



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Grobet, A. & Vuksanovic, I. (2019). Le rôle du métadiscours et le traitement du contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 110, 91-107. <https://doi.org/10.5169/seals-978685>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Anne Grobet, Ivana Vuksanovic, 2019

Le rôle du métadiscours et le traitement du contenu dans l'enseignement *de* L2 et dans l'enseignement *en* L2

Anne GROBET & Ivana VUKSANOVIĆ

Université de Genève

Faculté des lettres, ELCF

Rue de Candolle 5, 1211 Genève 4, Suisse

anne.grobet@unige.ch; ivana.vuksanovic@unige.ch

This paper aims to study the differences and similarities between content-based language instruction (teaching *of* L2) and bilingual education (teaching *in* L2) respectively, in four classes gathering 10 to 15-year-old students. This issue is addressed through the analysis of various metadiscourse functions in the process of language-content integration and knowledge construction. Our analyses show that metadiscourse is used in essentially similar ways in both teaching approaches, mainly to overcome language opacity and resolve communication problems. The metalinguistic point of view on language is visible through repetitions, code-switching and gestures. In both content-based language instruction and bilingual education, the explicit focus on grammatical explanations is absent. However, our results point to a slightly different role of metadiscourse with regard to participants' perspective. Bilingual education seems to favour students' involvement in the opening of metadiscursive sequences that are closely related to the understanding of complex subject content.

Keywords:

metadiscourse, content-based language instruction, bilingual education, integration of content and language, knowledge construction process.

Mots-clés:

métadiscours, enseignement de la langue orienté vers le contenu, enseignement bilingue, intégration de la langue et du contenu, processus de construction des savoirs.

1. Introduction

Alors que les méthodes traditionnelles d'enseignement des langues, impliquant une focalisation importante sur les structures grammaticales, se distinguent clairement de l'enseignement *en* L2 de disciplines non linguistiques (enseignement bilingue, *CLIL*, *EMILE*, etc.), les approches d'enseignement *de* langue orienté vers le contenu s'en rapprochent davantage dans la mesure où elles privilégient la transmission du contenu thématique par rapport à la discussion explicite des formes linguistiques. Mais l'intégration entre langue et contenu y est-elle vraiment comparable? Le métadiscours, dont l'importance pour l'élaboration conceptuelle a déjà été relevée par de nombreux chercheurs (p. ex. Lemke 1990; Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer 2010), y fonctionne-t-il de manière identique? Nous nous proposons d'étudier ces questions à travers l'examen du rôle du métadiscours dans ces deux types d'enseignement, qui ont en commun la rencontre avec une opacité linguistique à problématiser (voir notamment Gajo 2007).

1.1 Métadiscours dans l'enseignement de/en L2

Commençons par préciser ce qu'on entend par métadiscours ainsi que les définitions de notions qui ont déjà fait l'objet de nombreuses réflexions. Le métadiscours peut impliquer un certain lexique que l'on utilise pour parler de la langue elle-même.

Les métadiscours peuvent être définis comme les discours qui utilisent du métallexique, 'savant' ou nettement moins 'savant', c'est-à-dire un jeu d'étiquettes au moyen desquelles on tente, le plus souvent par le biais de métaphores plus ou moins labiles, de fixer des concepts ou des notions pour représenter les objets que sont les langues et leurs fonctionnements dans les différents types de communication (Trévisé 1997: 41).

La même auteure précise ailleurs que le métadiscours peut être considéré comme la trace de *représentations et d'activités métadiscursives* éventuellement inférables mais inobservables en tant que telles, relevant de la pensée et impliquant divers degrés de conscience, accompagnant le processus de l'acquisition (Trévisé 1996: 3). À partir de cette définition, on peut retenir et décrire plus en détail deux caractéristiques du métadiscours dans les interactions en classe.

Premièrement, le métadiscours est un *discours produit* en classe qui peut se caractériser par la présence plus ou moins importante d'un *metallexique*, qui peut être mais n'est pas nécessairement grammatical. Coste (1985) propose une définition similaire à celle de Trévisé (1997), mais utilise le terme de *métalangage*. Selon lui, le métalangage implique:

le recours à des explications métalinguistiques, à des discours, à une terminologie, à des procédés de classification, de présentation, voire de formalisation qui visent à décrire la langue et à rendre compte de son fonctionnement (Coste 1985: 81).

En classe de langue, le métadiscours relève toutefois toujours d'une langue naturelle (Trévisé 1997: 44) et prend place dans le cadre de dialogues et d'interactions. À ce titre, il implique également les phénomènes liés au dialogisme et à la polyphonie: les interlocuteurs reprennent les mots des autres afin de les reformuler (Noyau 2010), les interroger, les commenter ou les évaluer par exemple. Enfin, dans notre approche le métadiscours ne saurait se satisfaire d'une définition purement verbale: dans les interactions en classe, l'environnement, les gestes, les mimiques et les documents servant de supports sont également utilisés pour commenter les expressions problématisées et, pour en rendre compte, une approche multimodale s'avère indispensable.

La seconde caractéristique du métadiscours à mettre en évidence est son *objet*, qui est multiple, puisqu'il concerne tant les langues comme systèmes linguistiques et leur fonctionnement dans l'interaction que les représentations des interlocuteurs à leur propos. Lorsqu'il est question du code, celui-ci est rendu manifeste dans le discours notamment à travers l'emploi autonymique des termes ou énoncés qui sont extraits de leur contexte d'occurrence pour être considérés en tant que signes. De ce point de vue, Coste souligne en 1985 que dans une classe de langue étrangère, la majorité des énonciations peuvent être

considérées comme étant appréhendées en *mention*, c'est-à-dire comme renvoyant d'abord à leur propre forme (garantie de justesse ou objet d'appréciation en fonction de son auteur) ainsi qu'à leur équivalence dans la langue maternelle, avant de désigner une réalité extralinguistique (Coste 1985: 79). Dans un tel contexte, la langue et ses différents niveaux de fonctionnement dans le discours constituent en effet l'objet principal de l'enseignement, ce qui implique une réflexivité quasi omniprésente. Dans l'enseignement bilingue, où la L2 est au service de l'enseignement d'une autre discipline, les énonciations oscillent entre *usage* et *mention*, étant à la fois utilisées pour élaborer un contenu faisant l'objet d'un apprentissage, et problématisées notamment en raison de leur opacité. Le rôle du métadiscours est donc intimement lié à la place accordée à la langue et au contenu.

