

**UNIVERSITÉ « OVIDIUS » DE CONSTANȚA
ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES
DOMAINE PHILOGIE**

THÈSE DE DOCTORAT

DIRECTRICE DE THÈSE :
Prof. univ. dr. habil. **Monica Vlad**,
Université « Ovidius » de Constanța, Roumanie

DOCTORANTE:
Niculae (Linea) Elisabeta Ana Iuliana

**CONSTANȚA
2023**

Table des matières

Introduction	9
1.0. Préambule	9
I.1. Construction de la problématique de la recherche	9
I.2. Question générale de la recherche	12
I.3. Hypothèses de départ	12
I.4. Objectifs de la recherche	14
I.5. Motivation de la recherche	14
I.6. Originalité de la thèse	16
I.7. Corpus de la thèse	17
I.8. Articulations de la thèse	18
Chapitre 1 Articulations théoriques de la recherche	24
1.1. Approche théorique du métalangage	25
1.2. Le métalangage grammatical dans la classe de langue étrangère	31
1.3. La transposition didactique	38
1.4. La transposition didactique externe : le programme scolaire et le manuel	42
1.5. La transposition didactique interne par le discours de l'enseignant	46
1.6. L'explication grammaticale	53
1.7. La didactisation des savoirs scientifiques par le discours de l'enseignant	59
1.8. Le répertoire métalinguistique des apprenants	63
Bilan provisoire	65
Chapitre 2 Le métalangage dans les discours de l'école	62
2.1. La place de la grammaire dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le contexte roumain	68
2.2. Le programme scolaire	70
2.3. Analyse des manuels de FLE et d'ALE approuvés pour l'enseignement des langues dans le système roumain	78
2.4. La présence du métalangage lié aux temps verbaux dans le discours des enseignants	96
2.5. Méthode de travail	102
Chapitre 3 La définition et l'exemple comme procédés explicatifs dans la classe de langue étrangère	108
3.1. La définition comme procédé de l'explication didactique	109
3.2. L'exemple comme procédé de l'explication didactique	116
3.3. Analyse du statut et du fonctionnement de la définition et de l'exemple dans les classes de langue étrangère	120
3.3.1. Analyse qualitative du métalangage grammatical présent dans les définitions et les exemples en classe de langue étrangère	120

3.3.2. Modalités de construction de la définition didactique dans le discours explicatif de l'enseignant	142
--	-----

Chapitre 4 La reformulation comme procédé explicatif dans la classe de langue étrangère

4.1. Perspectives théoriques sur la reformulation	153
4.2. La reformulation pédagogique comme trait caractéristique du discours de l'enseignant	161
4.3. La reformulation en classe de langue étrangère	165
4.3.0. La reformulation en contexte scolaire	165
4.3.1. Analyse des reformulations dans le discours de l'enseignant de FLE et d'ALE	166
4.3.2. La reformulation en construction /vs. / la reformulation synthèse	168
4.3.3. La reformulation inductive / vs. / la reformulation déductive	181
4.3.4. La reformulation sans apport de nouvelle information grammaticale / vs. / la reformulation avec apport de nouvelle information grammaticale	191

Chapitre 5 La métaphore comme procédé explicatif dans la classe de langue étrangère

5.1. Approche(s) théorique(s) de l'anomalie sémantique et de la métaphore	203
5.2. La métaphore comme procédé de didactisation du métalangage grammatical dans le discours de l'enseignant de FLE et d'ALE	209
5.3. Les principales transgressions classificatoires présentes dans les métaphores en classe de langue	323

Chapitre 6 L'alternance codique comme procédé explicatif dans la classe de langue étrangère

6.1. Approches théoriques sur l'alternance codique	249
6.2. Le métalangage grammatical et l'alternance codique	256
6.3. Approche pratique de l'AC	258
6.3.1. L'AC employée pour expliquer la consigne ou les énoncés d'une activité métalinguistique	259
6.3.2. L'AC employée pour définir ou expliquer la signification d'un terme métalinguistique ou une règle grammaticale	265
6.3.3. L'AC employée pour faire une analyse contrastive entre la grammaire de la LM et la grammaire de la langue cible	275
6.3.4. L'AC employée pour comparer la grammaire de deux langues étrangères (étudiées ou de la même famille)	279
6.3.5. L'AC employée pour corriger une faute/ une erreur	282
6.3.6. L'AC employée pour systématiser les acquisitions	284
6.3.7. L'AC employée comme moyen de traduire un terme du métalangage grammatical	287

Conclusions	297
-------------------	-----

Limites de la recherche	309
--------------------------------------	------------

Perspectives de la recherche	310
---	------------

Bibliographie	312
----------------------------	------------

VOLUME II

ANNEXES ENREGISTREMENTS DE CLASSES DE FLE ET D'ALE

RÉSUMÉ

Mots-clés : Métalangage, grammaire, discours de l'enseignant, définition, explication, reformulation, métaphore, alternance codique.

