



## Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

---

**Cet article est extrait de  
Méthodal, n° 6 (2026)**

**Actes du colloque international  
*Quelles « grammaires enseignantes » pour l'enseignement des langues ?***

9–10 octobre 2024

Sous la direction de  
Céline Peigné · Jean-Claude Beacco · Béatrice Blin

Ce document constitue un tiré à part numérique d'un article publié dans ce numéro de Méthodal.

Numéro complet : ISSN 2585-2892 · <https://revue.methodal.net> ↗

© Les auteurs · Licence Creative Commons BY-NC-SA

# Verbalisations métalinguistiques sur l'alternance indicatif-subjonctif

**Monique MONVILLE-BURSTON**

Université Technologique de Chypre, Chypre

**Fryni KAKOYIANNI-DOA**

Université de Chypre, Nicosie, Chypre

## **Mots-clés**

RÉFLEXIVITÉ ET CONSCIENTISATION – VERBALISATIONS MÉTALINGUISTIQUES – ALTERNANCE INDICATIF-SUBJONCTIF – SUBORDONNÉES COMPLÉTIVES ET ADVERBIALES – APPRENANTS CHYPRIOTES AVANCÉS

## **Keywords**

REFLECTIVITY AND CONSCIOUSNESS-RAISING – METALINGUISTIC VERBALIZATIONS – INDICATIVE/SUBJUNCTIVE ALTERNATION – COMPLEMENT AND ADVERBIAL SUBORDINATE CLAUSES – ADVANCED CYPRIOT LEARNERS

## **Résumé**

L'article explore les processus de réflexion métalinguistique auxquels des étudiants hellénophones avancés en FLE ont fait appel face à l'alternance entre les modes indicatif et subjonctif dans des subordinées complétives et adverbiales. À partir d'un corpus préétabli de phrases françaises, six participantes ont verbalisé leurs interprétations de l'emploi des deux modes, en mobilisant leurs connaissances explicites ainsi que des intuitions issues de leur grammaire mentale. L'objectif était, par l'examen de l'*input*, de susciter une prise de conscience du lien entre les choix modaux, la sémantique des termes régisseurs des subordinées et la situation d'énonciation. L'activité s'inscrivait dans une démarche socio-interactionniste collaborative visant à faire construire collectivement le savoir grammatical à travers l'échange et la discussion entre pairs.

## **Abstract**

This article investigates the metalinguistic reasoning processes used by advanced Greek-speaking learners of FFL when faced with the alternation between the indicative and subjunctive moods in complement and adverbial subordinate clauses. Based on a pre-established corpus of French sentences, six participants verbalized their interpretations of the use of the two moods, drawing on their explicit grammatical knowledge as well as intuitions from their internalized grammar. The objective was, through the examination of the input, to foster conceptualization, i.e., to raise awareness of the link between mood selection, the semantics of the governing terms of the subordinate clauses, and the enunciation situation. The activity was embedded in a collaborative, socio-interactionist framework, aiming at co-constructing grammatical knowledge through dialogic exchange and peer negotiation.

## Introduction

L'étude présentée dans cet article avait pour but de faire réfléchir un groupe d'étudiants FLE, hellénophones avancés, sur l'alternance entre les modes indicatif et subjonctif dans certaines subordonnées complétives et adverbiales du français. Il s'agissait aussi d'inciter les participants à s'interroger sur la façon dont cette alternance peut être rendue dans leur L1, le grec moderne, ainsi que dans d'autres langues étrangères qu'ils pratiquaient. Notre propos concernait le « métalinguistique » et non l'« épilinguistique », puisque l'exercice n'était pas une activité de contrôle et d'ajustement non-consciente des locuteurs sur leurs propos (cf. Aguerre & Portine, 2021). En effet, le mini-corpus sur lequel les participants réfléchissaient n'était pas issu de leurs propres productions, mais constitué d'un groupe de phrases françaises pré-établi par les chercheuses, auquel on demandait aux participants de réagir. C'était plutôt une activité « métalinguistique », consciente, fondée sur un raisonnement (Portine, 2018). Elle se manifestait par des verbalisations (gloses, commentaires, paraphrases, propositions d'explications) sur les phrases proposées.<sup>1</sup> Cette activité s'apparentait donc aux exercices de conceptualisation grammaticale de Besse (1974), la conceptualisation étant pour lui une attitude réflexive sur le fonctionnement de certains énoncés, qui n'aboutit pas à une règle absolue, n'est pas forcément bien exprimée, mais a une valeur opératoire.<sup>2</sup>