1.2 Bref historique de l'intégration langue-contenu dans l'enseignement de/en L2

Dans l'enseignement *de/en* L2, la relation langue-contenu a connu des tournures variées dans les différentes méthodes. Ces orientations diverses se reflètent dans une focalisation plus ou moins importante sur la forme (aspects langagiers) ou le sens (le contenu thématique), sans que leur intégration soit vraiment visée. C'est ainsi que la méthode grammaire-traduction appréhende le contenu à travers des structures grammaticales que les apprenants sont censés s'approprier (Snow 2014: 438), avec des exercices de traduction – la version et le thème – et la comparaison entre L1 et L2. La méthode directe, quant à elle, refuse de passer par l'intermédiaire de L1 et préconise l'accès direct au sens des mots à travers les procédés dits "intuitifs" comme les gestes ou les objets (Puren 1988: 86), en mettant l'accent sur le lexique et la phonétique.

L'avènement des approches communicatives marque la suprématie du sens, avec l'objectif non plus de l'acquisition d'une compétence linguistique (compréhension du système langagier), mais de l'appropriation d'une compétence de communication, malgré les ressources linguistiques limitées en L2 (Olshtain & Celce-Murcia 2001). La préoccupation du sens est poussée à l'extrême dans les années 1960 et 1970 avec les approches immersives au Canada, qui essaient de recréer les conditions d'une acquisition naturelle, à l'instar de celles en L1 (Krashen 1982), en évitant l'enseignement explicite des aspects langagiers. Les premières recherches sur les résultats de l'immersion canadienne ont toutefois montré que la compétence des apprenants en L2 n'était pas comparable à celle des locuteurs natifs, notamment en ce qui concerne la précision morphosyntaxique et lexicale ainsi que la maîtrise de différents registres langagiers (Swain 1996).

C'est donc à partir de la position qu'une compétence satisfaisante en L2 ne s'acquiert pas par une simple exposition à un contenu dans cette langue (Snow, Met & Genesee 1989: 204) que se forment les premières idées d'intégration

entre langue et contenu. Dans ce courant de pensée naissent des approches comme *content-based instruction* (CBI) et *content and language integrated learning* (CLIL) qui mettent au centre de leurs préoccupations une mise en relation systématique entre langue et contenu (Davison & Williams 2001), à travers l'enseignement d'une matière non linguistique (p. ex. biologie, chimie, histoire) ou d'un contenu étant susceptible de correspondre aux besoins et aux intérêts des apprenants (Snow 2014). Bien qu'elles impliquent des présupposés communs, ces approches diffèrent tout de même sur un certain nombre de points que nous investiguerons à travers l'étude de la place et du rôle qu'y remplit le métadiscours.

1.3 Objectifs

Dans ce qui suit nous étudierons le rôle du métadiscours et la place respective accordée à la discussion de la langue et du contenu dans l'enseignement *de/en* L2 à travers l'analyse de quatre séquences illustrant des configurations bien distinctes, issues de l'enseignement primaire de français L2/anglais L3 en Suisse et de l'enseignement bilingue en Serbie, dans une filière où la biologie et la chimie sont enseignées en français L2.

Plus précisément, il s'agira en premier lieu de montrer comment le métadiscours s'articule avec l'élaboration conceptuelle en classe *de* L2 et en classe *en* L2 afin de mettre en évidence l'impact des activités métadiscursives sur l'enseignement du contenu¹: dans quelle mesure et de quelle manière favorisent-elles, ou au contraire freinent-elles, l'élaboration conceptuelle? Quelle place leur est-elle accordée? Indépendamment des variables contextuelles, observe-t-on des différences significatives dans ces deux types d'enseignement?

Il est également pertinent de s'interroger sur le degré de planification et/ou de spontanéité du métadiscours et sur la façon dont il est géré par les participants². En effet, dans le domaine de la didactique de L2, on reconnaît que l'enseignant joue un rôle central dans la gestion de l'intégration langue-contenu (Lyster 2007; Morton & Jakonen 2016: 173): c'est lui qui est le garant du cheminement en équilibre (ou pas) entre la forme et le sens. Cependant, que se passe-t-il lorsque le métadiscours est initié par les apprenants? En quoi est-il différent ou similaire de celui proposé par l'enseignant?

La réponse à ces questions nous conduira, en troisième lieu, à situer plus précisément l'enseignement *de* L2 par rapport à l'enseignement *en* L2, du point de vue de la manière dont s'effectue l'intégration langue-contenu, et en relation avec leurs objectifs spécifiques. En effet, dans l'enseignement *de* langue orienté vers le contenu, l'intégration langue-contenu est au service de la L2, c'est-à-dire qu'elle crée des conditions pour un apprentissage contextualisé de

¹ Nous n'aborderons donc pas ici les autres fonctions du métadiscours telles que le bornage des activités, la gestion des prises de parole, etc.

² Lyster (2017) parle d'activités métalinguistiques *proactive* et *réactive*.

la L2, considéré comme plus efficace. En revanche, l'enseignement bilingue – enseignement *en* L2 – est concerné par les apports de l'intégration langue-contenu pour les disciplines non linguistiques et l'acquisition des savoirs disciplinaires (voir p. ex. Gajo 2009; Vuksanović à paraître).