I. Introduction

La grammaire représente un point essentiel dans l'enseignement des langues étrangères. Le répertoire des termes grammaticaux que l'apprenant acquiert pendant la période de scolarisation est une construction mentale formée des termes et structures qui proviennent de la langue maternelle et des langues étrangères étudiées. Ce répertoire est utilisé par les deux actants de l'interaction en cours de grammaire au moment où l'enseignant fait référence à un terme métalinguistique et s'enrichit au fur et à mesure qu'il explique une question de grammaire. Dans cette thèse, nous nous proposons d'analyser les procédés discursifs utilisés dans le discours de l'enseignant de langue étrangère pour expliquer le métalangage grammatical en cours de grammaire.

Hypothèses de la recherche

Nous partons dans notre travail de cinq hypothèses générales de recherche. La première hypothèse porte sur la fréquence des termes appartenant au métalangage grammatical en classe de langue. Nous avançons l'idée que le métalangage grammatical est présent en toute classe de langue sous la forme de termes essentiellement grammaticaux, de termes non-essentiellement grammaticaux et de termes non-spécifiques. La deuxième hypothèse consiste à considérer que dans le processus d'apprentissage le rôle de l'enseignant est de simplifier et d'adapter les savoirs savants présents dans les grammaires et imposés par les programmes scolaires au niveau des apprenants. La troisième hypothèse porte sur l'existence des procédés pédagogiques transversaux dans la classe de langue étrangère. Nous faisons l'hypothèse que l'enseignant utilise des techniques et des procédés didactiques récurrents afin de rendre le métalangage grammatical accessible aux apprenants comme par exemple la définition, l'exemple, la reformulation, la paraphrase, la métaphore ou l'alternance codique. La quatrième hypothèse fait référence à l'existence des termes métalangagiers communs pour toutes les langues enseignées à l'école. Nous avançons l'idée qu'il existe des similitudes entre les termes métalinguistiques utilisés par les enseignants de français et d'anglais comme langues étrangères en cours de langue étrangère. Enfin, la cinquième hypothèse

porte sur la manière de construire l'explication grammaticale. Nous considérons qu'il existe des similitudes entre les procédés utilisés par les enseignants de français et d'anglais comme langues étrangères pour l'explication du métalangage grammatical en classe de langue étrangère.

II. Problématique de la recherche

À partir des questions de départ et des hypothèses avancées, nous avons formulé la problématique de notre recherche qui porte sur l'analyse des procédés explicatifs présents dans les discours enseignants qui servent à la construction de la démarche explicative, en vue de transmettre, en classe de langue étrangère, le métalangage grammatical. De ce fait, nous proposons dans cette thèse de décrire, plus particulièrement, de manière comparative, les traces repérables dans les discours oraux des enseignants de français et d'anglais langue étrangère, en contexte roumain, des termes métalangagiers grammaticaux, ainsi que de leurs procédés explicatifs : les définitions, les exemples, les reformulations et les paraphrases, les métaphores et l'alternance codique. Même si situés sur des paliers différents, ces procédés se retrouvent de manière transversale dans tous les discours explicatifs des enseignants en classe et ils contribuent à la formation du répertoire métalangagier commun des apprenants.

III. Cadre conceptuel et théorique

Afin de construire notre recherche, nous nous appuyons sur un certain nombre de concepts clés. Le terme central est celui de métalangage et nous approfondissons plus particulièrement la notion de *métalangage grammatical*. Le métalangage est un concept linguistique utilisé pour décrire un type spécial de langage, un outil langagier destiné à expliquer les faits de langue. Généralement, par le concept de métalangage nous entendons une langue qui sert à décrire une autre langue-objet, à savoir les objets du monde.

Dans notre recherche nous utilisons le mot métalangage pour parler des termes grammaticaux et des mots qui servent à l'explication des termes essentiellement grammaticaux, de spécialité. Nous examinons comment le métalangage spécialisé, utilisé dans les études linguistiques pour expliquer les savoirs scientifiques, est transformé en métalangage didactique employé en classe de langue pour enseigner les emplois et le fonctionnement des savoirs enseignables.

