

## Métalangages pour la transmission de savoir-faire et de savoir-dire

Fumiya Ishikawa

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/304>

DOI : [10.4000/cediscor.304](https://doi.org/10.4000/cediscor.304)

ISBN : 2878542223

ISSN : 2108-6605

### Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

### Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2001

Pagination : 81-96

ISBN : 2878542223

ISSN : 1242-8345

### Référence électronique

Fumiya Ishikawa, « Métalangages pour la transmission de savoir-faire et de savoir-dire », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 7 | 2001, mis en ligne le 05 mai 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/304> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.304>

---

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

---

# Métalangages pour la transmission de savoir-faire et de savoir-dire\*

Fumiya Ishikawa

---

- 1 La présente étude se donne pour objectif de mettre en évidence quels métalangages sont utilisés pour transmettre du savoir-faire et du savoir-dire dans une situation d'enseignement où le français langue étrangère est destiné à être utilisé dans un contexte professionnel.
- 2 On peut dire d'emblée que cette situation d'enseignement s'apparente à la fois à celle d'une formation professionnelle (scolaire ou universitaire) et à celle du FLE : à la situation de formation professionnelle, car l'enseignant transmet aux apprenants le savoir spécialisé concernant un domaine professionnel donné ; à celle du FLE, puisque l'enseignant est invité à, ou quelquefois obligé de, mettre au point le savoir-dire général des apprenants pour assurer une bonne transmission des connaissances spécialisées. Autrement dit, l'enseignement du français langue étrangère et professionnelle a un double but hiérarchisé : c'est avant tout de transmettre du savoir spécialisé et, si besoin est, d'apporter des corrections nécessaires au savoir-dire non spécialisé que les apprenants ont acquis.
- 3 À cet égard, on peut supposer qu'il n'est pas toujours facile de reconnaître l'un de ces deux ordres de savoirs par rapport à l'autre dans le fil de l'interaction entre enseignant et apprenants. D'abord, le savoir spécialisé ne peut jamais être transmis sans être expliqué à l'aide du savoir non spécialisé plus accessible aux apprenants. C'est dire que ces derniers ne peuvent acquérir les connaissances spécialisées s'ils ne comprennent pas ce que veut dire l'instance langagière non spécialisée par laquelle l'enseignant les leur transmet. Par ailleurs, tout savoir-dire langagier dans cette situation d'enseignement est plus ou moins « spécialisé » pour les apprenants, car le français qui est utilisé comme langue véhiculaire n'est pas leur langue maternelle. Il est la langue vernaculaire de la communauté des francophones à laquelle les apprenants n'appartiennent pas au même titre social et linguistique que ceux-là.
- 4 Si, malgré ce « chaos de savoirs », la situation d'enseignement du français destiné à la formation professionnelle se distingue de celle de l'enseignement du FLE général, c'est

qu'elle est appréhendée institutionnellement (c'est-à-dire par l'établissement qui organise le cours) comme ayant pour objet principal de transmettre non pas le savoir-dire ordinaire, mais le savoir spécialisé.

- 5 Mettant de côté une telle définition extralinguistique de l'objet principal de l'enseignement/apprentissage, comment peut-on discerner linguistiquement (au sens large du terme) les connaissances spécialisées qui sont mises en question dans la situation de formation professionnelle ? Et quelles sont les spécificités des vocabulaires que l'on compte parmi les savoirs spécialisés ? Par ailleurs, il est généralement admis que l'une des fonctions du métalangage est de faire apprendre des langues aux enfants ou aux adultes. Alors, quelles sont les activités métalinguistiques qui contribuent à la transmission des connaissances spécialisées ? Sont-elles différentes de celles qui ont pour fonction de transmettre le savoir-dire langagier dit « non spécialisé » ? Telles sont les questions que nous aborderons dans la présente étude.
- 6 Notre réflexion sera illustrée par des exemples extraits des corpus que le groupe « Discours d'enseignement et interactions » du CEDISCOR a recueillis dans trois situations d'enseignement du français en tant que langue professionnelle (voir leur présentation dans l'avant-propos).