2. Analyse des séquences

2.1 Enseignement de L2

La première des deux séquences de cette section³ a été recueillie dans une classe de 7^e *Harmos* (élèves âgés de 10 ans). L'enseignement de l'anglais L3 pour un public germanophone natif s'effectue à travers le moyen d'enseignement *New World*, qui adopte les principes de base du CBI: apprentissage de la langue en contexte, à travers un contenu thématique susceptible d'accroître la motivation des élèves (p. ex. nourriture, production du chocolat, mode, etc.).

Dans l'extrait choisi, les élèves se préparent à regarder une vidéo sur le petit-déjeuner indien typique. Ayant travaillé précédemment sur les habitudes alimentaires des Anglais, ce nouveau contenu a une double fonction: permettre aux élèves de se familiariser avec une autre variante de l'anglais, tout en s'appropriant de nouvelles connaissances culturelles. Lorsque l'extrait débute, l'enseignante (ENA) demande aux élèves, dans une activité d'introduction au topique central de la leçon, ce qu'ils mangent chez eux le matin. LAN propose en 14 une réponse étonnante.

(1)⁴

ENA: enseignante; LAN: élève identifié; EL?: élève non identifié

14 LAN onion
 15 ENA onion/ . you have onion for breakfast . zwiebel
 16 LAN ((hoche la tête))
 17 ENA wo:w .. (nom de?)
 18 EL? zwiebel(n?) zum ... zum frühstück\
 19 LAN ah nein
 20 ENA was wolltest du sagen/
 21 LAN ((pointe l'image projetée)) xxx eier xxx was mir/ die so jitz
 ässe zum (frühstück?)\
 22 ENA in england they have yeah well they have full english but maybe
 on sundays nowadays\ ((à une autre élève qui a levé la main))
 yeah/ what do YOU have for breakfast\
 23 EL? xxx milk and eggs
 24 ENA milk and eggs\ ((à un autre élève)) (nom de?)
 25 EL? xxx (water melon?) a:nd/ (3.0) eu:h ... bacon and eggs
 26 ENA YOU have bacon and EGGS for breakfast\
 27 EL? aha nein\ also ((à voix basse)) xxx

³ Ces données ont été récoltées dans le cadre du projet de recherche *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu: séquences didactiques et insertion curriculaire au primaire* (2016-2019), dirigé par Laurent Gajo et mené par Gabriela Steffen, Ivana Vuksanović (2016-2018) et Audrey Freytag Lauer de l'Université de Genève.

⁴ Transcription effectuée par Ivana Vuksanović.

- 28 ENA you have to speak loud please\ . ok what do ((en le pointant par le doigt)) YOU have for breakfast\
 29 EL? ah e:hm i have ovomaltine

L'enseignante ENA réagit régulièrement aux réponses des élèves en répétant leurs propos (ici en 15, 24, 26), ce qui représente une forme d'écho polyphonique. Si en 24 la reprise s'accompagne d'une ratification, comme en témoignent l'intonation descendante et l'attribution de la parole à un autre élève, en 15 et en 26 la citation s'accompagne de demandes de confirmations qui préparent des autoréparations. Dans le premier cas, la question est formulée en anglais et en allemand (15) avant une marque d'étonnement (17) et une demande explicite de réparation (*was wolltest du sagen*). En 21 LAN commence par pointer du doigt l'image projetée justifiant sa réponse initiale (*onion*) avant de finalement répondre en allemand à la question posée. Dans le second cas, l'enseignante pointe sur l'élément inattendu de la réponse en mettant l'accent sur le pronom *you* (26). L'élève se corrige à voix basse, ce qui amène l'enseignante à lui demander de parler plus fort, métadiscours concernant davantage les manières de gérer de l'interaction que le contenu verbalisé. Ce bref extrait illustre bien les modalités de l'enseignement des langues avec une méthode comme *New World*: l'accent est mis sur la communication et la discussion du contenu. Les erreurs sont certes pointées afin d'être corrigées, mais sans être explicitement thématiques à l'aide de métalexique. Elles semblent d'ailleurs résulter d'une mauvaise compréhension de la consigne, mais celle-ci n'est pas thématisée autrement que par la répétition associée à l'accentuation du pronom *you*.

La deuxième séquence est issue d'un enseignement de français L2 à l'aide du manuel *Mille feuilles*⁵, lui aussi orienté vers le contenu et basé sur l'accomplissement de tâches. La leçon dont l'extrait provient concerne la compréhension et la description d'une machine inventée⁶. Bien que le manuel soit peu présent dans une grande partie de la leçon, dans le segment choisi, les expressions figurant dans la "boîte à outils" du manuel comme *il faut la brancher, appuyer sur ON, recharger*, etc. sont écrites au tableau et thématisées pour que les élèves puissent ensuite préparer leur propre description d'une machine inventée.

La séquence sur le fonctionnement de la machine commence par la question *que faut-il faire*. L'enseignante (ENS) lit une première réponse dès 129.

⁵ Les moyens d'enseignement *New World* et *Mille feuilles* sont élaborés dans le cadre du projet *Passepartout*, ayant pour objectif l'harmonisation de l'enseignement des langues dans certaines régions de la Suisse. Pour plus d'informations, consulter le site www.passepartout-sprachen.ch.

⁶ *Mille feuilles* 4¹, parcours *Les machines pas si bêtes*, p. 46-81.

