

## Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère

In: Langue française. N°47, 1980. pp. 115-128.

---

Citer ce document / Cite this document :

Besse Henri. Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. In: Langue française. N°47, 1980. pp. 115-128.

doi : 10.3406/lfr.1980.5066

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1980\\_num\\_47\\_1\\_5066](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1980_num_47_1_5066)

---

## MÉTALANGAGES ET APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

### Deux remarques introductives

1. En didactique des langues étrangères, le problème de la terminologie grammaticale est habituellement posé dans le cadre, à notre avis inadéquat, de la dichotomie « grammaire explicite vs grammaire implicite ». La première, supposant une explicitation<sup>1</sup> verbale des régularités de la langue-cible, met nécessairement en jeu une terminologie plus ou moins spécialisée. La seconde prétend enseigner ces régularités par la seule manipulation ordonnée des formes ou des phrases de la langue-cible sans avoir recours, en général, à une terminologie spécifiquement grammaticale.

Les approches directe, audio-orale, audio-visuelle, entre autres, préconisent les techniques implicites en s'appuyant sur des arguments linguistiques (d'ordre distributionnel) et psychologiques (dans la lignée behavioriste). L'approche grammaire-traduction et des approches plus récentes (suggestopédie, notionnelle-fonctionnelle, communicative, etc.) tendent à réhabiliter les techniques explicites en s'appuyant sur des arguments liés aux théories cognitivistes de l'apprentissage et à certaines hypothèses linguistiques (de type innéiste, par exemple).

Malgré quelques tentatives s'inspirant de théories contemporaines — grammaire générative et transformationnelle (voir, par exemple, pour l'anglais, R. Lees, 1966), grammaire de dépendance inspirée de L. Tesnière (voir, par exemple, pour l'allemand en particulier, H. Happ, 1978), grammaire fonctionnelle de M.A.K. Halliday (voir, par exemple, les travaux de D.A. Wilkins), ré-utilisation du vocabulaire de l'analyse énonciative et textuelle dans quelques cours spécialisés, etc. — le constat dressé par A. Gauthier reste dans l'ensemble justifié, du moins pour le français langue étrangère : « Sur ce plan, on peut dire que la terminologie traditionnelle, si inadaptée qu'elle soit, reste le cadre de référence commun aux enseignants de toutes langues, classiques et modernes, étrangères et maternelles » (1979, p. 10), compte tenu du fait, relevé par H. Huot (1974) en français langue maternelle, que souvent les

1. L'explicitation se fait le plus souvent en langue-cible mais elle peut se faire en langue de départ (dans certaines approches); elle s'appuie soit sur des démarches inductives (des exemples à la règle), soit sur des démarches déductives (de la règle aux exemples).

changements d'étiquettes terminologiques ne changent guère le cadre réflexif grammatical.

2. La terminologie grammaticale nous paraît n'être qu'un aspect relativement secondaire de la composante métalinguistique inhérente à tout cours de langue.

Appelons phrases métalinguistiques « celles qui disent quelque chose à propos de phrases ou de segments de phrases de la langue naturelle » (Z.S. Harris, 1971, p. 142). Ces phrases comprennent en général des mots métalinguistiques « destinés à parler du langage » (J. Rey-Debove, 1978, p. 26), relevant de la langue courante (*mot, illisible, parler, expliquer*) ou d'une langue spécialisée (*adverbe, génitif, transformation*). Mais elles peuvent être formulées aussi à l'aide de mots mondains, « destinés à parler de ce qui n'est pas le langage (le monde, les choses) » (*ibid.*), comme celles « qui posent tout le contexte extra-linguistique pertinent d'une phrase » que Z.S. Harris (1971, p. 142) classe comme métalinguistiques.

L'observation d'une classe de langue étrangère montre que, quels que soient l'approche et le type d'exercice, la plupart des phrases émises tant par le professeur que par les étudiants, sont, à des degrés divers, d'ordre métalinguistique<sup>2</sup>. Les remarques correctives le sont, puisqu'elles portent sur les phrases prononcées par les étudiants; les reprises (corrigées) des étudiants le sont, puisqu'elles visent à reproduire un modèle phrastique et le signifient par leur énonciation; les commentaires, les encouragements, les demandes d'explication portant sur des échantillons de la langue étrangère disent aussi d'évidence quelque chose sur cette langue. Les approches qui bannissent la terminologie grammaticale usent de techniques (exercices structuraux, dramatisations, simulations) qui conduisent l'étudiant à doubler son énonciation (l'énonciation simulée est enchâssée dans l'énonciation réelle de la classe) produisant des effets de style direct, lequel peut être considéré comme une des formes familières du discours métalinguistique (voir J. Rey-Debove, 1978, p. 164 et A. Trévisse, 1979, p. 45). Les seules phrases qui ne sont pas métalinguistiques sont certaines interpellations, des demandes ou des réponses portant sur la vie de classe ou sur la vie privée des participants. Que, contrairement à ce que conseillait L. Bloomfield, « on parle sur la langue étrangère au lieu de l'employer » (1965, p. 505), ne saurait surprendre dans une classe, mais, curieusement, cette dimension métalinguistique évidente et inévitable est peu reprise en compte dans la réflexion didactique.

Terminologie grammaticale et dimension métalinguistique de la classe de langue ne peuvent être raisonnées sans pousser plus avant l'interrogation du concept de métalangage.

## 1. Des métalangages ordinaires aux métalangages scientifiques

Le concept de métalangage (ou de métalangue<sup>3</sup>) est relativement nouveau<sup>4</sup> dans le domaine linguistique. Trois linguistes, surtout, lui ont donné

2. Voir notre communication au *Colloque de Linguistique Appliquée* de l'université de Paris-VIII – Vincennes (avril 1980), à paraître : les phrases non métalinguistiques ne dépassent pas 15 à 20 pour cent du corpus étudié.

3. Dans les traductions de l'anglais, les deux termes ne sont souvent pas distingués (voir *métalangage*).

4. Le *Lexis* date *métalangue* et *métalangage* de 1963, *métalinguistique* leur étant légèrement antérieur (v. 1960). Le *Robert* date les deux premiers de v. 1960 et ne donne pas (dans la version abrégée) le dernier.

une place importante dans leurs hypothèses : R. Jakobson, Z. S. Harris et L. Hjelmslev. Une des définitions proposées par celui-ci a été reprise, en France, par R. Barthes et développée dans une direction qui ne nous paraît pas hjelmslévienne. Il ne s'agit ici que de rappeler leurs grandes options en fonction du champ didactique considéré.