Il s'agissait aussi dans notre étude de faire apparaître la grammaire mentale (parfois aussi dite « intériorisée » (Besse & Porquier, 1991) des participants (Portine, 2018 ; Aguerre & Portine, 2021), c'est-à-dire la façon dont se conjuguent leur grammaire explicite (connaissances issues de leur apprentissage) et leur grammaire implicite (intuitions, connaissances procédurales semi-conscientes), et par l'activité réflexive proposée de la faire évoluer et de la restructurer.

Enfin, nous soulignons que l'activité réflexive proposée aux participants dans notre expérimentation ne se faisait pas individuellement mais par verbalisation dialogique. Plathner (2008), décrivant un enseignement réflexif du subjonctif à des apprenants

---

<sup>1</sup>Pour Moore (1995 : 26) le développement de la conscience métalinguistique exige non seulement la capacité de porter son attention sur les formes de la langue, mais aussi celle de manipuler ces formes.

<sup>2</sup>Voir aussi Montredon (1987), qui demande à l'apprenant de formuler explicitement la grammaire qu'il se construit pour conceptualiser l'emploi des temps du passé.

suédois, insiste sur le fait que la « conscientisation » n'est pas le résultat d'une activité solitaire mais que des échanges – aussi bien entre enseignant et enseigné qu'entre enseignants – doivent y conduire, par la critique de l'autre et la remise en question mutuelle du savoir (cf. aussi Vasseur 1993). On trouve cette même approche socio-interactionniste de l'apprentissage (« languaging ») chez Swain (2010) : l'auteure se réclame de la théorie socio-culturelle de Vygotski, pour qui tout apprentissage est éminemment social : ainsi les participants impliqués dans la résolution d'un problème grammatical, contribuent-ils conjointement à la construction des connaissances.

Dans cet article, nous présenterons d'abord la méthodologie adoptée dans notre étude. Puis nous donnerons une vue d'ensemble de l'expérience menée, avant d'examiner et d'analyser plus précisément le déroulement de deux séries de verbalisations qui se sont faites en tandem. Nous concluons sur l'intérêt de cette expérience pour l'apprentissage et sur les apports possibles du dialogue collaboratif/coopératif dans l'enseignement de la grammaire.<sup>3</sup>

## 1. Méthodologie

### 1.1. Les participants

Il s'agissait de six étudiantes inscrites à un cours de didactique de la grammaire du FLE, dispensé durant le deuxième semestre d'un master en didactique du FLE. Elles possédaient un bon niveau de français, allant de B2 à C1.

### 1.2. L'activité

Nous avons distribué aux six étudiantes, réparties en trois binômes (*in situ* ou en ligne), des paires/groupes de phrases contenant en parallèle des subordonnées avec un verbe à l'indicatif (dorénavant IND) et un verbe au subjonctif (dorénavant SUBJ).

Par exemple :

Je suppose que Pierre sera absent. (IND.)

Supposons que Pierre soit absent. (SUBJ.)

---

<sup>3</sup> Nous remercions les évaluateurs de la version courte de cet article pour leurs remarques qui nous ont permis d'améliorer notre texte.

Nous avons demandé aux participantes d'examiner avec leur partenaire l'emploi des modes dans ces groupes de phrases et de formuler une explication pour l'alternance des deux modes. Elles pouvaient s'exprimer en français ou en grec. Les participantes devaient aussi tenter de donner un équivalent des phrases du corpus dans leur L1 (grec) et leurs L2 (anglais, espagnol). Puis le groupe-classe a mis en commun (en français) ses conceptualisations des alternances modales et ses propositions de traduction, pour faire émerger les nuances de sens portées par IND et SUBJ et a tenté de formuler collectivement des conclusions générales. La séance a duré une heure trente. Dans la suite, les participantes seront identifiées par les abréviations suivantes : P1, P2 pour le binôme 1; P3, P4 pour le binôme 2 et P5, P6 pour le binôme 3, et les chercheuses par C.