## 1. Comment circonscrire le savoir spécialisé ?

### 1.1. Savoir-faire non spécialisé pour le natif, mais spécialisé pour le non-natif

- 7 Il serait possible de reconnaître le savoir spécialisé uniquement à sa forme linguistique s'il ne s'agissait que des « termes » (scientifiques ou techniques) qui constituent le savoir-dire spécialisé (comment dire professionnellement), mais cette définition purement lexicologique ne peut identifier le savoir-faire spécialisé (comment faire professionnellement) qui n'est pas toujours accompagné par de telles traces linguistiquement pertinentes.
- 8 Le savoir-faire spécialisé peut être caractérisé entre autres par ses propriétés discursives et pragmatiques. Sur le plan discursif, il se rattache au thème autour duquel se déroule le cours. Sur le plan pragmatique, il est l'objet des activités interactionnelles liées aux trois fonctions principales de l'enseignant, à savoir « informer » (Dabène 1984 : 41), « solliciter » (Sinclair et Coulthard 1975 : 21) et « évaluer » (Dabène, *ibid.* : 41)<sup>2</sup>. Si l'on s'appuie sur ces deux critères, on peut décrire le savoir-faire spécialisé mis en jeu dans nos trois situations de la manière suivante :
  - en SE1 : des connaissances géographiques, comme le nom, les configurations et l'histoire de villes, ainsi que des informations sur leur accès ;
  - en SE2 : le savoir concernant la négociation commerciale, par exemple les modalités d'achat/vente, de paiement et d'impôt ;
  - en SE3 : les connaissances sur la vie dans une entreprise, comme la manière de rédiger une lettre commerciale, le classement sectoriel des entreprises, l'organisation d'une société.
- 9 Si les approches discursive et pragmatique peuvent ainsi mettre en évidence ce qu'est le savoir-faire spécialisé dans une situation de formation professionnelle, elles ne permettent pas toujours de le distinguer de ce que l'on peut appeler savoir-faire non spécialisé. Car les connaissances professionnelles déterminées par leurs aspects

discursifs et pragmatiques sont envisagées comme spécialisées pour les étudiants en préparation du certificat, mais pas pour ceux qui sont déjà diplômés, ni pour ceux qui sont professionnels. En d'autres termes, le savoir-faire spécialisé est compris comme tel non pas par ceux qui ont déjà de bonnes connaissances sur ce savoir et qui le partagent avec les spécialistes du domaine, mais par ceux qui n'ont pas de telles connaissances et qui se trouvent ainsi hors de la communauté constituée par les spécialistes (voir à ce sujet Lehmann 1993 : 34). Cela veut dire que la frontière entre les savoir-faire spécialisé et non spécialisé se déplace sur l'axe du degré des connaissances acquises des apprenants. À une extrémité, on trouve le cas où les connaissances acquises des apprenants se situent presque au même niveau que celles que possède l'enseignant. Dans ce cas, tout savoir-faire peut être qualifié de non spécialisé. À l'autre extrémité, on rencontre le cas où les apprenants sont débutants et donc « débranchés » du domaine traité dans le cours. Dans ce cas, tout savoir-faire est censé être spécialisé, c'est-à-dire qu'il devient l'objet de l'enseignement/apprentissage.

- 10 Les trois situations d'enseignement que nous abordons dans la présente étude sont marquées par un écart plus ou moins net entre les apprenants et le savoir-faire à apprendre. Bien que, du point de vue institutionnel, le niveau de la formation des apprenants soit élevé (en SE1 et SE3, les apprenants sont au niveau intermédiaire ; en SE2, au niveau avancé), les connaissances des apprenants ne peuvent être assimilées à celles que possède l'enseignant représentant de la communauté des francophones. En effet, dans ces trois situations, le savoir-faire qui peut être envisagé comme non spécialisé pour les francophones est bel et bien l'objet de l'enseignement/apprentissage, comme on l'observe dans les exemples suivants :

*Extrait 1*

019 P	[...] si vous prenez la route A6 apprenez à lire un plan vous prenez la route A6 oui vous descendez de Paris vous passez par Vaux-le-Vicomte Fontainebleau + vous descendez descendez descendez vers le sud + oui ?
020 As	hm
021 P	vous arrivez à Beaune à Beaune + jusqu'à Lyon [...]
	[SE1]

*Extrait 2*

071 P	[...] ça veut dire hors taxe + ça veut dire qu'il faut ajouter + combien pour cent ?
072 Af	vingt pour cent
073 P	vingt + virgule soixante pour cent + il faut ajouter vingt virgule soixante pour cent [...]
	[SE2]

- 11 Dans l'extrait 1, l'enseignante donne des « informations » aux apprenants (en 019 P et 021 P). La connaissance de l'autoroute qu'il faudrait prendre pour aller à Lyon n'est d'une manière générale pas du savoir-faire spécialisé pour les Français, mais on observe dans cet exemple qu'il fait l'objet de l'enseignement/apprentissage. La séquence dans l'extrait 2 est constituée par trois mouvements interactionnels (la « sollicitation » en 071 P, la « réaction » en 072 Af et l'« évaluation » en 073 P). Dans cet exemple, le savoir non spécialisé pour les francophones qu'est la connaissance du taux de taxe est considéré comme « spécialisé » par l'enseignante face à des apprenants non natifs qui n'ont pas ces connaissances à propos de la vie quotidienne en France.