(2)⁷

ENS: enseignante; LIV, JAN, HEY, MRD: élèves identifiés; EL?: élève non identifié; ELS: plusieurs élèves

129 ENS alors on peut répondre . il faut la brancher (1.60) alors . il
 faut la **brancher** . en allemand/ sie anschliessen ok/
 130 **prend une feuille qui est aimantée au tableau**
 131 (2.59)
 132 ENS donc la **bran* . cher* d'accord/
 133 **entoure ''an'' et ''er'' de brancher**
 134 ENS ensuite **tu lis* . il faut mmm . vas-y (nom de LIV)*
 135 **pointe du doigt ce qu'il faut lire, interroge LIV qui n'a pas
 levé la main**
 136 LIV il faut la recharger
 137 ENS la recharger . tout le monde répète il faut la recharger
 138 ELS il faut la recharger
 139 ENS pa:rfaît
 140 ENS donc re:- . cha:r- . ger . comme **le cheval** (1.10) tu lis . la
 suite . ah **la recharger en allemand*/* (1.94) auf
 141 **pointe un affichage, les élèves se retournent pour le regarder**
 142 **regarde sa feuille**
 143 (1.63)
 144 JAN laden
 145 ENS aufladen . très bien
 146 (0.63)
 147 ENS donc la brancher anschliessen . la . recharger (1.41) tu lis la
 suite s'il te plaît (nom de HEY)
 148 (2.36)
 149 HEY il faut . il ((pointe ''il faut'' au tableau))
 150 (0.51)
 151 ENS très bien
 152 (1.84)
 153 HEY la mett-
 154 (1.53)
 155 ENS **mettre**
 156 **fait une croix sous le dernier ''e'' de mettre**
 157 HEY mettre **en**
 158 **ENS entoure ''en''**
 159 ENS très bien super ça c'est génial . le en tu reconnais
 160 HEY ma-
 161 ENS il faut la mettre en marche (3.41) c'est difficile ... devinez
 un peu/ (2.17) ((LIV lève la main subitement))
 162 ENS oui
 163 LIV man . man muss mit ihm laufen ((rire))
 164 ENS oui ((rire))
 165 ENS c'est juste il faut **marcher** avec elle en fait la mettre en
 marche c'est sie anst-
 166 **mime de marcher**
 167 MRD schliessen
 168 ENS anstellen
 169 MRD anstellen
 170 ENS alors la brancher anschliessen . la recharger aufladen . la
 mettre en marche . **mais c'est très bien en français on dit .
 man muss sie zum gehen** . [bringen
 171 **pointe l'élève LIV et mime de marcher**
 172 LIV [bringen
 173 ENS ok . **alors** . il faut la mettre en marche . tout le monde dit .
 il faut la mettre en marche

⁷ Données recueillies et transcription réalisée par Audrey Freytag Lauer.

- 174 *se dirige vers le tableau*
- 175 ELS il faut la mettre en marche
- 176 ENS (nom de HEY) aussi .. il faut la mettre en marche ((s'adresse à
HEY mais d'autres élèves répètent aussi))
- 177 ELS il faut la mettre en marche
- 178 ENS super

Les réponses à la question posée sont lues dans les tours 129, 136 et 149-161, avec une attention croissante portée à leurs formes. En 129, *il faut la brancher* est d'abord traduit par un passage explicite par l'allemand avant une décomposition syllabique du verbe *brancher* soulignée par un marquage graphique (133). En 136 la lecture des réponses continue avec *il faut la recharger*. Avant toute autre discussion, l'enseignante demande aux élèves de répéter en chœur la proposition, forme de citation qui semble à ce stade avant tout formelle et axée sur la prononciation (137-139), ce que confirme en 140 la comparaison avec le mot *cheval* qui contient lui aussi le son [ʃ]. La lecture continue ensuite avec à nouveau un passage explicite par l'allemand.

En 147 l'enseignante récapitule les premiers termes avant d'engager la suite de la lecture qu'elle accompagne par des commentaires en pointant les mots au tableau, focalisant à nouveau son attention sur la prononciation (cf. 158-159). En 161, après une reformulation de *il faut la mettre en marche*, elle thématise l'expression et demande aux élèves d'en deviner le sens. LIV propose une traduction littérale qui est étonnamment ratifiée par l'enseignante – les rires accompagnant la séquence témoignent tout de même du fait que les intervenants savent qu'il ne s'agit pas de la traduction exacte (163-164). L'enseignante demande alors la traduction tout en mimant la marche (166), indiquant par là qu'il y a un lien à faire, avant de proposer elle-même la solution (168). En 170 une nouvelle récapitulation des termes français avec leurs équivalents allemands est suivie d'une traduction littérale de l'expression *mettre en marche*, à nouveau mimée. Après ce passage plutôt dédié à la compréhension du contenu, l'enseignante fait répéter plusieurs fois l'expression aux élèves afin de stabiliser son apprentissage (173-178).

Dans toute cette séquence extraite d'un cours de langue censé être focalisé sur la discussion du contenu, l'attention portée à la forme linguistique est remarquable. Elle s'observe dans la réalisation et le commentaire de l'activité de lecture et de sa prononciation d'abord (accompagnée par un pointage régulier des mots au tableau), puis dans la problématisation d'une expression impliquant un sens figuré. Le mime de la marche par l'enseignante, initialement utilisé pour guider la compréhension du contenu, est ensuite employé comme une sorte de moyen mnémotechnique pour aider les élèves à se rappeler la forme de l'expression, comme en témoignent sa traduction littérale en allemand puis sa répétition. Ainsi, l'interaction porte finalement bien davantage sur la lecture et la prononciation des expressions françaises que sur la mise en fonctionnement d'une machine, contenu qui passe à l'arrière-plan.

Dans les deux séquences illustrant l'enseignement *de* L2 avec des méthodes orientées vers le contenu, on observe donc globalement très peu de métalexique: par exemple, les catégories grammaticales ne sont pas évoquées du tout. Le métadiscours passe par le biais de répétitions en écho, de reformulations et de traductions, sans oublier l'intonation et les gestes (pointages au tableau, mimes) par lesquels l'enseignante commente les propos des élèves. Si la première séquence, organisée autour d'une activité de conversation, illustre une focalisation effective sur le sens, la seconde, qui implique la tâche de lecture, porte majoritairement sur la forme.