1.1. On sait que, pour R. Jakobson, la fonction métalinguistique n'est que l'une des « six fonctions de base de la communication verbale » (1963, p. 219). Il revient sans cesse sur le fait que le métalangage peut être autre chose qu'un instrument d'investigation scientifique, qu'il joue un rôle important dans le langage ordinaire, qu'il lui appartient et qu'il en est une dimension constamment présente : « Chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (ou de glose) » (*id.*, p. 218).

Ce recentrage du discours sur son propre code est provoqué par des questions (métalinguistiques) du type : « Me suivez-vous? », « Voyez-vous ce que je veux dire? », « Que voulez-vous dire? », etc. Et « en remplaçant le signe qui fait problème par un autre signe appartenant au même code linguistique ou par tout un groupe de signes du code, l'émetteur cherche à rendre ce dernier plus accessible au décodeur » (*id.*, p. 54). Cette reformulation, ou glose métalinguistique, s'opère à l'aide de divers procédés discursifs. Le plus simple sans doute (mais peu cité par R. Jakobson) est le procédé autonymique : la simple répétition (avec une intonation spéciale) par le destinataire d'une phrase ou d'un élément de phrase que vient d'émettre le destinataire conduit celui-ci à interpréter cette répétition comme signifiant les signes mêmes qu'il vient de prononcer et l'incite à les reformuler ou à les modifier. R. Jakobson insiste surtout sur les procédés de synonymies (référentielle ou intralinguistique), de circonlocutions, de paraphrases : « L'interprétation métalinguistique des messages au moyen de paraphrases, de synonymes, ou par la traduction effective du message dans une autre langue, ou même dans un système de signes différent, joue un rôle énorme dans tout processus d'apprentissage du langage, tant chez l'enfant que chez l'adulte » (*id.*, p. 204).

La problématique de la traduction, particulièrement intralinguale (langage-objet et métalangage relèvent souvent du « même stock linguistique », *id.*, p. 53) mais aussi interlinguale et intersémiotique, est au centre de ces pratiques métalinguistiques. L'acquisition et le fonctionnement normal de toute langue naturelle supposent l'usage constant de gloses métalinguistiques : « La faculté de parler une langue donnée implique celle de parler *de* (en italiques dans le texte) cette langue » (*id.*, p. 81). Il s'agit là pour R. Jakobson de deux phénomènes nécessairement complémentaires.

1.2. Pour Z. S. Harris, le concept de métalangue (ou de métalangage<sup>5</sup>) est impliqué dans toute investigation linguistique.

Il constate que : « En fait, il se trouve que la grammaire décrivant les phrases d'une langue peut être exprimée grâce à des phrases de cette même

Remarquons que la traduction française des *Essais de linguistique générale* de R. JAKOBSON date de 1963, celle des *Prolégomènes à une théorie du langage* de L. HJELMSLEV de 1968 et que les *Éléments de sémiologie* de R. BARTHES sont parus d'abord en 1964 dans *Communications*, 4.

5. C. FUCHS, traductrice de Z. S. Harris, ne semble pas distinguer les deux termes (voir par ex. p. 19 et p. 142). Pour des raisons que nous verrons plus loin, nous parlerons dans ce paragraphe de *métalangue*.

langue » (1971, p. 20). Plus largement, on peut observer empiriquement que « toute langue peut traiter n'importe quel sujet, y compris d'elle-même et de ses phrases, à la condition que soient ajoutés à son vocabulaire des termes adéquats » (*id.*, p. 19). Z. S. Harris en déduit que : « Chaque langue naturelle contient sa propre métalangue, c'est-à-dire l'ensemble des phrases qui permettent de parler d'une partie de la langue, y compris la totalité de la grammaire » (*ibid.*).

Le corollaire de cette proposition est qu'il n'y a pas de solution de continuité entre langue et métalangue; que ce soit au niveau du lexique : « Nous voyons ainsi qu'un continuum de termes méta-linguistiques (*sic*) peut être mis en évidence, qui s'étend entre des termes entièrement acceptés comme appartenant à la langue (e.g. *mot*) et des termes de plus en plus techniques » (M. Gross, dans Z. S. Harris, 1976, p. 10); ou que ce soit au niveau phrasique : « Les phrases métalinguistiques constituent un sous-ensemble des phrases de la langue » et leur syntaxe « ne contient rien qui ne soit dans la syntaxe de la langue-objet » (Z. S. Harris, 1971, p. 144).

Même si ces propositions ne mettent pas l'accent sur les implications communicatives du phénomène métalinguistique, elles ne sont pas contradictoires avec celles de R. Jakobson : la métalangue étant dans la langue, elle peut se retrouver dans les actualisations discursives de celle-ci.

1.3. En se référant aux travaux des logiciens polonais (en particulier A. Tarski), L. Hjelmslev reconnaît « l'existence de langages dont le plan du contenu est lui-même un langage. Ce sont là des métalangages, c'est-à-dire des langages qui traitent de langages, ce qui, traduit dans notre terminologie, signifie que ce sont des langages dont le contenu est un langage. La linguistique, par exemple, est un métalangage. » (1968, p. 161). Les métalangages s'opposent aux langages de dénotation dans lesquels « aucun des deux plans n'est à lui seul un langage » (*id.*, p. 155). L'usage ordinaire d'une langue naturelle relèverait de ceux-ci, l'usage scientifique (fidèle au *principe d'empirisme* de non-contradiction, d'exhaustivité et de plus grande simplicité) de cette même langue (pour la décrire par ex.) relèverait de ceux-là (voir *id.* p. 162). Le goût de la dichotomie, que L. Hjelmslev partage avec F. de Saussure, semble imposer ici une coupure qui n'apparaît ni chez R. Jakobson, ni chez Z. S. Harris.