Le concept de métalangage grammatical. Afin de définir le concept de métalangage grammatical, nous partons de la typologie réalisée par Cuq (2001) dans lequel l'auteur explique l'existence de certaines classes de termes grammaticaux : « *les termes essentiellement*

grammaticaux (TEG) », « les termes non essentiellement grammaticaux (NEG) » et « les termes non spécifiques (TNS) ».

La typologie des termes grammaticaux que Cuq a décrite il y a une vingtaine d'années reste encore très actuelle pour l'étude de la place que la grammaire occupe dans les cours de langue et pour l'analyse des méthodes et des procédés employés par les enseignants pour expliciter le métalangage grammatical. Elle représente le point de départ de notre travail parce qu'elle nous offre un outil clair pour examiner les catégories de métalangage employés pour expliquer la grammaire dans notre corpus.

Le concept de transposition didactique. Pour comprendre le trajet par lequel les savoirs du scientifiques sont transformés en savoirs enseignables, nous expliquons le concept de transposition didactique en prenant comme appui les définitions de Verret (1975), de Chevallard (1985), de Tardy (1993), de Demissy (2000), de Blanchet (2014) et de Oudina (20202). Nous analysons les deux types de transposition didactique : externe et interne. Afin d'expliquer, de simplifier et de faire comprendre les mécanismes de la langue étrangère visée, l'enseignant transpose les termes scientifiques par des procédés discursifs. Nous considérons que la transposition didactique des savoirs de spécialité en savoirs enseignables, simplifiés, impose une transformation essentielle du langage utilisé par l'enseignant pour expliquer les contenus planifiés.

Le concept de discours de l'enseignant. Par discours de l'enseignant nous entendons le discours conçu et tenu par un professeur pour un public d'apprenants qui a comme principal objectif l'enseignement-apprentissage de la langue. Le discours de l'enseignant est un discours pédagogique et didactique en même temps parce que l'intention de celui qui le construit est de former à travers son discours des compétences langagières à des personnes qui sont dans un processus d'apprentissage, les informations transmises par ce discours contient un haut degré pourcentage de termes scientifiques. Le but du discours de l'enseignant est d'expliquer, de synthétiser et de rendre plus facilement utilisables les savoirs scientifiques.

Les termes grammaticaux passent du locuteur qui est l'enseignant au récepteur qui est l'apprenant de langue, ils sont expliqués par des définitions, sont explicités par des exemples, sont repris, répétés, mis en relief par la reformulation, sont métaphorisés ou comparés ou encore traduits en langue maternelle ou dans une autre langue étrangère dans l'intention de l'enseignant d'aboutir son objectif langagier.

Le concept d'explication en classe de langue. L'explication dans le système éducatif implique une double perspective, la première concerne le discours explicatif conçu par l'enseignant pour enseigner les contenus du programme scolaire, et la seconde fait référence au discours ou au texte explicatif de l'apprenant.

Les trois verbes *décrire*, *expliquer* et *expliciter* expriment trois des procédés les plus employés en classe, c'est-à-dire *décrire* c'est l'explication par la définition, *expliquer* c'est reprendre le fait de langue défini par la reformulation paraphrastique, par l'emploi des tropes, par l'alternance codique et *expliciter* c'est offrir des exemples qui montrent et démontrent le fonctionnement des mécanismes linguistiques décrits. La structure de la séquence explicative en classe de langue a été décrite par Fasel Lauzon (2014) qui a conçu un schéma explicatif spécifique pour l'explication scolaire, composé de trois étapes, observables dans les discours des enseignants, à savoir l'ouverture d'une séquence explicative, le noyau de l'explication et la clôture de la séquence explicative. Nous l'empruntons dans notre démarche de recherche afin de mieux organiser notre travail.

Le concept de didactisation. La didactisation est un concept qui a été analysé et défini en relation avec les discours de transmission de connaissances par des linguistes et des didacticiens tels que Ali Bouacha (1984), Cicurel (1895), Jacobi (1987), Moirand (1988) et Mortureux (1982 et 1983) ou Cuq (2003) pour ne citer que quelques-uns. La didactisation se manifeste par l'emploi de l'explication comme méthode constante employée dans le discours didactique de l'enseignant dans le but de faire comprendre, faire apprendre, faire utiliser les savoirs expliqués et par l'utilisation des procédés explicatifs qui soutiennent le processus explicatif, à savoir la définition, l'exemple et la reformulation. De même, en classe de grammaire pour didactiser son discours, l'enseignant fait attention à la progression des savoirs qu'il introduit graduellement et en étroite relation les uns aux autres et au niveau poursuivi, à rendre les contenus aussi simples que possible et à stimuler les apprenants à s'impliquer dans leur apprentissage par le développement d'un partenariat basé sur des questions-réponses permanentes.