## 1.2. Termes/expressions spécialisés et gloses métadiscursives

- 12 Il en va de même pour les vocabulaires qui sont des objets d'enseignement/apprentissage dans la situation de formation professionnelle en langue étrangère. Un vocabulaire spécialisé peut être appréhendé comme « spécialisé » ou non, selon le niveau des connaissances des apprenants sur cette langue.
- 13 Or, à la différence du savoir-faire spécialisé qui est défini, comme on l'a vu plus haut, discursivement et pragmatiquement, le savoir-dire spécialisé dont relèvent les termes/expressions spécialisés est souvent motivé par leurs propriétés formelles, référentielles ou sémantiques<sup>3</sup>.
- 14 Dans notre corpus, on peut relever, par exemple, le sigle *TTC* (071 P, SE2) dont le sens est peut-être moins accessible pour les apprenants que sa forme complète : *toutes taxes comprises*. De la même manière, les noms propres et monoréférentiels comme les noms des villes (par exemple, *Dieppe, Fécamp, Étretat, Trouville, Deauville* en 041 P et sq., séquence B, SE1, qui sont en général moins connus que *Paris* pour les non-francophones) peuvent être appréhendés comme vocabulaires spécialisés. Dans cette dernière situation d'enseignement (SE1), les apprenants ne pourraient sans doute énumérer les noms de ces villes sans se référer à la carte géographique que l'enseignant leur a distribuée comme document de support. D'autre part, on peut faire remarquer que certaines expressions monosémiques ont une relation avec ces termes spécialisés. Par exemple, les expressions comme *être dans l'impossibilité de* (042 P, SE2), *à compter de* (092 P, séquence A, SE3), *le chiffre d'affaires consolidé* (145 P, séquence B, SE3), *ressources humaines* (162 P, séquence B, SE3), *apports en numéraire* (019 P, séquence C, SE3), peuvent être comptées parmi ces expressions monosémiques et ainsi envisagées comme objet de l'enseignement/apprentissage.
- 15 Si ces termes/expressions relèvent des connaissances spécialisées, c'est aussi qu'ils sont, ou peuvent être, des objets de commentaires métadiscursifs par lesquels l'enseignant suggère aux apprenants qu'ils sont « difficiles », comme dans les gloses que l'on observe dans les exemples suivants :

### Extraits 3 à 8

- (3) 041 P apprenez à lire des noms que vous n'avez jamais entendus  
[SE1, directive de l'enseignante qui fonctionne aussi comme glose sur les noms de villes que l'on a vus plus haut]
- (4) 042 P dans la langue de la correspondance dans la langue économique  
[SE2, glose sur *être dans l'impossibilité de*]
- (5) 092 P ça + c'est un terme de professionnel hein ?  
[SE3, glose sur *à compter de*]
- (6) 145 P ça c'est un terme qu'il faut essayer d'apprendre hein  
[SE3, glose sur *le chiffre d'affaire consolidé*]
- (7) 162 P c'est un mot un peu plus professionnel  
[SE3, glose sur *REssources humaines*]
- (8) 019 P c'est un mot savant pour dire de l'argent + hein ?  
[SE3, glose sur *apports en numéraire*]

- 16 Dans ces exemples, on observe des activités métalinguistiques dans des situations de formation professionnelle, la fonction de celles-ci étant de mettre en relief le savoir-dire spécialisé impliqué dans le discours de la classe. Toutes les activités métalinguistiques apparaissant dans la situation de formation professionnelle en langue étrangère ont-elles une telle fonction ? Cette question constituera l'objet principal de la partie suivante.

## 2. Métalangages visant à la transmission de savoirs

### 2.1. Métalangages comme vulgarisateurs ou introducteurs de savoir-dire spécialisé

- 17 Rappelons que le métalangage a pour fonction non seulement de parler des langues, mais également de permettre aux enfants ou aux adultes de s'approprier des langues (Jakobson 1963 : 204, Rey-Debove 1978 : 4). Par ailleurs, il est généralement admis que dans ce processus d'assimilation de langues, le métalangage intervient sous forme de paraphrase intralinguale ou interlinguale des signes linguistiques inconnus, paraphrase par laquelle ces derniers deviennent plus accessibles pour qui ne les connaît pas et veut les acquérir (Jakobson, *ibid.* : 53-54, 204 et 217-218). Le savoir-dire spécialisé, objet d'enseignement/apprentissage dans une situation de formation professionnelle, peut être, lui aussi, l'objet d'une telle activité métalinguistique, puisqu'il est constitué par les objets de l'enseignement/apprentissage ou d'une reformulation que sont les vocabulaires spécialisés. Or, la valeur sémantique ou référentielle de ces derniers est considérée comme « stable » et « claire » (Mortureux 1995 : 21-22). Si un savoir spécialisé est transformé par une opération paraphrastique, il perd alors sa netteté en sens ou en référent. On assiste là à ce que l'on peut appeler le « paradoxe de la vulgarisation » dans une situation d'enseignement de savoir-dire spécialisé (voir notamment Mortureux, *ibid.* : 23) : tout savoir spécialisé ne peut être transmis aux apprenants sans qu'il ne subisse une opération paraphrastique, alors que celle-ci risque d'en abîmer la précision conceptuelle.
- 18 Ainsi, l'enseignant oscille entre introduction et vulgarisation de savoir-dire spécialisé lorsqu'il remplit l'une de ses fonctions qui est d'« informer ». D'une part, il introduit un vocabulaire spécialisé, remplaçant par celui-ci le savoir non spécialisé correspondant qu'il a déjà fait intervenir dans le discours. Cette activité a pour but d'enseigner le lexique spécialisé aux apprenants. D'autre part, en utilisant les mots/expressions non spécialisés, il explique le savoir-dire spécialisé introduit pour la première fois dans le discours. Cette activité reformulatrice se donne pour fonction de faire comprendre le terme spécialisé aux apprenants, mais en effectuant cette explication vulgarisante, l'enseignant prend le risque de rendre le savoir-dire spécialisé moins « stable » et moins « clair ». Dans notre corpus, on observe ces deux ordres de procédés professoraux, le procédé introducteur du savoir-dire spécialisé étant marqué par un « métadiscours à construction appellative » (Borillo 1985 : 31) comme *ça s'appelle, on appelle, on dit* (extraits 9-14) et le procédé vulgarisateur, par un « métadiscours à construction présentative » (*ibid.* : 31) comme *ça veut dire, c'est* (extraits 15-19)<sup>4</sup> :

