Le cours de langue et le métadiscours linguistique

Roxana Anca Trofin
Université Politehnica de Bucarest

Synergies *Roumanie* n° 4 - 2009 pp. 147-154

Résumé : *La pratique enseignante du français en milieu académique non philologique nous a confrontée à la nécessité de sensibiliser l'étudiant à un corpus de concepts tenant de l'analyse du discours et de la grammaire textuelle, en dehors desquels la transmission et l'acquisition des savoir-faire langagiers est difficile. Il semblerait à une première approche que le recours aux notions linguistiques est superflu, que l'on peut acquérir et développer des savoirs et des savoir-faire sans passer par une compréhension linguistique des faits de langue. Néanmoins nous savons maintenant combien il est important de prendre en compte les paramètres et la spécificité du processus énonciatif afin de construire correctement les textes oraux et écrits, d'interagir efficacement. La prise de conscience des normes qui président au correct fonctionnement d'une langue apparaît d'autant plus important dans une pratique de la langue à des fins académiques et professionnelles. Il reste à assigner au métadiscours linguistique la place qui lui correspond afin qu'il ne se réduise pas à coller des étiquettes sur des concepts flous, difficilement compréhensibles par l'apprenant et qu'il ne risque pas de vider les notions de leur sens en les banalisant. Nous essayerons donc de dégager les mécanismes à travers lesquels le métadiscours linguistique fait sens dans la classe de FLE/S.*

Mots-clés : *métadiscours, linguistique, discours universitaire*

Abstract : *The practice of teaching French in a non-philological academic environment makes it necessary to sensitize the students to a corpus of concepts related to discourse analysis and text grammar, beyond which the transmission and acquisition of language skills is difficult. At first glance it may seem that referring to linguistic concepts is superfluous, that the knowledge and the skills can be acquired and developed without a linguistic understanding of language facts. However, we are now aware how important it is to take into consideration the parameters and the specificity of the declarative process in order to build oral and written texts correctly, to interact effectively. Being aware of the norms which control the correct operation of a language is even more important when the language is studied for academic or vocational purposes. Linguistic meta-discourse needs to be given the place it deserves so that it is not confined to labeling vague concepts, which are difficult to grasp to the student, and it does not run the risk of emptying the notions of meaning, rendering them commonplace. Thus, we will try to identify those mechanisms which make the linguistic meta-discourse work in the FLES class.*

Keywords : *meta-discourse, linguistic, academic discourse*

BDD-A2293 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-10-31 12:16:34 UTC)

Le discours dans une classe de langue est premièrement discours sur la langue, sur sa pratique et sur les usages sociaux. Le discours universitaire est, à son tour, mis en œuvre d'une stratégie discursive, il est réalisation concrète d'un type de discours, discours didactique en l'occurrence, instaurant des rôles et des rapports spécifiques entre les locuteurs. Il est à la fois jeu, dans la mesure où il est simulation de séquence dialogique, créateur d'un interlocuteur hypothétique et de l'« l'illusion énonciative »[1] (Ali Bouacha, 2009) et enjeu dans la mesure où il transmet, explique et instaure le savoir. Quels que soient le niveau et le type d'activité, la place accordée aux éléments métalinguistiques dans une classe de langue est relativement importante. L'acquisition d'une langue étrangère suppose presque implicitement le recours au métalangage et au métadiscours car l'objet à assimiler, la langue-objet en l'occurrence, doit être expliqué, analysé même si c'est à des degrés différents selon les capacités de l'apprenant de comprendre et d'appréhender la réalité. Si nous admettons que la langue est un « système de signes »[2] (Saussure, édition 1972), le langage, l'utilisation individuelle ou collective de la langue, et que nous considérions le discours un processus d'énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier, l'intention d'influencer l'autre en quelque manière (Benveniste, 1974) nous nous devons d'admettre le corollaire de cette première affirmation postulant qu'il existe également la triade métalangue – métalangage – métadiscours. Si la métalangue représente le système métalinguistique (Rey-Debove, 1978) le métalangage renvoie à la propriété du langage de parler de lui-même (Jakobson 1963; Rey-Debove, 1978), le métadiscours se présente comme réalisation en discours du métalinguistique.