### **1.3 Le recueil des données**

Les discussions des étudiantes ont été enregistrées a) à l'aide du téléphone portable de l'un des membres de chaque binôme, et b) pour le groupe-classe, à l'aide du portable d'une assistante. Elles ont été transcrites verbatim (y compris hésitations, pauses, reprises/répétitions, etc.) par une assistante de recherche bilingue grec-français. Les données ont ensuite été analysées et classifiées par les chercheuses et certains passages en grec traduits en français, si nécessaire, pour les besoins du présent article.

### **1.4 Le corpus**

Le corpus proposé aux étudiantes était le dispositif « heuristique » (au sens d'Aguerre, 2010) mis en place par les chercheuses-enseignantes pour favoriser le processus de résolution de problème posé (alternance modale) et destiné à la conceptualisation des aspects de l'opposition IND-SUBJ. Ce corpus semi authentique comprenait :

- des énoncés où un constituant verbal contenu dans une proposition (*p*) régissait une proposition subordonnée conjonctive complétive (*q*), dont le verbe était à l'IND ou au SUBJ ;

- des énoncés où une proposition régissante (*p*) introduisait, par l'intermédiaire de locutions conjonctives, des subordonnées adverbiales (*q*) dont le verbe était soit à l'IND, soit au SUBJ.

Les énoncés proposés sont reproduits ci-après et sont suivis de remarques fondées sur ce que disent des grammaires savantes ou des travaux de linguistique sur l'opposition IND-SUBJ.

### a) Complétives régies par *croire* (verbe de modalité épistémique), interrogatif

(Phr1) Après cette demi-finale, crois-tu **que** Philippe Leroux pourra (IND) remporter la médaille d'or ?

(Phr2) Après cette demi-finale, crois-tu **que** Philippe Leroux puisse (SUBJ) remporter la médaille d'or ?

Ici, dans « *croire (p) que (q)* », avec l'IND, la vérité de *q* est garantie par le sujet de l'énonciation, dissocié de sujet de l'énoncé. Avec le SUBJ, le sujet de l'énonciation ne garantit pas la vérité de *q*. (cf. Arrivé *et al.* (1986), Gosselin (2012), Soutet (2000), Giannakidou & Alda, (2021)).

### b) Complétives régies par des verbes à sémantisme proche *souhaiter/espérer*

(Phr3) J'ai décidé que je ne gaspillerai plus jamais l'eau et je souhaite que chaque habitant de la planète en fasse (SUBJ) autant.

(Phr4a) J'ai décidé que je ne gaspillerai plus jamais l'eau et j'espère que chaque habitant de la planète en fera (IND) autant.

(Phr4b) Matthieu n'est pas encore là. Espérons que rien de grave ne lui soit arrivé (SUBJ) en chemin !

Avec *espérer* la modalité épistémique est associée à une autre modalité (croyance et désir). *Espérer* donne accès à un sentiment de probabilité, d'où l'IND, ce qui n'est pas le cas pour *souhaiter*. Cependant il existe une zone « libre » entre le domaine du probable et celui du possible, ce qui autorise l'alternance modale dans les complétives régies par *espérer* (Cf. Guillaume (1929), Gosselin (2012), Soutet (2000), Giannakidou & Alda (2021)).

**c) Complétives régies par un verbe polysémique : *comprendre***

(Phr5) Après toutes vos explications, je comprends que ma demande sera jugée (IND) inadmissible si je ne fournis pas une lettre de référence récente.

(Phr6) Je comprends que vous soyez (SUBJ) déçu, mais votre demande a été rejetée parce qu'il manquait une lettre de référence récente.

L'écart sémantique entre les deux signifiés de *comprendre* « prendre intellectuellement conscience » et « appréhender par la sensibilité en se faisant une idée des raisons de quelque chose » explique l'alternance entre, respectivement, IND et SUBJ (cf. Soutet (2000), TLFi (1994)).

**d) Adverbiales (consécutives) introduites par *de sorte que***

(Phr7) Veuillez nous fournir à l'avance les questions qui seront discutées de sorte que nous puissions (SUBJ) nous préparer et que les échanges de vues soient (SUBJ) fructueux.

(Phr8) Les questions à discuter n'ont pas été fournies à l'avance de sorte que nous n'avons pas pu (IND) nous préparer et que les échanges de vues n'ont pas été (IND) fructueux.