Le concept de répertoire métalinguistique des apprenants. En contexte scolaire, nous rencontrons une terminologie scientifique didactisée par l'introduction progressive, simplifiée, planifiée et adaptée en fonction du niveau d'âge et du développement cognitif des apprenants, à savoir à partir de la première année d'étude jusqu'à la dernière. Cicurel (1985) appelle cet ensemble de terminologie « *patrimoine métalinguistique* » de l'apprenant de langues que Cuq

désigne par le syntagme de « *répertoire grammatical* » que l’auteur décrit comme « *l’ensemble, pour toutes les langues que l’apprenant connaît, des règles de fonctionnement dont il a conscience et qu’il peut formuler à l’aide de règles métalinguistiques* » (Cuq, 1996 : 72). Ce sont leurs théories qui nous servent de points de départ dans nos analyses. Dans cette perspective, nous définissons le répertoire du métalangage grammatical de l’apprenant comme l’ensemble unique, n’importe les langues étudiées, des termes essentiellement et non-essentiellement grammaticaux appris par l’apprenant en classe. Nous faisons également l’hypothèse que ce répertoire est transmis majoritairement par les discours de l’école, discours qui sont, dans notre contexte, les discours du manuel et les discours de l’enseignant.

IV. Corpus

Le corpus utilisé pour tester les hypothèses mentionnées et pour vérifier leur validité afin de répondre à nos objectifs est formé de deux types de documents. Le corpus principal comprend des enregistrements de cours réalisées dans des institutions d’enseignement de Roumanie, dans des lycées où le curriculum officiel prévoit l’étude de deux langues étrangères. Le corpus secondaire est formé des documents écrits qui réunissent, d’un côté, les manuels et les auxiliaires, et, de l’autre côté, les programmes scolaires en vigueur pour le niveau lycée.

Le corpus principal compte 8 enregistrements de cours de français langue étrangère (FLE) et 8 enregistrements de cours d’anglais langue étrangère (ALE). Dans le choix des cours pour le corpus, nous avons établi deux critères essentiels de sélection : le niveau B1 d’étude (dans la L1 et dans la L2) des apprenants et l’unité thématique, à savoir l’emploi des temps verbaux. La description complète de notre corpus d’enregistrements de cours de FLE et d’ALE est réalisée dans le deuxième chapitre méthodologique de notre recherche. Nous y insistons sur la description du corpus d’enregistrements, nous présentons le processus de transcription, nous mettons en évidence les difficultés rencontrées dans la construction et l’exploitation du corpus. L’objectif de notre thèse étant l’analyse du métalangage grammatical en classe de langue, nous examinons un corpus d’enregistrements de classes dans lesquelles le sujet visé est représenté par les temps verbaux qui expriment le passé, le discours direct et le discours rapporté et le subjonctif présent, ces contenus étant subordonnés au contenu plus large des temps verbaux dans les Programmes scolaires pour le lycée.

V. Méthodologie de recherche

Notre analyse qualitative des enregistrements de cours de grammaire de FLE et d’ALE se propose d’examiner la présence des éléments récurrents du métalangage grammatical dans le discours de l’enseignant de langue étrangère. De même, nous observons le fonctionnement des « *marqueurs verbaux* », des « *captateurs* » et des éléments de nature « *phatique* » dans le discours oral de l’enseignant de langues et des signaux « *régulateurs* » (Orecchioni, 2006 : 18-25) des récepteurs – apprenants pour l’enseignement-apprentissage du métalangage grammatical.

Il y a des séquences explicatives dans lesquelles nous avons observé plusieurs procédés didactiques utilisés en même temps, c’est pourquoi un certain extrait des cours de grammaire est analysé dans deux ou trois chapitres de la recherche. Par ailleurs, nous utilisons une diversité d’angles d’attaque des phénomènes discursifs observés car ils ne se prêtent pas tous à une même méthode d’identification et d’analyse. Si pour l’examen du métalangage dans les définitions, par exemple, et pour son classement, nous mettons en place l’analyse lexicographique qui nous permet de comprendre quels sont les termes non spécifiques que l’enseignant emploie pour définir les termes essentiellement grammaticaux, dans le cas du métalangage dans les reformulations nous nous tournons vers l’analyse de contenu pour distinguer la reformulation du type synthèse de la reformulation en construction alors que dans le cas du métalangage dans les alternances codiques nous utilisons le repérage indiciel, en surface des discours, des formes en langue maternelle et en langue étrangère pour identifier les zones de passage entre les deux ainsi que les marqueurs d’interface.