Daniel Coste écrivait à ce propos « Si on considère que le métalinguistique commence dès qu'un mot, un énoncé voire un échange langagier tout entier sont objets de mention et non d'usage, sont désignés en tant qu'expression linguistique et non pas d'abord perçus comme désignant autre chose qu'eux-mêmes, alors toute classe de langue étrangère se présente comme lieu d'une énonciation presque constamment métalinguistique […] »[3] (Coste, 1985) Tant l'enseignant que les apprenants sont constamment contraints à recourir à des phrases métalinguistiques « celles qui disent quelque chose à propos de phrases ou de segments de phrases de la langue naturelle » (Z.S. Harris, 1971 : 142)[4] L'apprentissage d'une langue étrangère nous oblige encore plus à faire appel au système explicatif ayant pour objet la langue. L'immersion dans le métadiscours se produit dès le niveau débutant quand les apprenants prennent contact avec les notions de grammaire et les catégories de la morpho-syntaxe. Expliquer par exemple, aux apprenants que le plus souvent un pronom renvoie à un antécédent repérable dans le discours, qu'il est donc une anaphore et que s'il fonctionne comme une cataphore, il crée une attente et une tension dans le discours, propres généralement à la littérature, représente déjà un métadiscours linguistique.

Le présent article part de la nécessité de recourir dans un cours de langue à des termes et des explications qui font appel aux concepts linguistiques. Le public visé est un public d'étudiants non spécialistes du français ayant appris le français comme FLE ou langue seconde et l'utilisant à des fins universitaires et/ou professionnelles.

BDD-A2293 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-10-31 12:16:34 UTC)

Le cours universitaire par sa double vocation, didactique et scientifique entraîne l'étudiant dans une quête assumée du savoir. Or un savoir qui suppose la capacité d'organiser l'information, de la reformuler, de la synthétiser, de structurer le discours, de prendre en compte le destinataire ne peut être formé en dehors de l'appareil conceptuel propre à la linguistique. Sauf que, les étudiants ne possèdent pas les notions leurs permettant d'avoir accès au discours linguistique et il serait d'ailleurs inutile d'entrer dans des considérations trop théoriques, étant donné que le but de leur apprentissage n'est pas constitué par la réflexion sur la langue mais par l'utilisation de celle-ci à des fins universitaires et professionnelles. Reste alors le recours au métadiscours, seul capable de permettre le passage du savoir partiel au savoir. Le métadiscours a ainsi pour rôle de faciliter l'accès à l'activité métalinguistique et par là, à la compréhension des faits de langue en vue d'une meilleure représentation du réel, tant linguistique qu'extralinguistique.

En même temps nous nous devons de prendre en compte la situation d'enseignement : situation exolingue, apprentissage en milieu institutionnel à des fins déjà énoncées. Les différents types de cours de langue comme par exemple *Expression et communication, Culture et civilisation, Pratiques de l'écrit* mettent en avant l'objet-langue visant la création d'un certains nombre de compétences linguistiques, pragmatiques, socio-linguistiques. L'étudiant est d'emblée confronté à une procédure de « théâtralisation » du savoir et à un protocole discursif bien déterminé. Il est spectateur – acteur supputé mais muet, d'un jeu fondé sur le pré-acquis d'un certain nombre de normes qui concernent l'ordre d'articulation du savoir en général, ainsi que l'articulation des concepts à l'intérieur d'une discipline. Je fais référence ici aux concepts de préconstruit culturel et situationnel définis par Grize, revisités par Ali Bouacha. Celui-ci affirmait que « personne ne peut concevoir en effet un cours universitaire tenu dans une langue totalement étrangère, traitant d'une discipline ignorée ou au contraire répétant des choses déjà sues »[5] (Ali Bouacha, 2009 : 9) L'efficacité d'un cours universitaire est en rapport avec la capacité de l'étudiant de comprendre et d'intérioriser la structure du discours. Pour les cours dispensés en langues étrangères les étudiants doivent procéder à un double décodage : discursif et scientifique, propre à chaque discipline. Les stratégies de généralisation, de polémisation, de narrativisation, de référentialisation mises en œuvre par le discours pédagogique (Ali Bouacha, 2009) impliquent le repérage de la prise de position polémique du sujet énonciateur, des marqueurs de connexion et d'anaphorisation, de l'enchaînement chronologique des séquences, etc. Dans le cas du discours pédagogique c'est l'étudiant qui devient héros de la quête du savoir.