Extraits 9 à 19<sup>5</sup>

- (9) 092 P **c'est ce qu'on appelle** la date d'effet hein ? [SE3]  
 (10) 094 P **ça s'appelle** un note d'INstruction [SE3]  
 (11) 038 P **cela s'appelle** des apports en INdustrie [SE3]  
 (12) 051 P donc ces ces formes de de société **qu'on appelle** les associations [SE3]
- (13) 051 P une loi **qu'on appelle** la loi de 1901 [SE3]  
 (14) 067 P donc on va trouver ici des sociétés **qui s'appellent** des sociétés civiles [SE3]
- (15) 063 P À l'exportation **ça veut dire** euh SI l'on exporte + QUAND on exporte au moment où l'on exporte [SE2]
- (16) 106 P à l'amiable **ça veut dire** qu'on s'est arrangé + c'est un arrangement entre: + les deux parties [SE2]
- (17) 165 P pièces + **ça veut dire** les différentes parties du de du produit que vous avez acheté et main d'œuvre ? [SE2]
- (18) 173 P se détériorer + **ça veut dire** donc pour la façade d'un bâtiment **ça veut dire** que que euh la façade le mur euh: s'abîme avec les années [SE2]
- (19) 125 P im-pé-ra-ti-ve-ment [...] **ce qui veut dire** qu'on n'a pas le choix [SE3]

- 19 Les activités métalinguistiques visant à l'introduction/vulgarisation de savoir spécialisé n'interviennent pas seulement dans l'énoncé professoral ayant la fonction d'« informateur ». Elles se manifestent aussi lorsque l'enseignant demande aux apprenants de produire des connaissances qu'ils ont acquises (fonction de « solliciteur ») ou évalue leur réponse (fonction d'« évaluateur »). Le métadiscours qui constitue la « sollicitation » a pour fonction illocutoire de faire produire le savoir spécialisé (lorsqu'il s'agit du « métadiscours à construction appellative » comme dans les extraits 20-22) ou non spécialisé (lorsqu'il s'agit du « métadiscours à construction présentative » comme dans les extraits 23-25)<sup>6</sup> :

*Extraits 20 à 25*

- (20) 003 P ici vous avez tous les toutes les **comment est-ce qu'on les appelle** + toutes ces choses..... [SE2]
- (21) 018 P **comment s'appelle** l'ensemble des retenues et des impôts sur le revenu + **comment cela s'appelle-t-il** je vous l'ai déjà appris [SE2]
- (22) 015 P **est-ce qu'on peut dire cela mieux que que que** le nom + **est-ce qu'il n'y a pas un autre terme** [SE3]
- (23) 030 P **qu'est-ce que ça veut dire** faire face à la concurrence [SE2]
- (24) 139 P **qu'est-ce que ça voudra dire** le conditionnement ++ c'est un mot très important [SE2]
- (25) 164 P alors **qu'est-ce que ça peut vouloir dire** ressources humaines ? expliquez-moi ? moi je ne sais pas ce que ça veut dire [SE3]

- 20 Quant au métadiscours qui apparaît dans l'« évaluation », il s'articule avec le « feedback » qui porte sur la production correcte des apprenants. En recourant à un métadiscours, l'enseignant ratifie le choix du vocabulaire spécialisé (extrait 26) et la définition paraphrastique (extrait 27), apportés par l'apprenant en tant que réponse à la « sollicitation » initiale :

## Extrait 26

124 P [...] qu'est-ce qu'on a comme titre à ce document ?  
 125 As note de service  
 126 P NOte de service d'accord alors lorsqu'il s'agit de donner des ordres **on appelle ça** une note de service avec une petite parenthèse + hein quelquefois + dans les entreprises **on appelle** note d'information et note d'instruction note de service dans les deux cas + hein

[SE3]

## Extrait 27

161 P qu'est-ce que ça veut dire la garantie PIECES et main d'œuvre ?  
 [...] pièces qu'est-ce ça veut dire d'abord ?  
 162 Af c'est une garantie totale  
 163 P oui: c'est une garantie totale + pièces **ça veut dire** les différentes parties du de du produit que vous avez acheté [...]