L’interaction verbale est un élément central de la classe de langue étrangère, étant donné que les deux participants (enseignant et apprenants) interagissent tout le long de la classe pour arriver à la compréhension des savoirs. Dans notre recherche, l’interaction en classe de langue assure le cadre nécessaire et obligatoire pour le contexte scolaire qui permet à l’enseignant de concevoir sa démarche didactique partant des procédés pédagogiques qui l’aident à didactiser les contenus linguistiques et à transposer les savoirs scientifiques en savoirs enseignables. Ceci dit, l’interaction en classe de langue nous intéresse comme cadre et non comme sujet de l’analyse. Cette approche nous aide à atteindre notre objectif d’identifier les constantes explicatives qui facilitent la construction d’un répertoire métalangagier commun pour toutes les langues étudiées en contexte scolaire. Nous ne souhaitons pas comparer les démarches didactiques des enseignants, les procédés choisis pour enseigner les contenus grammaticaux, mais réaliser une analyse de la

construction des discours explicatifs des enseignants de FLE et d’ALE qui visent l’enseignement du métalangage grammatical.

VI. Perspective descriptive sur la structure de la thèse

Notre thèse est organisée en six chapitres précédés par une introduction et suivis par une conclusion générale. Si dans les deux premiers chapitres nous présentons en détail les articulations théoriques de la recherche ainsi que le corpus et les méthodes d’analyse, les **quatre chapitres suivants** analysent les procédés discursifs utilisés en classe de langue étrangère pour expliquer le métalangage grammatical. Les objectifs poursuivis dans ces quatre chapitres sont d’examiner à l’intérieur de la démarche didactique des enseignants de langue la structure des séquences explicatives pour la construction du savoir grammatical, d’identifier dans le discours explicatif de l’enseignant les principaux procédés explicatifs, à savoir la définition, l’exemple, la reformulation, la métaphore et l’alternance codique et d’analyser les traits communs des traces discursives repérables dans les discours des enseignants de français et d’anglais langues étrangères pour enseigner le métalangage grammatical.

Le **troisième chapitre** se focalise donc sur l’analyse du métalangage utilisé dans les discours oraux des enseignants enregistrés dans notre corpus principal dans les définitions et les exemples définitionnels pour enseigner les contenus grammaticaux. Afin d’atteindre les objectifs de ce chapitre, nous faisons une analyse lexicographique afin d’identifier les termes non-spécifiques (TNS) et les termes non-essentiellement grammaticaux (NEG) qui concourent à l’explication des termes essentiellement grammaticaux (TEG), ainsi qu’une analyse de contenu parce que nous examinerons les moyens langagiers employés par l’enseignant pour définir et illustrer l’emploi des temps verbaux afin d’expliquer le métalangage grammatical en classe de langue étrangère.

Nous synthétisons les caractéristiques principales de la définition didactique et de l’exemple définitionnel qui visent l’explication des termes appartenant au métalangage grammatical. Notre recherche souligne l’existence de traits spécifiques des définitions et des exemples et les fonctions dans le discours de l’enseignant identifiés à partir des extraits de définitions des TEG et des exemples définitionnels à contenu grammatical support pour l’explication grammaticale en classe de langue. Ainsi, nous constatons comme traits récurrents des définitions didactiques et des exemples définitionnels présents dans le discours de l’enseignant l’emploi des TNS pour définir des TEG, l’emploi de l’exemple à contenu grammatical pour

vulgariser les termes du métalangage grammatical, l'emploi de la comparaison de deux ou de plusieurs termes grammaticaux dans la définition didactique, l'emploi des pronoms personnels dans la construction des définitions des termes du métalangage grammatical et l'emploi des marqueurs phatiques dans la construction des définitions des termes du métalangage.

Dans le **quatrième chapitre** nous proposons une analyse du procédé de la reformulation en tant que stratégie subordonnée à l'explication en classe de langue étrangère en passant par la paraphrase. Dans ce chapitre nous utilisons une double méthode d'analyse, à savoir de contenu et indicielle, en surface du discours. D'abord notre méthode d'analyse vise le repérage des marqueurs de reformulation paraphrastique et de leur fonctionnement au niveau du discours de l'enseignant. Ensuite, nous faisons une analyse du contenu des reformulations identifiées en ce qui concerne l'existence d'un énoncé doublon qui aide à la reprise et à la reformulation d'un énoncé-source qui contient un TEG ou une question de grammaire. Aussi, le contenu de la reformulation didactique est-il analysé dans la perspective de l'apport ou du non-apport de nouvelles informations grammaticales, du point de départ de la reformulation, à savoir une définition scientifique ou didactique ou d'un exemple définitionnel ou d'un exemple à contenu grammatical et, enfin, du but visé par l'enseignant : synthétiser l'information grammaticale ou la construire en l'expliquant.