L'alternance modale est due ici à des phénomènes contextuels. Si la conséquence est perçue comme réalisée ou devant se réaliser l'IND est utilisé, si elle est simplement visée, c'est le SUBJ (cf. Soutet (2000)).

**e) Adverbiales (temporelles) introduites par les conjonctions corrélatives *avant que* / *après que***

(Phr9) Tu t'es perdu ! Il fallait que tu suives l'avenue pendant 1 km et que tu tournes à gauche immédiatement avant que tu atteignes (SUBJ) la mairie.

(Phr10) Tu ne peux pas te perdre. Tu suivras l'avenue pendant 1 km et après que tu auras dépassé (IND) la mairie, tu tourneras à droite.

On a ici, en principe (malgré les emplois fréquents du SUBJ avec *après que*), un cas d'automaticité modale. Avec *avant que*, l'événement décrit dans *q*, censé survenir après l'événement décrit dans *p*, est perçu comme prospectif, incertain, d'où le SUBJ. C'est l'inverse avec *après que* : l'événement *q* est déjà survenu, d'où l'IND.

## 2. Description et discussion du déroulement de l'activité interactionniste

Nous examinerons quatre aspects de ce déroulement : les échanges en binôme, la discussion générale en groupe-classe, la nature de la grammaire explicite et de la grammaire implicite des participantes, et le rôle de la recherche d'une traduction des énoncés en L1.

### 2.1. Les échanges en binômes

Les échanges en binôme ont été consacrés d'abord à la découverte, à l'observation du phénomène grammatical à traiter, et à l'examen initial détaillé des phrases à discuter. Et comme celles-ci, se focalisant sur le point à traiter, étaient des énoncés peu contextualisés, il était utile pour les participantes d'imaginer des situations possibles pour l'occurrence de ces phrases. Deux à deux, elles ont recherché des indices, fait des hypothèses sur l'identité et la nature des actants des verbes dans *p* et *q*. et sur l'état d'esprit, les sentiments, etc. des locuteurs de ces énoncés. Par exemple le binôme 2 examinant les phrases qui mettent en regard *avant que* et *après que* (exemples (9-10) tentent de voir si la valeur fonctionnelle des deux phrases peut avoir une influence sur le choix du mode :

(1)

[...] dans la phrase [(9)], c'est comme deux personnes sont dans le téléphone et l'un est perdu et l'autre, il se met en colère, et c'est pourquoi il utilise peut-être le subjonctif parce [...] l'émotion est plus forte ici.

Elle ajoute que la phrase (10) -(IND) donne plutôt un conseil et la phrase (9) -(SUBJ) plutôt une consigne ; mais P3, se souvenant peut-être des règles des grammaires qui citent les verbes de « conseil » comme commandant un SUBJ, objecte que « normalement les conseils s'expriment au SUBJ ». En tout cas P3 et P4 sont d'accord, au tout début de leur conversation, que « ton de la voix » du locuteur dans (9) exprime « un reproche, une frustration » qui peut justifier l'emploi du SUBJ. Cette conclusion cependant tournera court. P3 et P4 auront le sentiment de se fourvoyer et d'autres hypothèses plus fructueuses seront faites dans la suite de leur discussion.

Au début des échanges en binômes, les participantes tentent aussi de situer dans le temps les actions décrites en *p* et *q* et d'examiner leur relation. Cela s'applique tout particulièrement aux couples de phrases (7-8) et (9-10). P1 suggère, par exemple,

pour les phrases contenant *avant/après que*, de faire un croquis qui mettrait mieux en évidence la relation des procès verbaux dans le temps.

Il résulte que, lors de ces verbalisations en binômes, on observe dans l'élaboration d'une solution au problème posé, des tâtonnements, des incertitudes, des absences de décisions fermes, des tentatives d'explications, suggérées, puis abandonnées, des propositions que la partenaire accepte, met en doute ou refuse ou pour lesquelles elle demande à sa camarade de préciser sa pensée. Par exemple, à propos du couple de phrases (9-10) et du subjonctif *tu atteignes*, P6 explique :

(2)

Dans le cas (9), au moment où l'on parle l'action est non réalisée. Elle est déjà passée. Alors c'est une, c'est un fait imaginaire. [...] Mais dans le cas (10), c'est quelque chose de ... de réalisable.