[SE2]

## 2.2. Co-construction de l'énoncé autour de savoir-dire spécialisé ou connotation autonymique à visée didactique

- 21 La « sollicitation » de l'enseignant que l'on a vue plus haut (en 2.1.) est marquée par des traces linguistiques spécifiques comme les marqueurs d'interrogation : *comment est-ce que...* (extrait 20), *comment...* (extrait 21), *est-ce que...* (extrait 22), *qu'est-ce que...* (extraits 23-25). Dans la plupart des cas, ces marqueurs linguistiques ont pour fonction illocutoire de demander aux apprenants de produire du vocabulaire (extraits 20-22) ou d'expliquer les termes/expressions spécialisés en question (comme dans les extraits 23-25). Ils ne constituent cependant pas la seule stratégie que l'enseignant utilise pour effectuer une « sollicitation ». On observe aussi des « sollicitations » qui sont dépourvues de tels indicateurs linguistiques et dont la réalisation est marquée par une rupture anormale dans l'énoncé, accompagnée quelquefois par une demande d'achèvement. Cette rupture est « auto-déclenchée » (Gulich 1986a). Elle peut être qualifiée aussi d'« intentionnelle », puisque l'enseignant l'introduit dans son énoncé afin de faire produire la suite aux apprenants. Quant à l'achèvement qu'effectuent les apprenants, il est de ce fait « hétéro-initié ». On observe ces phénomènes dans les extraits suivants :

Extrait 28<sup>7</sup>

018 Af il fait des + ils font de l'électronique automobile  
 019 P donc **c'est de**  
 020 Af euh transformation  
 021 P transformation + très bien [...]

[SE3]

## Extrait 29

111 P de quoi ? de l'équipe de XXX c'est-à-dire **de la.....**  
 112 Af filiale  
 113 P très bien ++ de la filiale

[SE3]

## Extrait 30



252 Af	parce que c'est
253 As	<u>parce que c'est la société nationale</u>
254 Am	<u>parce que c'est la société nationalisée</u>
255 P	<b>parce que c'est une société...</b>
256 Am	nationalisée
257 Af	nationale
258 P	nationale
259 Am	nationale
260 P	société nationale [...]

[SE3]

- 22 Les énoncés inachevés sont les suivants : *c'est de* (en 019 P dans l'extrait 28), *de la...* (en 111 P dans l'extrait 29) et *parce que c'est une société...* (en 255 P dans l'extrait 30). Chacun d'entre eux a pour fonction :
- de reformuler l'énoncé précédent de l'apprenante (en 018 Af dans l'extrait 28, l'énoncé marqué par le connecteur pragmatique ou « marqueur de reformulation paraphrastique » : *donc*) ou celui de l'enseignante elle-même (en 111 P dans l'extrait 29, l'énoncé accompagné par le métadiscours à constructions d'accumulation ou de juxtaposition : *c'est-à-dire*) ;
  - de reprendre les énoncés chevauchés des deux apprenants (en 253 As et en 254 Am dans l'extrait 30)<sup>8</sup>.
- 23 La rupture syntaxique est produite devant les termes spécialisés comme *transformation* (extrait 28), *filiale* (extrait 29) et *nationale* (extrait 30), chacun d'entre eux étant relié discursivement au thème du cours. Ceci signifie que là où la « sollicitation » de l'achèvement s'actualise, la focalisation porte sur les termes/expressions spécialisés et, de ce fait, que c'est le savoir-dire spécialisé que l'enseignant a l'intention de faire produire aux apprenants. Pour ce qui est de la production de ces derniers, elle est à la fois « mentionnée » en tant qu'élément complémentaire de l'énoncé incomplet de l'enseignant et « utilisée » en tant que réponse portant sur cette « sollicitation » de l'achèvement (le signe «...» dans les extraits 29 et 30). On assiste là à ce qu'on appelle la « connotation autonymique ». Celle qui apparaît dans les trois exemples précédents n'est toutefois pas à construction monologique mais « à construction dialogale » du fait que deux locuteurs ou plus participent à la construction d'un énoncé complet<sup>9</sup>. Dans la « connotation autonymique à construction dialogale » telle que l'on l'aborde dans ces exemples, les locuteurs que sont l'enseignant et les apprenants mettent en question le savoir-dire spécialisé. Cela nous permet de dire qu'elle est à visée didactique, autrement dit formatrice de professionnels.

### 2.3. Simulations dans une énonciation « fictive »

- 24 Si l'approche que nous avons adoptée plus haut (en 2.1.) pour trouver des traces linguistiques liées aux activités métalinguistiques relève plutôt de la linguistique, l'étude interactionnelle nous permettra de décrire le caractère socio-pragmatique des interactants dans la situation de formation professionnelle en langue étrangère.
- 25 Remarquons tout d'abord qu'un sujet dans une situation d'interaction peut être décrit du point de vue de son « statut » et de son « rôle ». Pour Bange (1992), le « statut » est un caractère statique et sociologique du sujet interactant, alors que le « rôle » constitue une notion dynamique qui désigne les fonctions interactionnelles qu'un sujet remplit dans une interaction donnée. Consistant ainsi à aborder les sujets au travers de leurs caractères extralinguistiques, une telle approche interactionniste pourra décrire les

propriétés socio-pragmatiques de ce que Ducrot (1984) appelle « sujet parlant »<sup>10</sup>. De ce point de vue, l'enseignant peut être appréhendé comme un sujet dans le monde possesseur de connaissances spécialisées et qui a pour fonction de les faire acquérir par les apprenants, alors que ces derniers se trouvent en position d'infériorité par rapport à lui à l'égard de ce savoir spécialisé et se donnent pour but de se l'approprier.