Dans ce contexte il devient nécessaire d'expliquer dès les premiers cours ce que signifie énoncé : produit d'un énonciateur au cours de l'acte d'énonciation et énonciation : processus d'appropriation de la langue par le sujet, qui transforme la langue en discours. Il est également indiqué d'amener les étudiants à prendre conscience du fait que les indices de personnes (*je -tu*), la deixis en général, les temps verbaux ne peuvent se définir et fonctionner qu'en rapport avec l'énonciation (Benveniste, 1974). On peut ainsi travailler sur des fragments de conversation quotidienne, des fragments d'exposés de spécialité et procéder au repérage de l'énoncé et des paramètres de l'énonciation. Nous pouvons

BDD-A2293 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-10-31 12:16:34 UTC)

affiner par la suite l'explication marquant la différence entre énonciateur et locuteur. Dans le discours pédagogique, la stratégie de généralisation définie par Ali Bouacha, permet au locuteur de prendre en charge des vérités acceptées par la communauté scientifique, des axiomes, des sentences, etc. Pour une compréhension détaillée et nuancée du contenu il est important de savoir à qui attribuer la perspective sur l'énoncé. Je rappelle en ce sens la distinction opérée par Ducrot entre locuteur, le responsable de l'énoncé, celui à qui renvoie le pronom « je » et l'énonciateur, celui qui fait voir le point de vue, sans être repérable par rapport à l'occurrence des mots (Ducrot, 1984). En même temps le repérage des marques temporelles permet à l'étudiant de construire chronologiquement le savoir.

Le travail sur les connecteurs logiques à l'oral comme à l'écrit, essentiellement sur des articulateurs tels « mais », ainsi que sur les modalisateurs contribue à l'identification de la distance que le locuteur prend par rapport à son énoncé. La stratégie de polémisation met en avant le jeu par lequel on glisse de l'affirmation vers la négation, afin de réfuter une thèse.

Nous savons maintenant quelle est l'importance dans un cours de FLE, de FOS ou de FOU (français sur objectifs universitaires) du contexte éducatif et du contexte social, plus précisément des pratiques sociales de la langue des textes et des discours. Je rejoins dans ce sens l'idée de Dabène selon laquelle la réduction de la langue au triangle didactique apprenant/enseignant/objet d'enseignement - apprentissage est insuffisant. C'est précisément à l'intérieur de cette « constellation didactique » (Dabène, in Lebrun M & Paret, M.-C, 1993) que se produit la confrontation entre les représentations sociales de la langue qui sont normatives, les contraintes propres à la discipline enseignée (par exemple l'objectivation énonciative dans un texte technique) et enfin les pratiques réelles des usagers.

L'étudiant évolue dans un espace de tensions entre les pratiques mentionnées, son savoir existant et les différentes normes : externes (socio- linguistiques par exemple fonctionnant au niveau de l'écrit - lettre officielle, rapport) ou internes (propres à la langue). En même temps il doit satisfaire aux exigences de deux types de communication : universitaire (marquée par des limitations temporelles, des protocoles) et professionnelle (lui permettant de valoriser un savoir acquis).
Compte tenu de ce contexte ses besoins se traduisent dans la compréhension - production de discours oraux : exposés, démonstration, négociation; ou la compréhension - production de discours écrits : comptes rendus, synthèses, rapports, mémoires, thèses, articles scientifiques. La réflexion sur la langue comme une fin en soi ne fait pas l'objet de ce type d'enseignement. On ne s'attarde pas sur l'explication des faits de langue depuis une perspective purement linguistique mais on examine « les produits langagiers » dans la dynamique de la communication langagière. Or pour ce faire, il est indispensable de fournir aux apprenants un minimum de connaissances sur l'objet-langue au risque de simplifier parfois les choses et d'être éclectique. Il importe peu d'entrer à fond dans les théories linguistiques, il est en revanche nécessaire de leur donner les règles de base d'une correcte organisation du discours car

BDD-A2293 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-10-31 12:16:34 UTC)

ils sont amenés à identifier les segments du discours, leur hiérarchie, leurs relations.