2.2 Enseignement en L2

Les séquences de cette section proviennent d'une filière bilingue franco-serbe⁸ ouverte aux élèves des deux dernières années (âgés de 13 à 15 ans) d'une école primaire en Serbie⁹. Il s'agit d'une école expérimentale où le français est enseigné dès l'entrée à l'école et avec un nombre de cours dépassant la norme standard¹⁰. L'entrée au programme bilingue est conditionnée par la réussite d'un test de français du niveau A2. Les enseignants, quant à eux, sont spécialistes de disciplines non linguistiques, locuteurs natifs du serbe et détenteurs d'un diplôme DELF B2.

Nos analyses portent sur deux séquences extraites des leçons de biologie en 8^e (élèves âgés de 14-15 ans) et de chimie en 7^e (élèves âgés de 13-14 ans) respectivement. Les deux leçons sont données par la même enseignante.

La première leçon porte sur la comparaison entre écosystèmes naturel et artificiel, sujet traité à travers une activité de révision notée. Lors de courts échanges, les élèves répondent aux questions de l'enseignante qui leur attribue ensuite une note. La langue de l'interaction est majoritairement le français, bien que le serbe soit également très présent.

(3)

ENS: enseignante; DIS: élève

- 160 ENS euh tu peux comparer (2.0) tu peux comparer eu:h (4.0)
 organisation d'un: écosystème naturel et un écosystème
 artificiel
- 161 DIS dans un écosystème naturel il y a beaucoup des es- PÈCES/ eu:h
 et dans un ovo drugo nisam razumela šta ste rekli drugi je/
 ((*j'ai pas compris le deuxième qu'est-ce que vous avez dit le*
 deuxième c'est))
- 162 ENS agroécosystème
- 163 DIS agro- agro- . il y a une es- une espèce/ qui: est dans euh dans
 cet eu:h espace a
- 164 ENS on dit . qui domine

⁸ Données recueillies et transcrites par Ivana Vuksanović dans le cadre de sa recherche doctorale préliminaire en 2013.

⁹ L'enseignement primaire en Serbie dure 8 ans et regroupe les élèves âgés de 7 à 15 ans.

¹⁰ Six leçons de 40 minutes par semaine, le standard étant deux leçons de 45 minutes par semaine.

- 165 DIS qui domine dans cet espace a dans un espace naturel il y a
mieux des mieux des . ne vise beaucoup de:s
- 166 ENS plus de/
- 167 DIS plus des ((en hésitant un peu, allongé)) espèces qui vivent
dan:s
- 168 ENS et si tu compares les relations
- 169 DIS šta šta znači relation
que que signifie relation
- 170 ENS odnosi
relations
- 171 DIS aha odnos . euh koji je odnos između/
relation . euh quelle est la relation entre
- 172 ENS entre un organisme dans un écosystème naturel et un
agroécosystème/
- 173 DIS aha il e:st aha su zajedno mislim na isti način se hrane
*ils sont ensemble je veux dire ils se nourrissent de la même
manière*
- 174 ENS dis ça en français
- 175 DIS ils eu:h
- 176 ENS se nourrissent=
- 177 DIS =se nourrissent dans même euh dans la même
- 178 ENS façon
- 179 DIS façon mais eu:h dan:s dans eu::h dans un agroécosystème ils
utilisent les pestici- pesticides
- 180 ENS oui mais euh si tu compares le nombre de relations .
compétition/ prédation/ tout ça . quelle est la quelles sont
les différences entre un écosystème naturel et écosystème
agriculture
- 181 DIS aha dans un écosystème naturel il y a des animaux/ euh dans un
agroécosystème ils ne vivent des animaux dans
- 182 ENS ils vivent mais l'homme=
- 183 DIS =ils vivent mais l'homme eu:h . les tue i . kako se zove . tera
((comment dire . chasse)) . il . utilise les pesticides pour/
- 184 ENS diminuer
- 185 DIS diminuer
- 186 ENS le nombre
- 187 DIS le nombre
- 188 (4.0)

Dès le début de l'échange, l'opacité de L2 apparaît de manière évidente. L'élève DIS sollicitée par l'enseignante exprime des difficultés d'expression en français, auxquelles elle essaie de remédier en recourant au serbe ou en demandant explicitement de l'aide à l'enseignante (161, 169, 171, 183). L'élaboration laborieuse du contenu est visible dans les hésitations de l'élève (161, 163, 177), les erreurs qu'elle fait en français (161, 181) ainsi que dans des changements de langue aussitôt qu'un problème de communication émerge (161, 173, 183). L'enseignante, quant à elle, insiste sur le français malgré les difficultés manifestes de l'élève, cette persévérance étant explicitée en 174 par la remarque *dis ça en français*. Afin de maintenir l'interaction en L2, l'enseignante fournit de l'aide d'ordre lexical lorsque des mots en français manquent à l'élève (164, 176, 178). L'élève remplit ces lacunes en répétant les mots proposés par l'enseignante (165, 177, 179, 185, 187), mais le contenu continue à être élaboré en mode bilingue.

Même si la L2 fait l'objet d'un point de vue méta *via* les obstacles qu'elle pose, les répétitions et les alternances codiques, le métalexique dans cette séquence

est rare. En 164, l'enseignante propose une précision – *on dit domine* –, en insistant sur le verbe *dominer*, utilisé en biologie pour parler d'espèces prépondérants dans un écosystème. Un peu plus tard (169), c'est l'élève qui initie une courte activité métalexicale (*que signifie relation*), importante pour la progression du contenu. Les corrections de la forme sont occasionnelles également: dans la plupart des cas, l'enseignante laisse passer les erreurs de l'élève (p. ex. *beaucoup des espèces, ils ne vivent des animaux*) afin de favoriser le déploiement du contenu et la construction du savoir disciplinaire sur les écosystèmes naturel et artificiel. Ceci s'explique par l'orientation didactique générale de l'enseignante – spécialiste de DNL¹¹ – ainsi que par la nature de l'activité (il s'agit d'une révision et non de l'élaboration d'un nouveau savoir).