P5 réplique :

Qu'est-ce que tu veux dire par imaginaire ? Développe, parce que c'est intéressant.

P6 : Dans (9) [...] parce qu'il [l'interlocuteur] est déjà perdu, [...] alors, on utilise le subjonctif parce que [*atteindre*], c'est quelque chose de pas possible [...] il [l'interlocuteur] est déjà perdu.

## 2.2. La discussion générale en groupe-classe

Les chercheuses gèrent la discussion en donnant des tours de parole aux trois binômes, orientent le débat et aident à formuler des conclusions sur la base des explications proposées par les participantes sans s'imposer cependant ni sans entrer dans les explications savantes. Des solutions au problème posé émergent, qui sont le plus souvent jugées satisfaisantes pour le groupe-classe. Le groupe n'étant pas homogène dans ses conclusions partielles (issues des échanges qui ont eu lieu dans les binômes), on observe que certaines participantes acceptent une idée proposée par une camarade, qu'elles trouvent convaincante, et que cette camarade à son tour en bénéficie car elle est amenée à expliciter son point de vue. La paraphrase (monolingue ou bilingue) est importante dans ce processus. Considérez par exemple l'échange qui concerne les phrases (7-8), qui aboutit à un accord :

(3)

P1: En fait, pour arriver à un résultat, on a essayé de remplacer « de sorte que » dans le premier cas avec « pour que » et dans le 2e cas avec « donc ».

P2: Et il y a un but, un objectif.

P1: Oui il y a un objectif et on parle d'une demande qui est faite avant pour faire quelque chose. Et dans la 2<sup>ème</sup> phrase (8), c'est euh... « Les questions à discuter n'ont pas été fournies à l'avance, DONC » on est au résultat.

P2: ... en conséquence.

P1: Ouais. Ouais.

C2: Et la traduction en grec ?

(4)

P5: Έτσι δεν μπορέσαμε.<sup>4</sup> [...] c'est quelque chose comme *donc*. On dit la même chose que les autres filles, je pense que c'est la même explication.

Les idées ébauchées dans les binômes se corrigent donc, se raffinent, s'affermissent pendant la discussion générale.

### 2.3. La grammaire explicite et grammaire implicite des participantes

Il arrive que les participantes fassent allusion à leur apprentissage explicite de l'emploi des modes. Elles rappellent par exemple des règles qu'on leur a enseignées ou que l'on rencontre dans les manuels de grammaire FLE. P1 dit :

(5)

alors on était sûres que avec *avant que* on met le subjonctif et avec *après que* on met l'indicatif, parce que c'est comme ça qu'on... qu'on l'apprend. Mais, ça nous a posé aussi des problèmes pour l'explication.

Et de même P2 remarque :

(6)

« qu'on nous dit toujours » que *souhaiter* se construit avec le SUBJ et *espérer* avec l'IND, « Je l'ai en tête comme ça, ajoute-t-elle, donc je n'ai jamais cherché d'explication précise, pour quelle raison. »

Ou encore observez l'objection de P5 à P6, lorsqu'elles discutent des phrases (1) et (2a-2b) :

(7)

P6 : Je pense [...] que dans la phrase (1) celui qui parle a la confiance, il a l'espérance, la croyance que Philippe évidemment va pouvoir remporter la médaille d'or, il est plus sûr qu'il va gagner.

P5 : Ok, il est plus sûr, mais c'est une question, ça n'arrête pas d'être une question, ce n'est pas une affirmation.

---

<sup>4</sup>Trad : *ainsi nous avons pu*

P6 : Oui, oui, mais il penche plutôt sur la possibilité que lui, il va gagner la médaille.

P5 se souvient sans doute de ce qu'elle a appris : *croire* affirmatif est suivi de l'IND, mais *croire* négatif/interrogatif, du SUBJ.

L'importance des règles grammaticales n'est certes pas à négliger ; dans le cas présent, ce sont de bons outils opératoires qui aident à fixer la syntaxe des subordonnées lorsque le mode est imposé par le terme qui régit la subordonnée, mais comme le remarquent les participantes, ces règles ne contribuent pas à la compréhension des phénomènes grammaticaux, elles n'offrent pas de principes explicatifs capables d'éclairer l'apprenant sur certaines occurrences du SUBJ, qui peuvent paraître des exceptions à la règle.

