations (en contexte didactique) », In : SCHUWER, Martine & Marie-Claude LE BOT, Elisabeth RICHARD (dirs.), *Pragmatique de la reformulation : types de discours, interactions didactiques*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, .
- REY-DEBOVE, Josette, 1997, *Le métalangage*, Paris : Armand Colin.
- ROUX, Jean-Paul, 2007, « Travail de groupe à l'école et étude du rôle des médiations sémiotiques sur les constructions cognitives », In : Chabrol, Cl. & I.Olry-Louis (eds.), *Interactions communicatives et psychologie*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 129-136.
- SPANGHERO-GAILLARD, Martine & Encarnación ARROYO, 2008, « Reformulations spontanées dans des situations d'interactions didactiques : exemples, analyse et implications en formation de formateurs », In : SCHUWER, Martine & Marie-Claude LE BOT, Elisabeth RICHARD (dirs.), *Pragmatique de la reformulation : types de discours, interactions didactiques*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- TRIMAILLE, Cyril et MATTHEY, Marinette, 2013, « Catégorisations », in Simonin J. & Warthon S., *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions, 95-122.
- VERGNAUD, Gérard, 1991, « Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques », *Revue Française de Pédagogie* 96, 79-86.
- VOLLMER, Helmut, 2010, *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire)*,

Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums, n°2 (Document préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles).

VOLTEAU, Stéphanie & Claudine GARCIA-DEBANC, 2008, « Les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires : existe-t-il une influence de l'objet enseigné sur les types de reformulations utilisées ? », In : SCHUWER, Martine & Marie-Claude LE BOT, Elisabeth RICHARD (dirs.), *Pragmatique de la reformulation : types de discours, interactions didactiques*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

### **Corpus d'étude**

[MAT] PLOOG, Katja & Anne-Sophie CALINON, 2014-2016, *Compétences langagières et appropriation des savoirs disciplinaires*. Besançon, Université de Franche-Comté. Sous-corpus : **Pythagore** (Interaction de classe, données A/V, transcription orthographique avec alignement sonore) ?

[MTL] PLOOG, Katja, 2005-2014, *MétaL. Entretiens épi- et métalinguistiques avec des locuteurs francophones (FLM, FLS, FLE)*. Besançon, Université de Franche-Comté. Sous-corpus : **Frogstory, DGMAD, Naisey** (Données audio, transcription orthographique).

## Annexe : extrait Pythagore (sous-corpus [MAT-Pythagore])

- P ABCD est-il un losange
- EE oui
- P pourquoi++ vos arguments + qui me donne un argument +Aurore
- A eh ben **parce qu'il a les quatre côtés de la même longueur**
- P parce qu'il a ses quatre côtés de la même longueur dit Aurore. qui est d'accord avec elle ++Fabien tu es d'accord
- F oui
- P qui n'est pas d'accordqui n'est pas d'accord et pourquoi +Vassili tu penses quoi
- V il faut les calculer
- P alors tu es d'accord avec Aurore mais à condition de calculer les côtés c'est ça ++ et toi Aurore tu as calculé les côtés ou il y a pas besoin
- A oh ben
- EE <rires>
- E1 non il y en a pas besoin
- E2 six huit six huit suix
- P qui est-ce qui est pas d'accord avec l'argument d'Aurore ++Baptiste
- [...]
- P Fabien tu dis quoi
- F ils vont être à la même distance XX
- P **ils vont être à la même distance les trois**
- F c'est : il y a six huit (et puis) c'est des triangles à chaque fois et puis c'est toujours six et huit
- P qu'est-ce que vous pensez de l'argument de Fabien ? qui est-ce qui a compris l'argument de Fabien +++personne, alors **tu recommences et t'exprimes un peu mieux +vas-y**
- F Ben ben AE ça va être six et XX aussi.
- P oui
- F et que BE ça va être huit, ça fait BAE BEA c'est un triangle puis AB ça va être la : ils ont les mêmes : mêmes mesures ils sont à la même distance (ben je sais pas)
- P vous avez compris ce que veut dire Fabien
- EE oui <silence>
- P donc vu que c'est la même mesure ils vont être à la même distance **moi j'ai pas compris ce qui est à la même distance**
- F ben B enfin les points B et A puis XXXX
- P **ah tu veux dire que cette distance c'est la même que celle-là parce que là et là j'ai les mêmes mesures**
- L oui mais non parce : que s'il faut qu'ils soient tout de la même mesure il faut que ce soit un angle droit euh hum DEC il faut que ce soit des angles enfin il faut que les droi- la droite BD et A elles se croisent perpendiculairement parce que
- P **elles se**
- E3 **coupent**
- P **coupent perpendiculairement**
- L **elles se coupent** parce que elle peut : B elle se- BD elle peut très bien pencher et puis du coup ça fait des mêmes mesures
- E4 <<faible>**faut faire un pythagore**>
- E5 ouais mais **un pythagore** XXX
- P donc vous validez plutôt l'argument de Louise pour dire que c'est un angle droit ou : Fabien il a raison
- EE Fabien (a raison)
- P qui est-ce qui pense que Fabien il a raison
- EE <<murmures>>Fabien XXX
- P qui pense qu'il a tort héhé les autre XX vous dormez ne sait pas ++ faut vous convaincre les uns les autres moi je me prononce pas ++ oui X
- E6 **si pythagore ça marche c'est qu'il y a un angle droit**
- E7 ouais ça marche