Notre analyse propose une typologie de la reformulation spécifique au discours de l'enseignant que nous appelons la reformulation pédagogique. Cette typologie présente trois catégories de reformulation organisée en opposition. La première catégorie oppose la reformulation synthèse à la reformulation en construction. La reformulation synthèse est construite avec ou sans la participation des apprenants, l'énoncé-source peut être une définition ou un exemple définitionnel à contenu grammatical et elle a comme but d'offrir une synthèse sur le contenu linguistique expliqué. La reformulation en construction se réalise avec la participation des apprenants qui construisent avec l'enseignant l'explication grammaticale. Ainsi, l'enseignant utilise-t-il des questions pour guider les apprenants dans la découverte et /ou la construction de la signification du terme grammatical expliqué. La deuxième catégorie oppose la reformulation inductive à la reformulation déductive. Dans la reformulation inductive l'enseignant utilise un exemple à contenu grammatical pour construire le sens linguistique du terme, la définition étant construite à partir de l'analyse d'un ou de plusieurs exemples à contenu grammatical. Pour ce qui est de la reformulation déductive, l'enseignant définit le terme du métalangage grammatical visé d'abord, ensuite il offre un ou plusieurs exemples définitionnels à contenu grammatical pour

expliciter la définition du terme métalinguistique analysé. La troisième catégorie oppose la reformulation sans apport de nouvelles informations grammaticales à la reformulation avec apport de nouvelles informations grammaticales. Dans le premier type de reformulation, sans apport de nouvelles informations grammaticales, l'information grammaticale offerte par la reformulation de l'enseignant fait référence au seul terme du métalangage visé dans la séquence explicative et ne fournit aucune information supplémentaire face à l'énoncé-source. Au contraire, dans la reformulation avec apport de nouvelles informations grammaticales, l'enseignant fournit des informations grammaticales supplémentaires face à l'énoncé-source qu'il relie au terme visé. Les deux types se réalisent avec ou sans la participation des apprenants.

L'ensemble du chapitre montre l'importance de la reformulation dans le processus de didactisation des contenus linguistiques et de l'explication des termes du métalangage grammatical.

Le cinquième chapitre se propose d'analyser la métaphore comme procédé employé par les enseignants de langue étrangère pour expliquer les savoirs enseignables et le métalangage grammatical. Nous observons dans des exemples tirés des enregistrements comment les enseignants de FLE et d'ALE arrivent à combiner d'une manière adéquate les termes du répertoire métalinguistique aux unités lexicales fondamentales d'une langue étrangère afin d'obtenir des structures métaphoriques capables à élucider la signification des contenus analysés. Dans ce chapitre nous utiliserons la méthode de l'analyse du contenu des énoncés métaphoriques. Notre démarche méthodologique se construit sur l'analyse des traits sémantiques et des ruptures d'isotopie au niveau des termes utilisés pour expliquer le métalangage grammatical qui donnent naissance à des anomalies sémantiques situées à la base des métaphores.

Nous proposons dans notre analyse cinq critères en fonction desquels nous examinons les structures métaphoriques, à savoir la métaphore sert à expliciter un terme du métalangage grammatical, à expliquer un concept métalinguistique ou son fonctionnement, l'enseignant utilise des séquences dans lesquelles il y a des transgressions classificatoires, il combine des lexèmes qui présentent des traits sémantiques différents et, enfin, la métaphore est employée pour nuancer et rendre plus clair les emplois et les valeurs des temps verbaux et le fonctionnement des TEG.

Nous constatons que dans la classe de langue, par l'appel aux tropes pour expliquer les termes grammaticaux, les enseignants réussissent à créer un espace didactique où se mêlent deux zones, à savoir celle du métalangage scientifique et celle de la vulgarisation didactique. La force

explicative de la métaphore didactique est due précisément à la transgression des traits sémiqes qui rend possible l'emploi d'un terme [+ Abstrait] au lieu d'un terme [+ Humain] et inversement, ce qui provoque et incite en même temps la créativité métalangagière des apprenants en classe de langue étrangère.