En outre la grammaire explicite fondée sur des connaissances acquises par l'expérience et pleinement intégrées (au sens de Portine 1997) semble être présente chez certaines participantes qui donnent avec sûreté et correctement leur opinion, par exemple P5 et P6 discutant les phrases (5-6) et renforçant mutuellement leur idée personnelle :

(8)

P5 : [...] on utilise l'indicatif parce que c'est un fait que les questions discutées n'ont pas été fournies, c'est un fait passé qu'on connaît déjà. C'est sûr. Alors, c'est pour ça qu'on utilise l'indicatif.

P6 : [...] Je suis sûr, je connais [sais], c'est un fait. C'est pour ça qu'on utilise l'indicatif, parce que c'est un fait.

La grammaire implicite que les participantes révèlent lorsqu'elles s'interrogent sur les concepts qui pourraient expliquer l'alternance modale, et en particulier l'emploi du SUBJ, est teintée intuitivement, et souvent vaguement, par des notions sémantiques que l'on trouve dans les grammaires du FLE. Les participantes réactualisent – en les appliquant, à bon escient ou non, aux énoncés proposés – les valeurs contextuelles de doute, de souhait, de volonté, de conseil, etc. Mais plusieurs des participantes insistent surtout sur l'idée d'émotion, de sentiment pour justifier l'emploi du SUBJ. Cette idée, formulée souvent de façon imprécise, semble être pour elles l'image qu'elles se font intuitivement du SUBJ, une sorte de principe général explicatif. Par exemple :

(9)

P3 : Nous avons donc dit que le subjonctif en général dans les phrases fait ressortir un sentiment plus fort [que l'indicatif].

D'autres exemples seront donnés dans la section 3.

## 2.4. La recherche de la traduction grecque

Cette recherche a parfois amené les participantes à clarifier l'emploi des modes et donc à mieux conceptualiser les raisons des alternances modales possibles en français. Concernant le SUBJ de la phrase (2), par exemple, P5 remarque :

(10)

En grec, je pense qu'on va ajouter d'autres éléments. [...] *Πιστεύει πραγματικά*, et c'est comme si on disait *Tu penses vraiment qu'il puisse*. Pour montrer qu'on doute.

Tâcher de trouver un équivalent grec approprié pour les phrases proposées a eu deux effets bénéfiques :

a) Le recours à la L1 a permis de prendre conscience que L1 et L2 sont parallèles dans l'expression de certaines modalités. Il semble que les participantes font ces remarques contrastives sans s'être vraiment avisé antérieurement des similarités entre les deux langues. Considérez la conversation suivante :

(11)

P1 : Ah et en fait, [...] *avant que* et *après que*. Ah ouais, ouais, ouais. Ouais parce que... ouais [prise de conscience !]. Si on traduit en grec, c'est plus facile parce qu'en grec on peut dire *πριν να φτάσεις*, et alors on emploie le *να*.

P2 : Mmm oui.

P1 : Et avec *après que* c'est *αφού θα*, on emploie le *θα*. Et pour moi, *θα* c'est indicatif et *να* c'est subjonctif.

En somme, dans la L1 et la L2 les deux conjonctions fonctionnent de la même façon, mais en grec « c'est plus facile », car l'utilisation d'une particule (*tha/na*), un morphème indépendant, met mieux en évidence la différence modale. Voir la section 3, pour d'autres exemples.

b) Lorsque l'alternance IND/SUBJ du français n'a pas de parallèle en grec, comme dans les phrases (5-6) et (7-8), et ne peut pas être rendue par des formes verbales différentes, il est nécessaire de trouver d'autres moyens, syntaxiques ou lexicaux,

pour transmettre la différence modale du français. La discussion concernant *de sorte que*, dans les binômes et dans le groupe-classe, a amené à la conclusion qu'il fallait réorganiser la phrase (8) en grec pour faire apparaître l'idée de résultat, en passant d'une structure subordonnée à une structure paratactique (*etsi / ainsi*) (voir 3.2). Pour les subordonnées régies par *comprendre*, les participantes se sont engagées, dans le groupe-classe, dans une longue discussion pour trouver les meilleurs verbes qui opposeraient une compréhension intellectuelle (*antilamvanome*) à une compréhension empathique (*katanoo*). Ce processus, le « passage par l'étranger » (Van Gysel, 2023), entraîne un retour réflexif sur la L1, et éclaire des compétences natives intériorisées.