- 26 Or, au sujet parlant s'oppose, chez Ducrot, le « locuteur » qui est « un être qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme son responsable, c'est-à-dire comme quelqu'un à qui l'on doit imputer la responsabilité de cet énoncé » (1984 : 193). Dans la plupart des conversations quotidiennes, le « locuteur » s'assimile souvent au « sujet parlant », c'est-à-dire que *je* dans l'énoncé produit par un interactant réfère non seulement au « locuteur » responsable de son énoncé mais également au « sujet parlant » susceptible d'être caractérisé par rapport aux caractères statique-sociologique ou dynamique-fonctionnel. Cependant, l'observation de notre corpus montre que dans une situation d'enseignement/apprentissage, cette assimilation n'est pas toujours assurée. Celle-ci disparaît ou ne se produit pas souvent, lorsque l'enseignant pose une question pour faire produire des énoncés aux apprenants. Ceci sera mis en relief par la comparaison entre la « sollicitation » de l'enseignant et les énoncés de nature différente comme le commentaire sur cette « sollicitation ». Observons le phénomène dans l'extrait suivant :

Extrait 31

007 P            quel est l'adjectif qu'il faut ajouter à net [...] alors le net y a un  
mot qui manque après net + a:llez: je viens de le dire ici  
[SE2]

- 27 Dans le segment *je viens de le dire ici* (c'est-à-dire le commentaire sur la « sollicitation » : *quel est l'adjectif qu'il faut ajouter à net [...] alors le net y a un mot qui manque après net*), l'enseignante qu'est la « locutrice » s'identifie tant avec le « sujet parlant » statique-sociologique qu'avec le « sujet parlant » dynamique-fonctionnel. Car *je* dans ce segment (*je viens de le dire ici*) désigne le sujet à la fois en tant que possesseur de savoir spécialisé et en tant qu'« actualisateur » de la fonction professorale. Cette coïncidence ne se retrouve toutefois pas dans la « sollicitation » qui précède ce commentaire. Car le possesseur du savoir-faire spécialisé qu'est le « locuteur » fait là semblant de ne pas connaître le mot ou le vocabulaire spécialisé et le fait produire aux apprenants. La « sollicitation » de l'enseignant que l'on observe ici est constituée non pas par de vraies questions, mais par des questions « simulées » (Trévisse 1979 : 44). On rejoint là ce que l'on appelle généralement « double énonciation » ou « superposition de deux énonciations ». L'une d'entre elles est l'énonciation véritable de la classe, les énonciateurs (au sens propre) restant l'enseignant et les apprenants ; l'autre est l'énonciation dite « fictive » (Bange 1986 : 215 sq.) ou « translaturée » (Trévisse 1979 : 45) dans laquelle le « sujet parlant » dynamique-fonctionnel s'identifie avec un sujet imaginaire qui ne possède pas le savoir requis. Dans nos situations, une telle « fictivité » est instaurée notamment autour de savoir-dire spécialisé (extrait 31) à la différence de la situation d'enseignement du FLE non professionnelle et ordinaire dans laquelle l'énonciation « fictive » est introduite principalement pour transmettre du savoir-dire non spécialisé (Cicurel 1996).
- 28 On observe également, dans certains énoncés de l'enseignant, le pronom à la deuxième personne renvoyant seulement à la dimension dynamique-fonctionnelle du statut des apprenants (qui sont dans ce cas-là les destinataires des paroles ayant une fonction

professorale) et non pas à la dimension statique-sociologique. Ce type de pronom personnel, qui génère un phénomène de « pseudo-référence » (Cicurel 1996 : 81), désigne un sujet « théâtralisé » qui se trouverait dans un monde imaginaire ou dans le futur monde professionnel des apprenants. Observons les exemples suivants :

Extrait 32<sup>11</sup>

010 P le salaire net IM-po-sable + qu'est-ce que ça veut dire ça veut dire que **tu** as payé vingt pour cent pour les retenues + mais il reste euh ici une somme sur la QUElle **tu** vas payer **tes** impôts + il reste une somme sur la:QUElle **tu** vas payer **tes** impôts [...]

[SE2]

Extrait 33

091 P [...] mais la date normalement + **vous** la mettez à la date d'aujourd'hui + tout le monde est d'accord ? parce que + nous sommes mortels + donc il faut absolument que la date soit celle d'aujourd'hui + donc **vous** allez faire + DEUX chèques + Un chèque + avec la euh un chèque qui sera euh tout de suite euh tiré hein ? et l'autre euh l'autre chèque + qui sera conservé jusqu'à la fin.....

[SE2]

Extrait 34

126 P [...] quand il y a une avarie normalement **tu** retournes la marchandise mais si pour une raison ou une autre **tu** l'acceptes **tu** vas demander un GROS rabais + pour un défaut de fabrication normalement **tu** reTOURNES la marchandise mais pour une raison x y **tu** veux la garder **tu** demandes un GROS rabais + et puis quand y a un retard de livraison **tu** peux ACCEpter la marchandise qui va arriver dans quelques jours + mais à ce moment-là **tu** demandes un gros rabais ou alors **tu** annules ta commande [...]