La simple formulation de la tâche à accomplir met en jeu des éléments linguistiques. Le discours oral ou écrit - et je retiens ici l'acception donnée par Roulet au concept : « tout produit d'une interaction à dominante langagière, qu'il soit dialogique ou monologique, oral ou écrit, spontané ou fabriqué, dans ses dimensions linguistiques, textuelles, situationnelles »[6] (Nølke, Adam, 1999 : 188) - doit prendre en compte son destinataire et la situation de sa production. Lors d'une activité de simulation, l'étudiant fera des exposés différents selon qu'il s'adresse à la communauté scientifique ou à des clients, selon qu'il existe ou non un savoir partagé entre les locuteurs. Il est utile de faire comprendre aux étudiants que le choix du type d'énoncé n'est pas uniquement déterminé par ce que nous voulons exprimer, mais qu'il relève des genres du discours (Baktine, 1984, Adam, 1992) et qu'il s'inscrit dans une codification sociale de la communication verbale (Rastier, 1989). « Ce ne sont pas la même syntaxe ni le même vocabulaire qui sont mis à l'œuvre dans un texte écrit et dans une conversation, sur un journal et dans un livre […] »[7]écrivait Adam.

Il est de même bon de rappeler le rôle textuel des temps verbaux (Weinrich, 1964, Adam, 2006) et de mettre par exemple en avant la différence entre le présent de l'énonciation qui accompagne préférentiellement le pronom JE, sujet de l'énonciation et le présent de définition qui accompagne le pronom ON et correspond à une énonciation distanciée (Adam, 2006).

Mais peut-on parler de discours, de textes, types de textes sans au préalable fournir un minimum d'information linguistique, sans poser le cadre de référence ? La réponse est non, d'autant plus que l'on s'adresse à des adultes ayant un niveau avancé de français et au moins théoriquement, une correcte appréhension du réel. Il est important pour les étudiants du point de vue de leurs compétences linguistiques et pragmatiques de comprendre qu'un texte est un objet abstrait, relevant de la grammaire transphrastique, qu'il est intégré dans un environnement extralinguistique : le contexte et dans un environnement linguistique immédiat : le co-texte et que ces deux environnements contribuent à la production du sens. D'autre part le travail sur des textes scientifiques peut mettre en valeur le fonctionnement de la prise en charge énonciative dans un texte de spécialité. Ainsi un fragment tiré d'une revue de spécialité: *Selon la théorie de la relativité, l'espace pourrait être très courbé avec un rayon de l'ordre de […].Toutefois nous observons que notre univers est plat […] Ce résultat d'observation diffère des prévisions théoriques […]* permet de montrer comment, à travers le marqueur *selon* et la *modalisation par le conditionnel* le locuteur attribue l'énoncé à un énonciateur dont il se distancie, comment il met en doute la vérité de l'énoncé à l'aide du connecteur *toutefois* et finit par le réfuter par l'intermédiaire de la *modalité exclamative* (Adam, 2006).

Un cours de langue à l'intention des étudiants de niveau C1 allant vers C2, oblige l'enseignant à faire rapidement une « vulgarisation » ne serait-ce que partielle des théories linguistiques afin de sensibiliser l'apprenant à l'organisation logique du discours, à sa progression thématique, sa cohérence et sa cohésion.