La deuxième séquence est issue d'une leçon de chimie en 7^e, qui commence par le rappel d'un savoir connu – *la structure de l'atome*. Au milieu de la leçon, l'enseignante introduit un nouveau macro-topique prévu par le curriculum – *les liaisons chimiques*. Le segment choisi concerne l'élaboration du savoir sur les *gaz rares* ou *nobles* et leur comportement par rapport à la formation de liaisons chimiques avec d'autres éléments.

(4)

ENS: enseignante; LER, ROK: élèves identifiés; EL?: élève non identifié; ELS: plusieurs élèves

- 246 ENS krypton . xénon . radon . les autres . de la groupe de la même
groupe du tableau périodique . ils sont tous euh euh les GAZ
RARES ou les gaz nobles\ . plemeniti gasovi ((*gaz nobles*)) . i
((*et*)) euh dans la nature . on les trouve à l'état élémentaire
en forme des atomes . pourquoi . parce qu'ils sont stables\ . les
gaz rares ou les gaz nobles ils sont stables\ . alors ils sont
les gaz RARES
- 247 *(4.0)*
- 248 *écrit au tableau*
- 249 ENS et ils sont stables
- 250 *(5.0)*
- 251 *écrit au tableau*
- 252 ENS ils sont stables pourquoi . parce que/
253 ELS ((plusieurs réponses, incompréhensibles))
254 ENS oui les électrons tous les électrons . les électrons eu:h fournit
tous .. tous les niveaux de couche électronique\ (1.0) jeste
razumeli ((*avez-vous compris*))
- 255 EL? možda
 peut-être
- 256 ENS nivo svaki nivo je maksimalno popunjen
 chaque niveau niveau est rempli au maximum
- 257 EL? a:
- 258 ENS rekli smo u k nivou ne mož' više od dva elektrona . je l' tako/
 et on a dit que dans le niveau k on peut pas avoir plus de deux
 électrons . n'est-ce pas/
- 259 ELS da
 oui

¹¹ Lors d'un entretien informel, l'enseignante nous a expliqué qu'elle ne recourait que ponctuellement au métadiscours (p. ex. en cas de problème), sa préoccupation pédagogique étant uniquement le contenu.

- 260 ENS e pa vidite . znači helijum ima dva . i nema nijednog više ...
 neon u poslednjem nivou u l nivou ima osam . mi smo rekli da u l
 nivou može još al' da tu dolazi do nekog mešanja elektrona .
 znači ovo je stabilno stanje osam\ . argon/ isto ima u m nivou
 osam . sada kad se mešaju one se onih sledećih deset se premešta
 malo između kako da vam kažem više nije nivo nego neki međunivo
 . zato smo rekli prvo popuni osam pa onda onih deset .. i zbog
 toga su oni stabilni . zbog toga su stabilni i zbog toga ih zovemo
 plemeniti gasovi\ (1.5) zato što oni nemaju . ovaj . nemaju
 potrebe da menjaju tu svoju strukturu i nemaju potrebe da grade
 jedinjenja\
*voyez donc . l'hélium a donc deux . il n'en a plus ... le néon
 en a huit dans le dernier niveau dans le niveau l . on a dit
 qu'il est possible d'en avoir plus dans le niveau l mais que ça
 provoque un mélange d'électrons . huit électrons c'est donc un
 état stable . l'argon/ il en a aussi huit dans le niveau m .
 maintenant quand ils se mélangent les dix suivants se déplacent
 un peu entre comment vous dire ce n'est plus un niveau mais un
 demi niveau . c'est pour cela qu'on a dit il remplit d'accord
 avec ces huit et après ces dix électrons ... et c'est pour cela
 qu'ils sont stables et c'est pour cela qu'on les appelle gaz
 nobles\ (1.5) parce qu'ils n'ont pas besoin n'ont pas besoin de
 changer leur structure et n'ont pas besoin de former des composés
 chimiques*

L'importance du topique *gaz rares* (ou nobles) est signalée par l'enseignante de deux façons: d'abord par la prosodie, c'est-à-dire par l'emphase sur le terme et ensuite par son inscription au tableau (246, 248, 251). Comme il s'agit d'un nouveau savoir et qu'il est présenté en L2, l'enseignante veut s'assurer que ses explications sont bien comprises (254). Une réponse hésitante en 255 l'incite à proposer une reformulation du contenu en serbe. La fin de cette explication (260) est particulièrement intéressante: l'enseignante recourt au métadiscours en faisant le lien entre une caractéristique des gaz nobles – leur stabilité – et le fait qu'on les appelle *nobles* (*c'est pour cela qu'on les appelle gaz nobles\ . parce qu'ils n'ont pas besoin n'ont pas besoin de changer leur structure et n'ont pas besoin de former des composés chimiques*). En effet, comme la couche de valence des gaz nobles est saturée, ils se caractérisent par une grande inertie chimique, c'est-à-dire un manque de réaction avec d'autres éléments. Le terme de *noble* est ici associé à l'idée de *ne pas avoir besoin de l'autre*. Un peu plus tard dans l'interaction, la même notion fera l'objet d'une autre thématization, initiée cette fois par un élève.

- 329 LER nije mi jasno to što ti . naslov naziv plemeniti
je ne comprends pas cela pourquoi ces . ce titre ce nom noble
 330 ENS dobro
d'accord
 331 LER mislim samo taj naslov . kako se dodeljuje takav naslov plemeniti
je veux dire juste ce titre . comment on attribue un tel titre
nobles
 332 ROK ((à LER)) pa piše ti
mais c'est écrit
 333 ENS plemeniti gas kako se određuje/
un gaz noble on le définit comment/
 334 LER mislim xxxx u periodnom sistemu
je veux dire xxxxx dans le système périodique des éléments