C'est que cette première définition n'est pas satisfaisante. L. Hjelmslev en parle comme d'une définition réaliste provisoire à laquelle « on ne peut même pas accorder valeur opérationnelle » (*id.*, p. 161). Elle contient en effet une difficulté logique qui est (d)énoncée par V. Eizenweig ainsi : « Car s'il est langage, le métalangage doit nécessairement découper, articuler son univers référentiel, c'est-à-dire cet autre langage auquel il se réfère. Mais ceci impliquerait que ce dernier n'est pas structuré a priori, en son essence même — ce qui est absurde et contradictoire. » (1977, p. 105). Cette difficulté, L. Hjelmslev ne semble pas la lever de manière claire dans ses *Prolégomènes*. Il note, cependant, dans la logique de sa première définition, que « d'ordinaire, un métalangage sera, ou pourra être, entièrement ou partiellement identique à son langage-objet » et que donc il peut en arriver « à répéter en grande partie » ce dernier (1968, p. 162). Et il remarque que si l'on veut éviter cette répétition, inadéquate dans les langages scientifiques, il faut concevoir le métalangage comme s'appliquant à « des objets distincts des objets déjà traités » (*id.*, p. 163) par le langage-objet. Ce qui, reformulé dans sa terminologie, s'exprime en disant que le métalangage (scientifique) doit

s'appliquer à la « substance » du langage-objet, c'est-à-dire à ce qui dans ce langage n'est pas structuré par lui : « Grâce au changement de point de vue qu'implique le passage d'un langage-objet à son métalangage, la métalangage<sup>6</sup> acquiert de nouveaux moyens pour reprendre et pousser plus avant (...) l'analyse qui, du point de vue sémiologique, était épuisée (...). *Autrement dit, dans la pratique, la métalangage est identique à la description de la substance* » (en italiques dans le texte, *id.*, p. 166).

Onze années plus tard, il reviendra sur ce point dans *La Stratification du Langage* (1954) et il le reformulera ainsi : « Dès le moment où l'on change de point de vue et procède à l'analyse scientifique de la " substance ", cette " substance " devient forcément à son tour une " forme ", d'un degré différent il est vrai, mais une " forme " néanmoins, dont le complément est encore une " substance " comprenant encore une fois les résidus qui n'ont pas été acceptés comme les marques constitutives des définitions » (1971, p. 56). Ainsi, L. Hjelmslev (contrairement à ce qu'avance A.-M. Pelletier, 1977, p. 12) est conscient de la limitation interne de tout formalisme. A un niveau d'analyse donné (de formalisation), il reste toujours des « indéfinissables », des « grandeurs irréductibles » (L. Hjelmslev, 1968, p. 164 et p. 166), un intuitif préalable qui n'est pas pris en charge et qui détermine cette analyse, intuitif qui ne peut être analysé qu'en changeant de point de vue, à un niveau supérieur d'analyse. Et toute vérité démontrée à l'intérieur d'un niveau donné est relative aux présupposés intuitifs qui construisent ce niveau. L. Hjelmslev ne fait ici qu'appliquer au domaine sémiologique le dédoublement qu'impose à l'objet analysé tout effort d'axiomatisation, dédoublement « qui permet d'en faire une lecture abstraite ou une lecture concrète » et qui suppose « l'antériorité de l'activité constructive par rapport à toute construction formelle » (R. Blanché, 1970, p. 73). Les métalangages (scientifiques) ont donc bien un pouvoir structurant, « constructeur », sur leur langage-objet : ils « formalisent » ce qui dans ces langages échappe à la « forme » de ceux-ci tout en leur appartenant.

En conséquence, tout changement d'hypothèse métalinguistique construit, au moins partiellement, un nouvel objet linguistique d'étude. Ce pouvoir constructeur des métalangages dans les descriptions grammaticales d'une langue donnée ne nous paraît pas contestable, même si l'on veut bien admettre que, parfois, les disputes terminologiques et méthodologiques ne font que masquer la pérennité des présupposés d'analyse et, partant, en viennent à « naturaliser les contours d'un objet théorique » immuable (A. M. Pelletier, 1977, p. 12). Il suffit de comparer (voir H. Besse, 1976) ce que devient la même zone d'une langue donnée (par exemple, la morphologie des formes verbales en français) dans plusieurs descriptions grammaticales (par exemple : la description traditionnelle, celle proposée par E. Benveniste et celle avancée par M. Gross), ou de suivre (voir A. Chervel, 1977) les catégorisations successives d'une même forme (par exemple, *un(e)*) dans la diachronie des descriptions scolaires, pour se convaincre que l'étonnement de F. de Saussure, remarquant qu'en linguistique « bien loin que l'objet précède le point de vue, on dirait que c'est le point de vue qui crée l'objet » (1964, p. 23), n'était pas forfuit et demandait à être théorisé.

1.4. En 1964, R. Barthes, dans ses *Éléments de Sémiologie*, reprend presque textuellement la première définition de L. Hjelmslev. Mais il la

6. Définie comme un métalangage (scientifique) ayant pour langage-objet une sémiologie (elle-même s'appliquant à un langage de dénotation).

réinterprète ensuite en termes saussuriens (signifiant et signifié) et conçoit la relation entre métalangage et langage-objet comme « deux systèmes de significations imbriqués l'un dans l'autre, mais aussi décrochés l'un par rapport à l'autre » (réédition de 1968, p. 163). Ce qui le conduit à visualiser un métalangage par le schéma suivant :

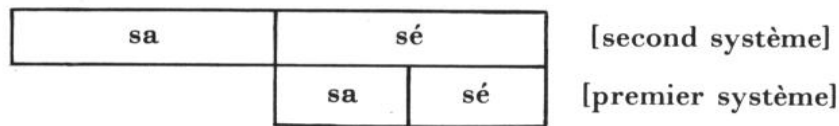


Schéma ainsi commenté : « ce sont les signifiés du second système qui sont constitués par les signes du premier » (*id.*, p. 166). Commentaire que reprendront la plupart des dictionnaires de linguistique française : les métalangages constituent « un cas particulier (...) où les référents eux-mêmes sont des signifiés » (dans A. Martinet, 1969, p. 341); ou encore : si le langage-objet « est constitué de signes qui comportent chacun un signifiant et un signifié c'est alors tout cet ensemble qui devient le signifié du métalangage » (dans B. Pottier, 1973, p. 326). Manifestement, en place de définition, on propose la description du schéma barth(es)ien, sans tenir compte du fait que R. Barthes le tiendra pour « un schéma grossier » (1967, p. 39).