BDD-A2293 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-10-31 12:16:34 UTC)

Comment en l'absence d'une connaissance minimale sur les types de textes et de séquences (descriptives, explicatives, narratives, argumentatives) sur ce qui fait la spécificité de chaque type peut-on escompter que l'étudiant produise un texte correct? Ou encore en l'absence de la prise de conscience du processus énonciatif, des différents degrés de distance que l'énonciateur peut prendre par rapport à son énoncé, des divers modalisateurs, de la valeur des connecteurs logiques peut-on exiger de celui-ci qu'il produise un discours correct, efficace, capable de prendre en compte l'effet produit sur le destinataire ? L'apprenant doit comprendre que la communication suppose la réalisation des actes de langage, qu'il y a une différence entre un acte locutoire qui signifie choisir les mots, construire des phrases, un acte illocutoire qui est la mise en œuvre du langage avec un impact sur l'interlocuteur et un acte perlocutoire qui nous permet d'accomplir quelque chose au moyen du langage (ex. Je déclare ouverts les Jeux olympiques).

Nous savons combien il est important de prendre en compte l'implicite au moment de la rédaction d'un texte ou de l'élaboration d'un discours oral, ou bien de respecter les maximes conversationnelles. Expliquer par exemple pourquoi à une question du type : *Quelles sont les procédures de soudage ?* on ne peut pas répondre en présentant uniquement l'histoire du soudage, nous amène à utiliser le métadiscours linguistique, afin de montrer qu'en donnant une réponse inadéquate l'on transgresse non seulement des principes internes propres à une discipline technique mais aussi des lois du discours.

Comprendre un texte de façon nuancée et détaillée ou encore produire un discours correct du point de vue linguistique, adapté à la situation de communication suppose une familiarisation préalable avec certains concepts linguistiques développés par E. Benveniste, O. Ducrot, C. Kerbrat Orrechioni, J.-M. Adam, J. L. Austin, J. Searle, etc. Et c'est précisément ici qu'intervient le métadiscours linguistique car la présentation n'ayant pas pour but de conduire à une analyse de la langue mais de permettre un maniement efficace de celle-ci, elle devient forcément simplifiée et réductrice.

Du survol que je viens de faire il ne faut absolument pas comprendre que l'enseignant se limite à énumérer les concepts ou qu'au contraire il donne un cours de linguistique générale. Les notions véhiculées par le métadiscours linguistique doivent se présenter de manière naturelle si la tâche communicationnelle à laquelle l'apprenant est confronté, le requiert. De même la longueur du métadiscours, le dosage de l'information doit correspondre à l'objectif pédagogique. Métadiscours linguistique oui, mais à propos et correctement dosé.

On pourrait certes répliquer que le métadiscours risque de brouiller les pistes, de mettre sur le même plan des concepts appartenant à des écoles différentes et à des époques différentes de la recherche linguistique. C'est d'ailleurs ce que fait Pellat qui dénonce comme dangereux l'éclectisme terminologique, la décontextualisation des termes, l'utilisation des listes terminologiques.
Si je partage son point de vue selon lequel « la terminologie linguistique est rigoureuse ouverte et diversifiée selon les théories »[8] ainsi que son souci pour la rigueur scientifique et si je considère qu'il est important de donner aux

BDD-A2293 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-10-31 12:16:34 UTC)

apprenants une vision correcte, précisément par le biais du métadiscours linguistique sur les notions évoquées, il me semble en revanche inutile et pédagogiquement erroné d'entraîner les étudiants non philologues dans un parcours inaccessible sur le plan cognitif et contre-productif sur le plan de la communication langagière.

La question légitime qui se pose, est à quel moment et comment recourir au métadiscours linguistique. A mon sens il doit être utilisé à chaque fois que l'étudiant est entraîné dans une nouvelle activité langagière visant l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire. Nous n'allons pas commencer à parler du texte, de son organisation quand on demande aux apprenants de simuler un entretien d'embauche. Il est en revanche important qu'ils comprennent à ce moment-là quels sont les paramètres de l'énonciation, quels sont les rapports entre les locuteurs, quelle est la force et la valeur de l'implicite et que, vu les enjeux, une mise en œuvre correcte de ces concepts peut s'avérer plus importante dans la communication professionnelle que dans la communication quotidienne.

Le métadiscours se présente ainsi comme une constellation, actualisée partiellement, chaque fois que des explications en vue du bon fonctionnement de la langue sont nécessaires, il construit son propre système référentiel, car les étudiants finiront par avoir une idée très générale il est vrai, mais toujours utile, des mécanismes de la langue.