[SE2]

- 29 Dans ces trois exemples, le pronom de la deuxième personne (imaginaire) apparaît souvent accompagné de marqueurs qui montrent le changement d'énonciation. Le « métadiscours à construction présentative » comme *ça veut dire que* (extrait 32) ainsi que le marqueur temporel comme *quand* (extrait 34) fonctionnent là en tant qu'« indicateurs de fictivité » (Cicurel, *ibid.* : 84) : ce sont des marques qui montrent le glissement de l'énonciation du réel qu'est la classe vers le « fictif » constitué par le monde professionnel en dehors de la classe.

## 2.4. Focalisation sur la langue véhiculaire

- 30 On a vu plus haut (en 1.1. et 1.2.) que le savoir spécialisé peut être défini discursivement et pragmatiquement (savoir-faire spécialisé) ou linguistiquement (vocabulaire spécialisé). À la différence de la situation de formation professionnelle dans la langue maternelle à la fois des apprenants et de l'enseignant, la situation d'enseignement du français comme langue professionnelle est caractérisée notamment par le fait que le savoir-dire non spécialisé peut devenir l'objet d'enseignement. Car comme le savoir-dire ordinaire constitue la langue « véhiculaire » partagée par les interactants de la classe, un problème dans la maîtrise de ce médiateur aura pour conséquence un dysfonctionnement dans la transmission des connaissances spécialisées. La mise au point de la langue « véhiculaire » se manifeste lorsque l'enseignant vise à enrichir les connaissances lexicales ordinaires des apprenants (extrait 35) ou met en question leur prononciation (extrait 36). Ces activités s'actualisent dans des séquences qui contiennent du métalangage :

## Extrait 35

027 P de Paris à Lyon + ou bien je peux dire + DEPUIS Paris jusqu'à  
Lyon d'accord ? vous connaissez depuis + comme temporel  
expression du temps de la durée mais aussi comme expression du  
point de départ ça va oui ? de lieu

[SE1]

## Extrait 36

080 P pourquoi ?  
081 Af parce que ici il dit + euh douze mille personnes en France et à  
l'étrangère  
082 P très bien en France et à l'ÉTRANGER  
083 Af l'étranger  
084 P très bien hein en France + encore une fois Marie-José  
étranger  
085 Marie-José étranger  
086 P étranger  
087 Marie-José étranger  
088 P voilà + je n'entends pas le R + hein ÉTRANGER  
089 Marie-José étranger  
090 P très bien [...]

[SE3]

- 31 Dans l'extrait 35, en recourant au « métadiscours à construction présentative » : *je peux dire*, l'enseignante introduit l'expression durative spatio-temporelle : *depuis... jusqu'à...* qui a un rapport synonymique avec celle qu'elle a prononcée au début de ce tour de parole : *de... à...* Dans l'extrait 36, l'enseignante indique d'abord (en 082 P) la bonne prononciation du mot : *étranger*, puis (en 084 P, 086 P et 088 P) elle la fait produire à l'apprenante. Dans ce dernier cas, l'intention métalinguistique se manifeste au niveau suprasegmental (c'est-à-dire par l'accentuation en 082 P) et au niveau linguistique, où elle est marquée par l'absence d'article (c'est-à-dire l'autonymisation en 084 P, 086 P et 088 P). Ceci montre que la focalisation porte sur la forme de la fin du mot : *étranger*<sup>12</sup>.
- 32 Ces deux phénomènes métalinguistiques fonctionnant comme indicateurs du passage de la focalisation sur le savoir spécialisé vers la focalisation sur le savoir-dire non spécialisé, on peut se demander quels sont les éléments qui déclenchent cette espèce de glissement. Celui-ci s'effectue lorsque les apprenants font des fautes grammaticales dans l'usage de la langue ordinaire, comme on l'observe dans l'extrait 36, mais le glissement peut se produire également à l'initiative de l'enseignant, comme on le voit dans l'extrait 35. Cependant l'origine de ce dernier type de glissement reste, nous semble-t-il, difficile à identifier : bien que dans cet exemple, il soit évident que l'enseignante a l'intention de souligner le sens duratif de l'expression : *depuis... jusqu'à...* (sens qui diffère de celui que ces derniers ont peut-être déjà appris), la vraie intention de l'enseignante ne se manifeste pas toujours linguistiquement. On rencontre là la limite de l'analyse du discours telle que nous l'avons menée dans la présente étude.

## Conclusion

- 33 On parvient ainsi à certains constats relatifs à l'abondance ou au « chaos de savoirs » rencontrés dans une situation d'enseignement du français comme langue professionnelle :
- le degré de « spécialisation » de l'objet principal de l'enseignement/apprentissage (ou du savoir spécialisé) est défini en fonction du niveau de connaissances des apprenants du domaine concerné, mais il ne se manifeste pas toujours linguistiquement, ce qui le rend difficile à reconnaître ;

- le savoir (méta-)langagier intervient incessamment dans la transmission du savoir spécialisé, cette intervention étant effectuée sous la forme de métadiscours ou d'énonciation « fictive » ;
- la transmission des connaissances à enseigner/apprendre se fait par des va-et-vient entre la vulgarisation du savoir spécialisé et la spécialisation du savoir non spécialisé à l'aide du métalangage ;
- enfin, le savoir-dire ordinaire peut lui aussi devenir l'objet de la transmission selon le niveau de l'appropriation de la langue chez les apprenants.