Il faudrait, nous semble-t-il, interpréter ce schéma en disant que ce sont les signes du langage-objet qui sont « constitués » par les signes du métalangage et non l'inverse. En effet, dans l'hypothèse saussurienne, les signifiés du métalangage, comme ceux de tout langage, ne peuvent être définis que par les oppositions et relations qu'ils entretiennent avec les autres signifiés de ce même système, ils ne peuvent donc pas, par hypothèse, l'être par les signes du langage-objet.

L'inconvénient majeur de ce schéma, pour rendre compte de la définition hjelmsléviennne, est qu'il ne visualise que le seul « décrochement » des signifiants métalangagiers. Ce qui induit à concevoir le métalangage comme une sorte de néologie ne pouvant que « répéter » le premier système, ne signifier que ce que signifient les signes de celui-ci. Le métalangage devient alors une variété de code second du langage-objet, une terminologie nouvelle servant à dénommer ses signes sans avoir le pouvoir de les reconstruire. Il existe des métalangages de ce type (L. Hjelmslev l'admet, voir en 1.3.) mais ce ne sont pas des métalangages « scientifiques ».

En revanche, ce schéma rend fort bien compte du phénomène autonymique (qui peut être considéré comme un type de métalangage<sup>7</sup>) pour peu que l'on suppose que les signifiants du premier système sont homomorphes des signifiants du second : « Le mot autonome signifie le signe de même signifiant dont il est le nom et ne signifie que cela (...) /table/ signifie " mot table " (avec sa propre expression et son propre contenu). » (J. Rey – Debove, 1978, pp. 33-34). Autrement dit, tous les signes d'une langue naturelle donnée peuvent être employés de manière autonymique pour dénommer métalinguistiquement les signes de cette même langue : « Il n'existe pas de signe qui n'ait sa doublure autonymique » (*id.*, p. 60).

1.5. Appelons<sup>8</sup> *métalangue* ce qui dans le lexique, la syntaxe et la prag-

7. En particulier par J. Rey-Debove (1978), ce qui explique probablement qu'elle ne remette pas en cause le schéma de R. Barthes, lequel ne fait allusion à l'autonymie que dans un paragraphe (1967, p. 57).

8. Les distinctions terminologiques proposées ici s'accordent, à notre avis, mieux avec le sémantisme ordinaire du français que celles proposées par D. Delas (1977).

matique d'une langue naturelle donnée permet de dire quelque chose sur cette langue (et/ou sur d'autres langues). Appelons *métalangage*, tout modèle conceptuel artificiel destiné à décrire ou à simuler le fonctionnement d'une langue naturelle (ou du langage en général). Appelons enfin, *métadiscours*, tout discours actualisant ou formulant, entre autres choses, une métalangue et/ou un métalangage. Un métadiscours implique toujours (si on exclut les symbolisations mathématiques et logiques) une partie de la métalangue relevant de la langue dans laquelle il est tenu. Mais il n'implique pas nécessairement un métalangage : les pratiques autonymiques, par exemple, n'exigent qu'une certaine compétence dans la langue du métadiscours. En revanche, une description grammaticale implique nécessairement un métalangage et au moins une métalangue (celle de la langue de description).

Entre les métadiscours proches des activités langagières ordinaires et ne supposant pas d'autres savoirs qu'une certaine compétence de la langue dans laquelle ils sont tenus et les métadiscours faisant appel à des métalangages plus ou moins « scientifiques », nous ferons l'hypothèse qu'il n'y a pas de solution de continuité, pas plus qu'il n'y en a entre mots métalinguistiques (ordinaires et spécialisés). A une extrémité, seront les métadiscours plus langagiers comme l'autonymie et les reformulations jakobsoniennes, relevant de la compétence de la langue considérée. A l'autre extrémité, seront les métadiscours les plus linguistiques, comme les descriptions grammaticales et les théories sur le langage. Entre les deux, se situeraient les métadiscours impliquant un métalangage minimal (attesté par une terminologie spécifique), reflet conceptuel des catégories de la langue décrite, par exemple : le métadiscours aristotélicien sur les catégories de pensée qui « retrouve simplement certaines catégories fondamentales de la langue » dans laquelle il est parlé (E. Benveniste, 1966, p. 66). On voit que, dans cette figuration, l'échelonnement dépend de la mise en jeu ou non d'un métalangage et du plus ou moins grand pouvoir « constructeur » des métalangages (depuis ceux qui répètent le langage-objet à ceux qui en reconstruisent la « substance »).

## 2. Les métadiscours dans l'enseignement-apprentissage

2.1. Les techniques d'enseignement de la « grammaire étrangère » constituent des métadiscours didactiques tenus par le professeur ou par les étudiants, dont la dichotomie « grammaire explicite vs grammaire implicite » masque les caractéristiques communes, si ce n'est qu'en raison de l'hétérogénéité des notions qu'elle articule.

Le terme de *grammaire* y est utilisé, comme chez de nombreux linguistes, « pour désigner tout à la fois le système intériorisé des règles et la description qu'en donne le linguiste » (N. Chomsky, 1969, p. 126, note 1). Il peut renvoyer d'une part à la compétence (linguistique et communicative) d'un locuteur-auditeur idéal de la langue étrangère et, d'autre part, aux métadiscours destinés à décrire ou à simuler cette compétence. Mais dans la classe de langue étrangère, il peut aussi renvoyer à la compétence de l'interlangue acquise par les apprenants et à la description pédagogique sur laquelle s'appuie le professeur pour enseigner progressivement la langue étrangère.

Entre ces deux niveaux, il n'y a pas de relation simple et on ne peut réduire ce qui se passe dans le cerveau des natifs ou des apprenants aux descriptions et simulations qu'on peut en donner : « Rien ne permet encore



d'affirmer que le système des règles élaboré par le linguiste constitue non seulement une description de la langue, mais aussi une représentation des processus cognitifs qui interviennent dans l'acquisition et dans l'usage d'une langue » (E. Roulet, 1972, p. 82)<sup>9</sup>. Cette absence d'isomorphisme entre les descriptions qu'on cherche à enseigner et ce qui est appris est généralement admise, mais on a, cependant, constamment « tendance à confondre ici le phénomène lui-même et le modèle formel qu'on en propose » (G. Granger, 1968, p. 162). Entre autres, pour les raisons suivantes : le phénomène (la langue naturelle) a lui-même la propriété de « mettre en formes » le monde auquel il est appliqué (en particulier, par son découpage référentiel spécifique) et cette formalisation initiale peut être confondue avec celle qu'impose le métadiscours linguistique; on interprète volontiers les modèles métalinguistiques élaborés par les linguistes comme des substituts plus réguliers, plus explicites et donc plus faciles à enseigner-apprendre que la complexité des pratiques langagières dont ils prétendent rendre compte; enfin, certaines procédures pédagogiques, surtout inductives, tendent à naturaliser ces descriptions en laissant penser qu'on peut découvrir (au sens littéral et figuré) les « structures » de la langue par la seule observation de ses régularités, sans avoir à les reconstruire dans une hypothèse métalinguistique.