Cet emploi est une stratégie de développer les compétences communicatives de l'apprenant de langue et ce que Littlemore (2002) appelle son intelligence fluide. Nous osons faire l'hypothèse que cette liquidité se réfère également à la transversalité, lorsqu'on se rend compte, notamment, que les apprenants se confrontent aux mêmes stratégies explicatives dans l'ensemble des langues étrangères qu'ils étudient, stratégies explicatives à l'intérieur desquelles l'usage des anomalies sémantiques et des métaphores occupe une place privilégiée. L'enseignement-apprentissage de la compétence métaphorique contribue sans doute à la formation du répertoire métalangagier des apprenants, répertoire transversal dans l'ensemble des langues apprises, et évolutif, car les métaphores répondent à un besoin temporaire de compréhension – comme l'expliquent Thoiron et Boisson (in Oliveira, 2008). Malgré la versatilité et la non durabilité des explications métaphoriques, celles-ci ont un fort pouvoir épistémologique et facilitent la transmission des savoirs et la compréhension de l'abstrait (Oliveira, 2008).

Enfin, **le sixième chapitre** examine l'alternance codique (AC) comme stratégie d'explication qui permet à l'enseignant de clarifier le sens du métalangage en classe de langue étrangère. Nous utilisons dans ce chapitre la méthode de l'analyse indicielle sur le discours de l'enseignant. Nous examinons le discours oral de l'enseignant par les traces discursives qui marquent le passage de la langue cible à la langue maternelle pour expliquer le métalangage grammatical en classe de langue étrangère. Nous faisons un inventaire synthèse des formes linguistiques récurrentes qui marquent l'alternance codique dans le discours explicatif de l'enseignant. Ainsi, affirmons-nous l'existence de plusieurs catégories, à savoir des verbes métalinguistiques, des marqueurs de reformulation paraphrastiques, des formules explicatives qui contiennent des TEG, des formules explicatives qui contiennent des NEG, des formules explicatives qui contiennent des TNS, la présence des TEG, des NEG et des TNS dans les consignes des activités métalinguistiques, la catégorie des exemples grammaticaux en langue maternelle et la présence des termes phatiques. Utilisée comme procédé et stratégie didactique, par le changement du code langagier, l'enseignant assure une ouverture vers la compréhension des

termes appartenant au métalangage grammatical et vers l'acquisition des contenus linguistiques transposés en classe de langue étrangère.

Éléments novateurs

Cette thèse prouve sa valeur en termes d'originalité, d'authenticité, d'innovation, de complexité, de contribution à l'étude des langues étrangères et des perspectives qu'elle ouvre aux recherches dédiées au métalangage grammatical.

Nous avons réuni dans cette recherche l'étude de cinq procédés discursifs, à savoir la définition, l'exemple, la reformulation, la métaphore et l'alternance codique utilisés dans les cours de langues pour enseigner le métalangage grammatical. L'authenticité de la recherche résulte, d'un côté, du corpus d'enregistrements de cours qui nous permet d'observer et de comparer les procédés explicatifs employés pour l'enseignement de la grammaire et, de l'autre côté, du regard analytique qui est porté sur ce corpus, qui prend en compte des paliers d'étude différents en les faisant converger vers l'étude d'un concept unique.

L'innovation de notre recherche consiste dans une approche méthodique de la définition, de l'exemple, de la reformulation, de la métaphore et de l'alternance codique en tant que procédés discursifs pris dans une perspective didactique, soumis au but de l'enseignant de concevoir des discours qui expliquent le métalangage grammatical. Ainsi, avons-nous identifié les traits spécifiques de la définition didactique, de l'exemple définitionnel, de l'exemple à contenu grammatical, de la reformulation pédagogique, de la métaphore comme procédé explicatif du métalangage grammatical, ainsi que les fonctions remplies par l'alternance codique dans la classe de grammaire langue étrangère.

Notre recherche propose également faire l'inventaire des procédés discursifs utilisés par les enseignants dans les cours de langues dans le contexte des deux langues étrangères les plus étudiées en contexte roumain. Elle apporte une nouvelle perspective, transversale, sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire, détruit des stéréotypes concernant l'enseignement du métalangage en français langue étrangère par rapport à l'anglais langue étrangère et dresse un inventaire commenté des procédés discursifs entraînées par l'enseignement-apprentissage des langues dans le nouveau paradigme plurilingue et interculturel contemporain.