34 La différence entre le savoir spécialisé et le savoir non spécialisé reste toutefois difficile à établir précisément, puisqu'il est presque impossible de saisir le champ des connaissances langagières et opérationnelles qu'englobe ce que l'on appelle généralement le « répertoire verbal » des apprenants. Ce devrait être l'ensemble de ce que les apprenants peuvent produire correctement, mais cet ensemble évolue en permanence, grâce à l'interaction avec l'enseignant, mais également grâce au contact avec les natifs hors de la classe, quand cela est possible.

---

## NOTES

\*. Je remercie mon collègue Robert Leenaers de l'Université de Yokohama-shi d'avoir relu ce texte et d'y avoir apporté des corrections d'orthographe et d'expression. Il va de soi qu'il n'est nullement responsable des imperfections qui subsistent : celles-ci doivent être attribuées à l'auteur.

2. Chez Dabène, l'enseignant a pour autre fonction d'être un « meneur de jeu » (1984 : 41). Celle-ci correspond, chez Sinclair et Coulthard, à la fonction « directive » (1975 : 36). Nous ne la traitons pas dans la présente étude, puisqu'elle concerne l'organisation discursive du cours (voir à ce sujet Cicurel 1983 : 13) plutôt que les activités de transmission des connaissances spécialisées.

3. Chez Mortureux (1995 : 16 *sq.*), on peut voir la présentation générale et succincte des définitions morpho-sémantiques ou sémantico-discursives des termes/expressions spécialisés.

4. À titre de rappel, Gülich et Kotschi (1983) abordent, eux aussi, la paraphrase, mais par un autre biais. Intéressés par la structure hiérarchique et fonctionnelle du dialogue, ils examinent la ressemblance propositionnelle entre l'énoncé source et l'énoncé paraphrasé liés par ce qu'ils appellent une « marque de reformulation paraphrastique ».

5. Les métadiscours apparaissant dans les extraits 9-19 sont en caractères gras.

6. Les métadiscours apparaissant dans les extraits 20 à 27 sont en caractères gras.

7. L'énoncé inachevé de l'enseignant qui a pour fonction de « solliciter » l'achèvement, apparaissant dans les extraits 28-30, est en caractères gras.

8. Pour le « métadiscours à construction d'accumulation ou de juxtaposition de termes », voir Borillo (1985 : 51).

9. La « connotation autonymique » est un phénomène « polyphonique » (Bakhtine 1929 et 1975) ou « diaphonique » (Roulet *et al.* 1985). En suivant Ducrot (1984), on peut admettre un « énonciateur » qui représente une voix autre que celle du locuteur. Cette voix est impliquée dans l'énoncé du locuteur dans le cas de la « connotation autonymique à construction

monologique », comme on le voit dans l'exemple suivant : *Il lui a expédié son "pavé" par la poste* (exemple emprunté à Maingueneau 1994 : 136). En revanche, elle est à attribuer à l'interlocuteur dans le cas de la « connotation autonymique à construction dialogale », comme le montrent les extraits 28-30. La « connotation autonymique » de ce type ne s'actualise pas seulement entre l'enseignant et un apprenant. Plusieurs apprenants peuvent y participer, soit en répondant chacun à la sollicitation de l'enseignant (comme on le voit en 256 Am et en 257 Af, extrait 30), soit en coopérant entre eux pour produire une réponse attendue (au sujet de la coopération parmi les apprenants, voir notamment Cicurel 1996).

10. Chez Ducrot (1984), le « sujet parlant » est défini comme l'auteur empirique, c'est-à-dire l'individu dans le monde qui produit des énoncés.

11. Les pronoms à la deuxième personne qui ne renvoient pas au sujet ancré dans le monde réel, apparaissant dans les extraits 32-34, sont en caractères gras.

12. Selon *Le Bon Usage*, « l'article manque ordinairement devant les mots qui se désignent eux-mêmes » (1986, édition 1991 : 921) sauf, par exemple, le fait que « pour les lettres, en tant que telles ou représentant des sons, l'article défini est toujours possible » (*ibid.*, édition 1991 : 921).

---

## RÉSUMÉS

Dans cet article, nous nous intéressons aux métalangages que l'enseignant de la classe de français langue étrangère et professionnelle utilise pour transmettre du savoir-faire et du savoir-dire spécialisés aux apprenants. En appréhendant cette situation comme générant un « chaos de savoirs », nous tentons d'abord de cerner le savoir spécialisé traité comme objet de transmission dans ce contexte. Nous nous demandons ensuite quelles activités métalinguistiques contribuent à cette transmission et examinons les traces linguistiques laissées dans les corpus par ces dernières du point de vue linguistique et énonciatif.

## AUTEUR

FUMIYA ISHIKAWA

Université de Yokohama-Shi (Japon). CEDISCOR-SYLED