- 335 EL? po prvom po drugom
selon le premier le deuxième
- 336 ENS pa znači plemeniti gasovi su samo ovi koji postoje u periodnom sistemu .. nema više . to su plemeniti gasovi . a zašto su plemeniti gasovi/ (1.0) zato što je SVAKI elektronski nivo zauzet elektronima popunjen potpuno i onda oni nemaju potrebe da reaguju sa drugim supstancama . i zbog toga mi ih zovemo plemeniti ... nedodirljivi .. drugi atomi mogu da se nalaze oko njih . da kruže ... ali za za njih to ništa ne znači . oni ne reaguju (1.0) je l' ja- je l' vam jasno/
alors les gaz nobles sont uniquement ceux qui se trouvent dans le système périodique des éléments ... il n'y en a plus . ce sont les gaz nobles . et pourquoi les appelle-t-on nobles/ (1.0) parce que TOUTE couche électronique est remplie d'électrons remplie complètement et ils n'ont pas besoin de réagir avec d'autres substances . et c'est pour cela qu'on les appelle nobles ... intouchables .. les autres atomes peuvent se trouver autour d'eux . circuler ... et pour eux cela n'a pas d'importance . eux ils ne réagissent pas (1.0) n'est-ce pas c'est clair/
- 337 ELS da
oui

La question de LER porte sur le terme de *noble* en serbe (*noble – plemenit*). Elle entraîne l'ouverture d'un métadiscours qui impliquera toute la classe et aidera à apporter des clarifications sur le comportement des gaz nobles. Les interventions en 329 et en 331 semblent indiquer, pour LER, l'étrangeté de l'adjectif *plemeniti* (*nobles*) dans le contexte de la chimie. L'enseignante réagit en réitérant son explication en serbe (336), accentuant davantage le commentaire métalinguistique sur la relation entre le terme et son contenu. L'adjectif *noble* est mis en lien avec l'adjectif *intouchable*, ce qui rend manifeste la représentation que l'enseignante se fait de quelqu'un d'origine noble comme étant intouchable ou supérieur aux autres. Or, le mot *plemenit* renvoie plutôt aux caractéristiques telles que la générosité et la moralité exemplaires, la volonté de se sacrifier pour les autres; ou bien, quand on parle des animaux, cet adjectif est utilisé pour décrire les traits particuliers et extraordinaires d'une race (Речник српскохрватског књижевног језика 1990: 463). Quoi qu'il en soit, les élèves semblent satisfaits de l'explication, car ils expriment collectivement leur compréhension (337).

Dans ce deuxième exemple, le métadiscours est fortement lié à l'élaboration du savoir disciplinaire. La compréhension du terme et l'explication de l'enseignante à ce propos semblent faciliter l'accès et la compréhension de ce savoir. Dans la mesure où ce métadiscours se déroule en serbe, L1 de tous les participants, on pourrait considérer qu'il s'effectue au détriment de la L2. Toutefois, nous sommes plutôt d'avis qu'un tel développement ouvre la possibilité d'un transfert des connaissances (Swain et al. 2009: 7-8) à travers la comparaison du sens de l'adjectif français *noble* et l'adjectif serbe *plemenit*. On peut regretter que cette possibilité, qui aurait pu être créée à travers le recours aux alternances et à la comparaison des deux langues, n'ait pas été saisie par l'enseignante.

Comme souvent dans l'enseignement bilingue, le métadiscours des deux séquences touche le niveau lexical, mais ses fonctions ne sont pas exactement les mêmes. Dans la première séquence, son rôle, bien que modeste, est lié à la résolution d'un problème de communication, permettant la progressivité de l'interaction (Mondada 2012) et, corollairement, la progression du contenu (Gajo 2014). En revanche, le métadiscours de la deuxième séquence a un impact plus conséquent sur le processus de construction des savoirs, étant donné que l'accès au savoir disciplinaire est facilité par la compréhension, bien qu'approximative, de la signification d'un terme.

3. Résultats

Mettons maintenant en relation ces résultats d'analyse avec nos questions de recherche. La première concerne les modalités de l'articulation du métadiscours avec l'élaboration conceptuelle en classe *de* L2 et *en* L2. Dans les deux types d'enseignement, la langue est régulièrement considérée d'un point de vue métalinguistique en raison de son opacité, ce qui se manifeste par des répétitions, des changements de langue, des commentaires, des gestes de pointage, etc. La manière dont le discours métalinguistique est utilisé dans les différents types d'enseignement ne varie pas fondamentalement non plus: autant dans la séquence 2 (*mettre en marche*) que dans la 4 (*gaz nobles*) l'enseignante exploite le sens littéral des composants d'une expression afin d'en préciser la signification. En outre, dans les quatre séquences on n'observe que peu de métalexique, les catégorisations grammaticales ou généralisations linguistiques explicites étant évitées. Au-delà de ces généralités, des différences significatives apparaissent tout de même. Alors que dans les séquences 1, 3 et 4, le métadiscours est lié à la résolution de problèmes essentiellement lexicaux, le métadiscours dans la deuxième séquence concerne, outre le lexique, d'autres niveaux de structuration de la langue, comme la relation graphie-phonie ou la prononciation.

Concernant les participants à l'origine des séquences de métadiscours, plusieurs configurations peuvent être observées. Dans l'enseignement *de* L2, le métadiscours est initié et géré par l'enseignante exclusivement, tandis que dans l'enseignement *en* L2, les élèves prennent un rôle beaucoup plus significatif dans l'ouverture des activités métadiscursives, bien que l'enseignante reste le garant principal de leur gestion. On pourrait éventuellement attribuer cette différence au fait qu'il s'agit de problèmes de compréhension émergeant dans l'interaction qui n'ont pas nécessairement été (entièrement) anticipés par l'enseignante.

Enfin, de quelle manière l'examen du métadiscours permet-il de situer plus précisément l'enseignement *de* L2 orienté vers le contenu par rapport à l'enseignement *en* L2? Nos analyses confirment l'importance de la prise en compte des objectifs des enseignements concernés autant que ses limites.