Conclusions

À la suite de notre recherche, nous avons dressé une liste concernant les tendances constatées dans le processus d'enseignement-apprentissage du métalangage en cours de grammaire

de langue étrangère. À partir de notre analyse des discours des enseignants de FLE et d’ALE, nous avons tiré des conclusions concernant l’emploi des TEG, des NEG, des TNS, les principaux procédés discursifs utilisés pour expliquer le métalangage grammatical et les traits spécifiques de ces procédés en contexte scolaire et les fonctions qu’ils remplissent dans l’opération de didactisation des contenus linguistiques.

En effet, les tendances constatées sont les suivantes :

- 1) Le discours explicatif de l’enseignant en contexte scolaire est centré sur le métalangage qui représente le nœud de l’explication en cours de grammaire.
- 2) À la différence des auteurs de manuels qui utilisent le plus souvent deux procédés explicatifs, à savoir la définition et l’exemple, les enseignants expliquent le métalangage grammatical à travers quelques procédés discursifs récurrents comme la définition, l’exemple, la reformulation, la métaphore et l’alternance codique.
- 3) Les enseignants de FLE et d’ALE utilisent un mélange de TEG, de NEG et de TNS pour définir le métalangage employé en classe.
- 4) À la différence des vulgarisateurs des termes scientifiques, en contexte scolaire, les enseignants didactisent dans le but d’expliquer les contenus linguistiques. Les marques spécifiques de la didactisation sont visibles dans les interactions à travers les pronoms à fonction inclusive, les marqueurs phatiques, les différents types de reformulation.
- 5) Les enseignants expliquent les TEG par des mots et des constructions lexicales qui font partie du registre métalinguistique transversal et commun des apprenants.
- 6) Les enseignants de langue utilisent également des mots familiers aux apprenants pour définir, expliquer et expliciter les termes grammaticaux.
- 7) Vu l’ordre d’introduction des langues dans le curriculum scolaire, et le fait que le FLE arrive pratiquement toujours après l’ALE dans les cursus, les enseignants de FLE expliquent souvent les termes du métalangage en faisant appel à l’anglais. Au contraire, les enseignants d’ALE ne font jamais appel aux connaissances grammaticales en français des apprenants pour expliquer les termes métalinguistiques en anglais.
- 8) Les enseignants de FLE proposent des reformulations plus complexes que celles des enseignants d’ALE pour les termes du métalangage. En anglais, les apprenants connaissent les formes des verbes de l’oral, du contexte extrascolaire et c’est pourquoi l’enseignant d’ALE vient seulement expliquer les valeurs des temps verbaux et donner des exemples de

contextes d'emploi. Par contre, l'apprenant de FLE, dans la grande majorité des cas, apprend aussi bien les formes que leurs emplois dans le contexte scolaire, grâce aux explications grammaticales des enseignants.

Ces tendances mériteraient sans doute d'être nuancées à partir d'études sur des corpus plus étendus.

Bibliographie sélective

Besse. H. (1980). « *Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère* ». In : Langue française. N°47. *La terminologie grammaticale*. [En ligne], [consulté le 30 octobre 2019]. Disponible à https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_47_1_5066

Causa. M. (2002). *L'alternance codique dans la classe de langue étrangère. Stratégies d'enseignement et transmission de savoir en langue étrangère*. Peter Lang.

Chevallard. Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Cicurel. F. (1985). *Parole sur parole, le métalangage en classe de langue*. Paris : CLE International.

Crawford. W.-J. (2020). *Teaching grammar*. Revised edition. TesolPress. ELT Development Series. [En ligne], [consulté le 26 octobre 2022]. Disponible à <https://ro.scribd.com/read/498378127/Teaching-Grammar-Revised-Edition>

Cristea. T. (2001). *Structures signifiantes et relations sémantiques en français contemporain*. București : Editura Fundației României de Măine.

Cuq, J.P. (2001). « *Le métalangage grammatical aux niveaux débutant et intermédiaire dans quelques méthodes de FLE* ». In : Orbis Supplémenta. N°17. *Métalangage et terminologie linguistique : acte du colloque international de Grenoble*. Louvain : Peeters. Pp. 9-18.

Danesi. M. (1992). « *Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension* ». In : Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. *Language, Communication and Social Meaning*. Washington. D.C.: Georgetown University Press. Pp. 489-500.

Gülich E. Kotschi T. (1983). « *Les marqueurs de la reformulation paraphrastique* ». In : *Cahiers de linguistique française*. N°5. [En ligne]. [Consulté le 20 mai 2022]. Disponible à https://clf.unige.ch/files/3514/4111/1825/13-Gulich_nclf5.pdf

Rey-Debove. J. (1978). *Le métalangage*. Paris : Le Robert.