Une approche modulaire des notions linguistiques visant à les introduire de manière indépendante, suivant le principe de l'approche modulaire linguistique proposée par Eddy Roulet (Nølke, Adam, 1999) pour rendre compte de la complexité du discours, pourrait correspondre au mécanisme d'insertion du métadiscours linguistique dans le cours de FLE/S. Si l'étudiant parvient à comprendre le mécanisme de la langue, le métadiscours linguistique fait sens et si, au contraire, le métadiscours se réduit à une simple énumération amalgamée on tombe dans la nomenclature inutile, voire pernicieuse.

La prise de conscience des normes qui président au bon fonctionnement d'une langue, par le biais du métadiscours, apparaît d'autant plus importante dans une pratique de la langue à des fins académiques et professionnelles. Il reste à lui assigner la place qui lui correspond afin qu'il ne se réduise pas à coller des étiquettes sur des concepts flous, difficilement compréhensibles par l'apprenant et qu'il ne risque pas de vider les notions de leur sens en les banalisant.

Bibliographie

B. Colombat, M. Savelli, *Métalangage et terminologie linguistique*. Actes du colloque international de Grenoble 14 -16 mai 1998 (Université Stendhal Grenoble III), Leuven-Paris-Sterling-Virginia, Peeters, 2001.

C. Kerbrat-Orecchioni, *Les Interactions verbales*, tome I, tome II, tome III, Paris, Armand Colin, coll. Linguistique, 1990, 1992, 1994.

Ch. Barré-De Miniac (éd.), *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche*

BDD-A2293 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-10-31 12:16:34 UTC)

pluridisciplinaire, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

D. Maingueneau, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours,* Paris, Hachette Université, 1976.

H. Nølke et J.-M. Adam (éds.), *Approches modulaires de la langue eu discours*, Lausanne - Paris, Delachaux et Niestlé, 1999.

J. Rey- Debove, *Le métalangage,* Paris, Le Robert, 1978.

J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (éds.), *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck Université, 2005.

J.-M. Adam, J.-B. Grize, & A. Boucha (éds.), *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Éditions Universitaires de Dijon, 2004.

J.-M. Adam, *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin, 2005.

J.-M. Adam, *Les textes, types et prototypes,* Paris, Nathan, 1992.

J.-M. Defays, *Le français langue étrangères et seconde*, Mardaga, Sprimont, 2003.

M. Lebrun & M.-Ch. Paret, *L'Hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1993.

Notes

[1] Voir Abdelmadjid Ali-Bouacha, « Discours scientifique et discours pédagogique à l'université » dans *Revue algérienne de linguistique Al-Lisaniyyat* [en ligne], no. 7, 2009. <www.crstdla.edu.dz/revue/revue7fr.pdf>.

[2] Ferdinad de Saussure, *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro, Paris, Payot, 1972 (1967).

[3] Daniel Coste, « Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », dans *DRLAV Revue de linguistique. Métalangue. Métadiscours. Métacommunication,* no. 32/1985, p. 63-92.

[4] Zellig S. Harris, *Mathematical Structure of Language*, NewYork, John Waley & Sons, 1968. (traduction française en 1971, *Structures mathématiques du langage*, Dunod, Paris)

[5] Ali Bouacha, *op.cit*.

[6] Eddy Roulet, « Une Approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours ». Dans Henning Nølke et Jean- Michel Adam (éds.), *Approches modulaires de la langue au discours,* Lausanne - Paris, Delachaux et Niestlé, 1999.

[7] Jean-Michel Adam, *Les textes types et proptotypes*, Paris, Nathan, 1992, p. 133.

[8] Jean Cristophe Pellat, « Nomenclature / Terminologie grammaticale 1975/ 1997 » dans Bernard Colombat et Marie Savelli (éds.), *Métalangage et terminologie linguistique,* Actes du Colloque international de Grenoble, (Université Stendhal, Grenoble III), 14 -16 mai 1998, Leuven - Paris - Sterling - Virginia, Peeters, 2001, p. 659.

BDD-A2293 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-10-31 12:16:34 UTC)