Étant donné que la langue fait l'objet des cours *de* L2, il est somme toute logique qu'elle y soit thématisée, comme dans la séquence 2. En revanche, la quasi-absence de problématisation métalinguistique de l'extrait 1 peut s'expliquer par le statut "préliminaire" de ce passage, où l'enseignement vise à introduire l'activité principale qui suit. L'enseignement *en* L2 se caractérise quant à lui par un objectif à la fois linguistique et disciplinaire qui confère un statut de savoir au contenu qui y est élaboré. La thématisation de la langue peut y faciliter l'accès aux savoirs disciplinaires en résolvant des problèmes de communication (séquence 3), et même contribuer activement, comme dans la séquence 4, à leur approfondissement et à leur développement (voir Grobet & Vuksanović 2017). En bref, on pourrait dire que le métadiscours y fonctionne davantage comme un moyen que comme une fin en soi.

4. Conclusion

Bien qu'impliquant l'analyse d'interactions contextuellement très différentes, cet aperçu des rôles du métadiscours dans l'enseignement *de* L2 orienté vers le contenu et dans l'enseignement *en* L2 a permis de mettre en évidence certaines ressemblances de surface, notamment en ce qui concerne le recours au sens littéral et l'absence du métalexique. Il est possible toutefois que les raisons de cette absence ne soient pas les mêmes. Dans le cas de l'enseignement *de* L2, elle pourrait éventuellement s'expliquer par le jeune âge des élèves, alors que dans l'enseignement bilingue, elle semble être davantage liée avec l'objectif principal de l'approche – la construction des savoirs disciplinaires. Les différences observées quant à elles semblent en grande partie pouvoir se justifier par les objectifs des enseignements. Cette question mérite cependant d'être encore approfondie du point de vue des participants et des pratiques effectives en classe. Par exemple, les résultats du projet IMMENS font ressortir des variations importantes sur le continuum langue-contenu au sein d'un même type d'enseignement, en fonction par exemple de la manière dont il est géré en classe (principalement par l'enseignant). De plus, pour qu'une réponse plus conséquente soit apportée à la problématique du rôle du métadiscours dans le traitement du sens, une étude plus systématique de toute la palette de ses fonctions serait indispensable, à travers l'analyse de corpus similaires quant au niveau d'enseignement et à l'âge des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 5-28.
- Coste, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. *DRLAV*, 32, 63-92.

- Davison, C. & Williams, A. (2001). Integrating language and content: unresolved issues. In B. Mohan, C. Leug & C. Davison (éds.), *English as a second language in the mainstream* (pp. 51-70). New York: Longman/Pearson.
- Gajo, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563-581.
- Gajo, L. (2009). Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue. In J. Peter & R. Leimer (éds.), *Immersives Unterrichten. 10 Jahre zweisprachige Matura. Hintergründe – Erfahrungen – Herausforderungen/ Enseignement bilingue. 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – Expériences – Défis* (pp. 26-35). Berne: WBZ Forum CPS.
- Gajo, L. (2014). Quelques notions pour saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique plurilingue: liage, pointage, progression, séquence. *Cahiers de l'ILSL*, 41, 137-169.
- Grobet, A. & Vuksanović, I. (2017). Variations de l'élaboration conceptuelle dans différentes modalités d'enseignement bilingue. In D. Elmiger, I. Racine & F. Zay (éds.), *Processus de différenciation: des pratiques langagières à leur interprétation sociale. Actes du colloque VALS-ASLA 2016* (pp. 89-100). Neuchâtel: CLA.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lemke, L. J. (1990). *Talking science. Language, learning, and values*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Company.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lyster, R. (2017). Language-focused instruction in content-based classrooms. In M. A. Snow & D. M. Brinton (éds.), *The content-based classroom* (second edition) (pp. 109-123). Michigan: University of Michigan Press.
- Mondada, L. (2012). L'organisation émergente des ressources multimodales dans l'interaction en lingua franca: entre progressivité et intersubjectivité. *Bulletin VALS-ASLA*, 95, 97-121.
- Morton, T. & Jakonen, T. (2016). Integration of language and content through languaging in CLIL classroom interaction: A conversation analysis perspective. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (éds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 171-188). Bristol: Multilingual Matters.
- Noyau, C. (2010). Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien. In F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (éds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010* (pp. 553-571). Paris: Institut de Linguistique Française.
- Olshtain, E. & Celce-Murcia, M. (2001). Discourse analysis and language teaching. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (éds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 707-724). Malden/ Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*. Paris: Nathan-CLE International.
- Речник српскохрватског књижевног језика*. Друго фототипско издање (1990). Нови Сад/Загреб: Матица српска/Матица хрватска, 463.
- Snow, M. A. (2014). Content-based and immersion models of second/foreign language teaching. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (éds.), *Teaching English as a second or foreign language*. 4th edition (pp. 438-454). Boston: National Geographic Learning.
- Snow, M. A., Met, M. & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *Tesol Quarterly*, 23(2), June, 201-217.

- Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 52, 529-548.
- Swain, M., Lapkin, Sh., Knouzi, I., Suzuki, W. & Brooks, L. (2009). Languageing: university students learn the grammatical concept of voice in French. *The Modern Language Journal*, 93, 5-29.
- Trévisse, A. (1996). Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8. <https://journals.openedition.org/aile/1223>.
- Trévisse, A. (1997). Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques. *Linx*, 36, 41-54.
- Vuksanović, I. (à paraître). Quelle appréhension de la relation entre langue et contenu dans l'enseignement en L2 et dans l'enseignement de L2? *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère (TDFLE)*, 74.

Annexes

Conventions de transcription

Notation de la parole

... ..	micro-pauses	<i>d'accord</i>	traduction en français
(2.1)	pauses en secondes	(va?)	transcription incertaine
/ \	intonation montante/ descendante\	xxx	segment inaudible
[	chevauchements	exTRA	segment accentué
:	allongement vocalique	par-	troncation
=	enchaînement immédiat entre deux tours	((rire))	commentaire
(5.0)			indication du début/ de la fin d'un geste
écrit au tableau			description du geste à la ligne suivante