Cette réduction de l'objet analysé à la connaissance qu'on peut en avoir n'est pas propre à la didactique des langues (le positivisme naïf qu'elle implique est très répandu) mais elle y est particulièrement dommageable parce qu'elle ne s'applique pas à un corpus d'énoncés ou à l'intuition d'un locuteur-auditeur très abstrait mais aux activités d'apprentissage, mal connues et probablement très individualisées, d'une parole étrangère.

Ces activités mettent en jeu au moins deux compétences inégales : celle(s) de(s) langue(s) de départ (maternelle et seconde par exemple) et celle qui est en voie d'acquisition dans la langue cible et qui ne régule que l'interlangue à laquelle sont parvenus les apprenants. Le(s) système(s) intériorisé(s) de celle(s)-là se trouve(nt) donc constamment confronté(s) à l'intériorisation progressive du système étranger, du moins pour les adolescents et les adultes chez qui l'apprentissage d'une langue étrangère se fait toujours plus ou moins à partir des langues antérieurement acquises. Appelons *épilinguistique*, dans un sens voisin de celui proposé par A. Culioli : « Une activité métalinguistique dont on n'a pas conscience (par exemple l'organisation des règles dans l'esprit d'un élève qui apprend une langue) » (1968, p. 40, note 6), ces activités complexes qui peuvent rester subconscientes mais que de nombreux étudiants cherchent à élucider par des métadiscours questionneurs ou explicatifs.

L'opposition *explicite/implicite* rend particulièrement mal compte de ces tentatives destinées à prendre en charge cognitivement l'activité épilinguistique. Est généralement réputée comme explicite, une démarche qui apporte une information métalinguistique verbalisée dans une métalangue plus ou moins spécialisée (reconnue comme relevant d'une terminologie grammaticale). Il s'agit donc de métadiscours mettant nécessairement en jeu un métalangage et proposant explicitement une description (fragmentaire et adaptée pédagogiquement) particulière de la langue-cible. Mais cette information métalinguistique (impliquant un métalangage) peut être apportée non verbalement par des schémas, des tableaux, des dispositions graphiques

9. On pourra également se reporter à J. Fodor et M. Garrett (1966) et à J. T. Lamendella (1969).

ou répétitives (voir M. Candelier, 1975) qui la communiquent sémiotiquement mais non linguistiquement.

L'exercice structural, par exemple, considéré comme l'exercice cano- nique de la démarche implicite, n'est en fait qu'une analogie formelle (plus rarement sémantique) qui est utilisée « à la place » de la règle explicite « pour conduire à un contrôle de la structure linguistique en moins de temps et d'effort que n'en demandent les explications grammaticales » (J.-P. Hughes, 1968, p. 95). La « structure », prétendument automatisée par les mani- pulations intensives, est une règle (relevant souvent du métalangage tra- ditionnel) exemplifiée par un paradigme de phrases autonomes (en ce sens qu'elle renvoie à leur propre structuration plutôt qu'à la signification dont elles sont porteuses). La pratique du paradigme est supposée induire plus ou moins subliminalement la connaissance de la règle qui l'ordonne. Mais l'acquisition de cette connaissance suppose que l'apprenant adopte (au départ ou en fin d'exercice) le point de vue métalinguistique qui assure la régularité analogique du paradigme. S'il n'admet pas ce point de vue ou s'il ne le découvre pas, l'analogie n'aura plus aucune évidence et l'exercice systématique se dispersera en une série de phrases sans lien réel<sup>10</sup>. Tout comme la règle, la structure n'a de validité qu'à l'intérieur du métalangage qui l'informe et sa généralisation est contrainte par nombre de limitations (surtout lexico-sémantiques) comparables aux inévitables exceptions. La procédure pédagogique utilisée la « naturalise », ce qui ne peut qu'induire les apprenants à tenter des généralisations analogiques souvent erronées. Comme la règle, elle ne coïncide probablement qu'assez rarement avec l'activité épilinguistique réelle de l'apprenant. Ainsi, il n'est pas d'exercice structural qui ne présuppose ou impose certaines connaissances métalinguis- tiques relevant d'une description grammaticale donnée<sup>11</sup>. Il s'agit d'une technique de caractère métalinguistique au moins aussi marqué que les techniques explicites et c'est une question empirique de savoir si on y gagne temps et effort, à laquelle il n'y a de réponse que circonstancielle.

On peut d'ailleurs se demander si, dans une classe de langue étrangère, il peut exister « une grammaire réellement implicite » (L. Dabène, 1975, p. 63). Le professeur est nécessairement amené à tenir des métadiscours et ceux qui portent sur la zone grammaticalisée de la langue impliquent inévitablement un ou plusieurs métalangages, que le cours suive un manuel ou soit improvisé. Seuls les enfants qui ont une conscience très diffuse du fonctionnement de leur langue maternelle pratiquent probablement un apprentissage relativement implicite. Adolescents et adultes, par le fait même d'être dans une classe et en raison de la prégnance des langues de départ, s'efforcent, à des degrés divers, de s'explicitier (au moins à eux- mêmes) leurs activités épilinguistiques. Le seul apprentissage *grammatical* implicite, pour ce type de publics, se trouve peut-être chez des apprenants pas ou peu scolarisés (ou scolarisés dans un système éducatif qui ne fait pas de « la grammaire » une matière d'enseignement) qui acquièrent la langue étrangère en milieu « naturel », en fonction des divers contacts qu'ils peuvent avoir avec des natifs. Mais, même dans ce cas, il y a souvent recours à des explicitations « naïves ».

Si tout enseignement-apprentissage institutionnalisé met en jeu des

10. Voir pour des exemples, H. Besse, 1976 et 1977.

11. L'explicitation de la règle sous-jacente était d'ailleurs préconisée dans les premiers exercices struc- turaux et est recommandée par de nombreux didacticiens (cf., par ex., W. M. Rivers, 1968, p. 62).

métadiscours (langagiers et linguistiques), la didactique des langues doit les intégrer à sa problématique.

2.2. Selon notre terminologie, les métadiscours langagiers ne présupposent la connaissance d'aucun métalangage : leur pratique didactique n'implique donc que l'enseignement-apprentissage, au moins partiel, de la métalangue propre à la langue cible; du moins, si on exclut que ces métadiscours soient tenus en langue de départ <sup>12</sup>.

L'autonomie est probablement un procédé pragmatique universel qui n'a pas à être enseigné-appris en tant que tel. Il s'acquiert très tôt en langue maternelle : « L'usage des signes autonomes est familier et ne nécessite aucune connaissance particulière sur le langage » (J. Rey-Debove, 1978, p. 61). Ne s'appuyant sur aucune mémorisation lexicale spécifique (puisque tout signe appris peut être autonomisé), il peut être transféré dans la pratique de la langue cible sans autre précaution pédagogique que de tenir compte des traits phoniques et morpho-syntaxiques propres aux signes autonomes de cette langue. A l'opposition *L'homme est un animal/Homme est un nom*, correspond en anglais le seul : *Man is...*; il en va souvent ainsi pour la détermination, le genre, le nombre, les liaisons, etc. (voir *id.*, pp. 64-73).

Mais l'autonomie dans son usage discursif nécessite presque toujours l'emploi de présentateurs métalinguistiques (*le mot/x/, l'expression/y/, /z/est une phrase*, etc.) qui relèvent de la métalangue ordinaire étrangère et qui doivent, en conséquence, être enseignés-appris relativement tôt dans la progression.

Les gloses métadiscursives, qu'elles visent à attirer l'attention du locuteur sur le code qu'il emploie ou qu'elles cherchent à reformuler plus clairement ce qui n'a pas été compris, font appel à des procédés pragmatiques (synonymies, circonlocutions, paraphrases diverses) pratiqués (en tant que procédés) dans la langue maternelle et qui peuvent être transposés dans la langue étrangère sans apprentissage spécial.

L'actualisation de ces procédés dans cette langue nécessite évidemment l'apprentissage de mots mondains qui puissent permettre les reformulations définitionnelles (*le grenier se trouve sous le toit, au dernier étage*) ou discursives (*J'ai froid* glosant *Ferme la fenêtre* ou *Approche-toi*). Mais elle nécessite aussi l'apprentissage de mots métalinguistiques (le plus souvent ordinaires), qui spécifient la nature de la glose (*/x/ signifie « y », ces deux phrases ne veulent pas dire la même chose*, etc.) ou précisent sa portée pragmatique (*il suggère, il ordonne, il invite, il refuse*, etc.).

Ces gloses peuvent jouer un rôle primordial dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère <sup>13</sup>. Formulées par le professeur, elles permettent d'expliquer ce qui n'est pas encore connu au moyen des signes connus, favorisant ainsi la mémorisation de l'acquis par le réemploi constant qu'on est conduit à en faire pour progresser. Formulées par les apprenants, elles sont un moyen de tester leurs hypothèses interprétatives sur les données à la fois linguistiques et non linguistiques étrangères, car la validité communicative de la glose dépend essentiellement des environnements contextuels et situationnels où elle s'inscrit. S'appuyant constamment sur des phénomènes de polysémie, d'homonymie et de synonymie, elles sont

12. Pour une approche de ce point controversé, voir H. Besse, 1975.

13. Nous avons particulièrement développé cet aspect dans H. Besse, 1970, 1973, 1979.

un instrument puissant de la structuration progressive des signifiés, selon les oppositions et relations internes à la langue étrangère.

2.3. Les métadiscours linguistiques mettant en jeu un métalangage, induit ou non de la structuration de la langue cible, posent la question de l'opportunité didactique de leur introduction, explicite ou implicite, dans la classe de langue. Il n'y a pas, à notre avis, de réponse simple à cette question et toute réponse devrait intégrer l'essentiel des données théoriques et empiriques suivantes.

Aucun métadiscours descriptif ou simulateur d'une langue naturelle n'épuise la totalité de cette langue, quelle que soit l'ambition du métalangage informant ce métadiscours. L'hypothèse glossématique théorise le fait souvent constaté que les langues maternelles les plus et peut-être les mieux décrites (l'anglais et le français) ne le sont que (très) partiellement. Il s'ensuit (voir 1.3.) que les règles inscrites dans un métadiscours n'ont de validité qu'à l'intérieur des données prises en compte par son métalangage spécifique. Leur généralisation en dehors du cadre réflexif qui les construit est donc toujours aléatoire.

Chaque métalangage reconstruit, au moins partiellement, selon sa propre logique interne, l'objet qu'il analyse : la perception consciente d'un objet linguistique dépend donc en partie du point de vue métalinguistique qu'on adopte à son égard. Dans une classe de langue étrangère, il est rare que les points de vue métalinguistiques propres à chaque étudiant, au professeur et au cours suivi coïncident exactement. Il peut arriver que le métalangage suivi par le professeur et le cours soit, au moins partiellement, contradictoire avec celui (ou ceux) appris antérieurement par les étudiants.

Faut-il imposer un métalangage et quel métalangage? Les métalangages les plus « scientifiques » impliquent presque toujours un savoir conceptuel très élaboré : « Dans les travaux les plus récents, la métalangue et les unités linguistiques sont si abstraites, les règles si complexes qu'il n'est plus possible de les reprendre dans l'enseignement d'une langue, à quelque niveau que ce soit » (É. Roulet, 1972, p. 77). Et certains didacticiens se demandent si, pour le professeur de langue, « il est plus utile de disposer d'une grammaire exhaustive que d'une grammaire scientifiquement cohérente » (W. F. Mackey, 1968, p. 13). Compte tenu du fait qu'il n'y a pas de grammaire vraiment exhaustive et que le syncrétisme des métalangages impliqués par ce projet risque de se révéler didactiquement redoutable.

Même les métadiscours relevant d'un seul métalangage et exprimés dans une métalangue simple sont rarement interprétés de manière univoque par professeurs et étudiants (on pourra consulter M. Dabène et C. Martin-Saurat, 1979, et F. Demaizière, 1980). Tout métadiscours, mêlant des mots mondains, des mots à acceptions mondaines et métalinguistiques, des mots métalinguistiques ordinaires ou adéquats à la théorie, multiplie dans la classe les mécompréhensions et les interprétations vagues.

La compréhension et l'utilisation d'une description d'une langue naturelle présupposent presque toujours une grande compétence (linguistique et communicative) dans cette langue, la description pouvant être considérée comme une élucidation-reconstruction de cette compétence. Les étudiants se bornent à maîtriser (avec de fortes variantes individuelles) une interlangue qui n'a pas été prise en compte par la description. Cette description est donc nécessairement inadéquate à l'objet linguistique réellement acquis sur quoi elle est supposée s'exercer.

Autant de données, autant de difficultés dans l'introduction d'un métadiscours linguistique nouveau dans la classe de langue. D'où l'effort didactique visant à écarter ce type de métadiscours par le refoulement de la terminologie spécialisée; mais ce refoulement, on l'a vu, est aussi illusoire que celui qui consiste à vouloir interdire le recours à la langue de départ en interdisant la traduction explicite dans la classe. Il ne fait qu'occulter les stratégies réelles d'apprentissage des étudiants.

### 3. Conclusions

Qu'ils soient d'ordre langagier ou d'ordre linguistique, les métadiscours constituent la trame de toute classe de langue étrangère. Les uns comme les autres supposent donc l'enseignement-apprentissage précoce de la métalangue propre à la langue étrangère. Or il semble que, au moins dans les cours de français langue étrangère, on ne tienne pas systématiquement compte de l'introduction de cette métalangue, en dépit des très hautes fréquences des mots métalinguistiques ordinaires (voir la liste des fréquences décroissantes du *Français Fondamental*, G. Gougenheim et autres, 1964, pp. 69-89) et de leur indéniable « fonctionnalité » dans la classe<sup>14</sup>. Les mots métalinguistiques sont le plus souvent introduits par le professeur sans réelle réflexion sur leurs implications didactiques.

Les métadiscours linguistiques ne peuvent être évités que dans la mesure où les apprenants n'ont pas été antérieurement formés à ce type de connaissance. A titre d'hypothèse de travail, nous avons fait les propositions didactiques suivantes (voir en particulier H. Besse, 1977).

Partir d'une analyse minimale des potentialités métalinguistiques d'apprentissage des étudiants : ont-ils appris un métalangage? quel type de métalangage? exprimé dans quelle métalangue (ordinaire ou spécialisée : distinguer *noun* de *name*, *time* de *tense* induit aisément des catégorisations différentes de celles que distingue spontanément un francophone)?

S'il s'avère que les étudiants n'ont appris antérieurement aucun métalangage et qu'ils pratiquent seulement la métalangue ordinaire de leur langue de départ, mieux vaut, semble-t-il, n'user qu'avec prudence des techniques d'enseignement systématique de la grammaire impliquant, explicitement ou implicitement, un métalangage. Parce que ces techniques supposent l'apprentissage d'un savoir métalinguistique (un métalangage et partiellement sa métalangue) qui alourdit d'autant l'apprentissage de la parole étrangère, sans le favoriser de manière certaine<sup>15</sup>. L'apprentissage des régularités morpho-syntaxiques se fera alors surtout à partir de pratiques métalangagières, spécialement paraphrastiques (paraphrases d'intentions de communiquer simulées visuellement, discours rapportés divers, explicitation des contextes situationnels d'emploi des phrases, ré-emploi des phrases étrangères dans des séries de situations voisines, jeux langagiers, etc.).

Si les étudiants ont appris un métalangage (à propos de leur langue maternelle ou d'une première langue étrangère) et qu'ils en ont retenu une partie des catégorisations et des opérations, on ne peut éviter pédagogiquement de tenir compte de ce métalangage, parce que c'est à travers son prisme

14. Nous nous proposons de revenir prochainement sur ce point (voir ci-dessus, note 2).

15. Il peut arriver que quelques explications ponctuelles soient sécurisantes, surtout quand la langue cible est ressentie comme subjectivement très éloignée de la langue de départ (Japonais apprenant le français, par exemple).

qu'est perçu et interprété le fonctionnement de la langue cible. En d'autres termes, les apprenants ont inévitablement recours au métalangage qu'ils ont appris pour tenter d'élucider ce qu'ils peuvent appréhender de leurs activités épilinguistiques. La procédure pédagogique consiste alors à inciter les étudiants à exprimer les hypothèses qu'ils se formulent à eux-mêmes à partir de ce métalangage (partiellement dans sa métalangue originelle et partiellement dans la métalangue étrangère apprise) sur le fonctionnement de certaines zones de l'interlangue qu'ils ont acquise. La formulation de ces hypothèses peut être favorisée par l'établissement d'un corpus minimal de phrases produites par les étudiants et exemplifiant la zone considérée. L'hypothèse est ensuite testée par la production de nouvelles phrases, ce qui permet d'en valider ou d'en invalider l'utilité. Toute hypothèse retenue est considérée comme provisoire et modifiable en fonction des acquisitions nouvelles et des interlangues ultérieures. Il ne s'agit pas d'une procédure de découverte (les règles que peuvent construire les étudiants sont dépendantes<sup>16</sup> de leur(s) métalangage(s) et de l'interlangue qu'ils possèdent), ni de grammaire inductive (le professeur ne cherche pas à les conduire subrepticement à une règle relevant du métalangage du cours ou de son choix). Cette démarche, dite de « conceptualisation », cherche à être cohérente avec les données analysées ici, mais elle présente des difficultés d'application<sup>17</sup>. Bien appliquée, elle assure la compétence interlangagière en l'intégrant aux processus cognitifs propres à l'apprenant.

Le rôle relativement limité accordé ici à l'apprentissage réflexif du fonctionnement de la langue étrangère relève d'un point de vue que F. de Saussure décrivait ainsi : « Si le mécanisme de la langue était entièrement rationnel, on pourrait l'étudier en lui-même; mais comme il n'est qu'une correction partielle d'un système naturellement chaotique, on adopte le point de vue imposé par la nature même de la langue, en étudiant ce mécanisme comme une limitation de l'arbitraire » (1964, pp. 182 et 183); compte tenu des connaissances métalinguistiques antérieurement acquises par les apprenants.

## BIBLIOGRAPHIE DES RÉFÉRENCES

- BARTHES (R.), 1967, *Système de la Mode*, Paris, Seuil.  
 — 1968, *Le degré zéro de l'écriture. Éléments de Sémiologie*, Paris, Gonthier. (Première édition des *Éléments de Sémiologie, Communications*, 4, 1964).  
 BENVENISTE (E.), 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.  
 BESSE (H.), 1970, « Problème de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère », *Langue française*, 8, décembre.  
 — 1973, « Paraphrases et ambiguïtés de sens », *Cahiers de lexicologie*, 2, 1973, 1.  
 — 1975, « Traduction et didactique des langues (I) », *Die Neueren Sprachen*, heft 3, Juni. « Traduction et didactique des langues (II) », *Die Neueren Sprachen*, heft 4, August.  
 — 1976, « Propositions pour une didactique de la grammaire », *Revue de Phonétique Appliquée*, 39-40.  
 — 1977, « Épistémologie grammaticale et exercices grammaticaux », *Études de Linguistique Appliquée*, 25, janvier-mars.

16. En général, les étudiants ne parviennent à formuler une hypothèse que sur les zones grammaticales pouvant être construites par leur métalangage. Le professeur doit donc choisir ces zones en fonction des possibilités d'analyse du métalangage des étudiants.

17. Elle n'est pas reproductible à l'identique (chaque conceptualisation est différente); de nombreux professeurs formés à un seul métalangage ne peuvent concevoir d'autres constructions de règles que celles qu'ils ont apprises; enfin, l'intérêt porté par les étudiants à ce type d'exercice est très variable selon les individus, les plus intéressés étant les plus « grammaticalisés ».

- 1979, « Primjana diskurzivnih parafraza u audiovizuelnoj nastavi », *Strani Jezici*, 3, Zagreb (à paraître en français, 1980).
- BLANCHÉ (R.), 1970, *L'axiomatique*, Paris, P.U.F.
- BLOOMFIELD (L.), 1965, *Language*, New-York, Holt, Rinehart and Winston.
- CANDELIER (M.), 1975, « Grammaire explicite, grammaire implicite », *Les Langues Modernes*, 4.
- CHERVEL (A.), 1977, ... *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHOMSKY (N.), 1969, *La linguistique cartésienne*, suivie de *La Nature formelle du langage*, Paris, Seuil, (trad.).
- CULIOLI (A.), 1968, « A propos du genre en anglais contemporain », *Les Langues Modernes*, 3.
- DABENE (L.), 1975, « L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines ») », *Langages*, 39.
- DABÈNE (M.), MARTIN-SAURAT (C.), 1979, « L'adulte et le métalangage grammatical », *Études de Linguistique Appliquée*, 34, avril-juin.
- DELAS (D.), 1977, « Confondre et ne pas confondre. De quelques précautions métalinguistiques concernant le changement définitionnel », *Littérature*, 27, octobre.
- DEMAIZIÈRE (F.), 1980, « Métalangage et enseignement de la grammaire anglaise », *Bulletin de L'A.F.L.A.*, 5, janvier.
- EISENWEIG (U.), 1977, « Métalangage : les paradoxes de la référence », *Littérature*, 27, octobre.
- FODOR (J.), GARRETT (M.), 1966, « Some reflexions on competence and performance », dans LYONS et WALES (R.), *Psycholinguistic Papers*, Edinburgh, E.U.P.
- GAUTHIER (A.), 1979, « Autonomie, contrôle, métalangage », *Bulletin de L'A.F.L.A.*, 3-4, juin-septembre.
- GRANGER (G.), 1968, *Essai d'une philosophie du style*, Paris, Colin.
- HAPP (H.), 1978, « La grammaire de dépendance dans l'enseignement : résultats et perspectives », *Études de Linguistique Appliquée*, 31, juillet-septembre.
- HARRIS (Z. S.), 1971, *Structure mathématiques du langage*, Paris, Dunod (trad.).
- 1976, *Notes du cours de syntaxe. Introduction de M. Gross*, Paris, Seuil.
- HJELMSLEV (L.), 1968, *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Éd. de Minuit (trad.).
- 1971, *Essais linguistiques*, Paris, Éd. de Minuit.
- HUGHES (J. P.), 1968, *Linguistics and Language Teaching*, New York, Random House.
- HUOT (H.), 1974, « Théorie et pratique de la notion de transformation », *Langue française*, 22, mai.
- GOUGENHEIM (G.), et autres, 1964, *L'élaboration du Français Fondamental*, Paris, Didier.
- JAKOBSON (R.), 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Éd. de Minuit.
- LAMANDELLA (J.T.), 1969, « On the Irrelevance of Transformational Grammar Language Learning », *Language Learning*, 19.
- LEES (R.), 1966, *The Grammar of English Nominalizations*, La Haye, Mouton.
- MACKAY (W. F.), 1968, « Applied Linguistics, Its meaning and Use », *Journal of English Teaching*, 1/3.
- MARTINET (A.), 1969, (éd.) *La Linguistique : guide alphabétique*, Paris, Gonthier-Denoël.
- PELLETIER (A. M.), 1977, « Opération métalinguistique et théories du langage », *Littérature*, 27, octobre.
- POTTIER (B.), 1973 (éd.) *Le Langage*, Paris, Denoël.
- REY-DEBOVE (J.), 1978, *Le métalangage*, Paris, Le Robert.
- RIVERS (W. M.), 1972, « Talking off the top of their Heads », *TESOL Quarterly*, 6, 1, march.
- ROULET (E.), 1972, *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- SAUSSURE (F. de), 1964, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- TREVISE (A.), 1979, « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones », *Encrages. Numéro Spécial de Linguistique Appliquée*, Université de Paris VIII, Vincennes, automne.

*Le directeur-gérant* : C. MOREAU. — IMPRIMERIE FLOCH, MAYENNE.  
(17992). N° d'édition 10104. Dépôt légal : septembre 1980.

IMPRIMÉ EN FRANCE.

Commission paritaire n° 47700.  
70547-9-80