### 3. Suivi et analyse de verbalisations produites en binômes

Nous nous concentrerons sur les discussions concernant les propositions complétives avec *souhaiter* et *espérer*, et sur les consécutives introduites par *de sorte que*.

#### 3.1. *Espérer que / souhaiter que* [les exemples du corpus sont repris ci-dessous]

(Phr3) J'ai décidé que je ne gaspillerai plus jamais l'eau et je souhaite que chaque habitant de la planète en fasse (SUBJ) autant.

(Phr4a) J'ai décidé que je ne gaspillerai plus jamais l'eau et j'espère que chaque habitant de la planète en fera (INDIC) autant.

(Phr4b) Matthieu n'est pas encore là. Espérons que rien de grave ne lui soit arrivé (SUBJ) en chemin !

Concernant ces trois phrases en parallèle deux participantes (P1 et P2) semblent avoir des opinions différentes quant à l'interprétation des verbes et à leur lien avec les modes grammaticaux.

P1 met en évidence une distinction nette, en termes de degré de certitude, entre les verbes *espérer* et *souhaiter*. Elle considère que *espérer* « se rapproche davantage de la réalité et exprime une perspective plus probable, tandis que *souhaiter* renvoie à un désir plus abstrait ou moins susceptible de se concrétiser ». Selon elle, *souhaiter* traduit « une volonté forte, une aspiration personnelle », et peut être rendu en grec par les verbes *thelo-θέλω / tha ithela-θα ήθελα* (*je veux / je voudrais*) ou *εύχομαι* (*efchome-je souhaite*). Pour appuyer cette analyse, elle propose à sa partenaire un

exemple illustratif : « J'espère devenir princesse », qu'elle interprète comme impliquant une possibilité peu réaliste d'atteindre cet objectif. Cependant avec *espérer*, précise-t-elle, on est déjà dans une dynamique orientée vers la réalisation. À l'inverse, *souhaiter* est perçu comme « un vœu plus lointain, sans lien immédiat avec une concrétisation possible ». Les deux participantes observent par ailleurs que le français et le grec disposent de constructions parallèles pour exprimer des nuances similaires entre volonté, souhait et espoir. Toutefois, leur réflexion s'arrête là : elles ne vont pas jusqu'à remarquer que le verbe grec *ελπίζω* (*elpizo-espérer*), tout comme *espérer* en français, peut également se construire avec la particule *να* suivie du SUBJ. Ce point est pourtant central sur les complétives en grec : voir notamment Giannakidou et Alda (2021), qui discutent des contraintes syntaxiques et modales liées à ce type de construction. Pour P2 en revanche, *espérer* est perçu comme un souhait qui pourrait ne pas se réaliser (« *elpizo* en grec), exprimant un doute ou une certaine incertitude. Dans son interprétation P2 s'appuie davantage sur le contexte, où le choix des modes (SUBJ ou IND) est flexible « suivant le ressenti du locuteur », laissant sous-entendre l'existence d'une zone « ouverte ». Toutefois, l'expression qu'elle emploie est assez vague et mériterait d'être précisée.

Les deux étudiantes constatent par ailleurs qu'il existe, en grec, une opposition de base similaire à celle du français entre *euchome* (*souhaiter*) et *elpizo* (*espérer*). C'est ce qu'elles désignent comme le « truc » explicatif, à savoir que les deux langues fonctionnent de la même façon. Toutefois, leur réflexion reste incomplète, comme nous l'avons signalé plus haut, car elles ne notent pas que le verbe *elpizo*, à l'instar de *espérer*, peut se construire aussi bien avec l'IND qu'avec le SUBJ.

À la fin de leur échange, P1 et P2 parviennent à un accord provisoire, en suggérant que le choix du mode verbal dépend moins du verbe en lui-même que du sens global de l'énoncé. Leur réflexion reste ouverte, comme en témoigne cet échange :

(12)

P1 : Comment faire la différence ? Peut-être qu'on va revenir après ?

P2 : Oui, OK.

Elles concluent finalement :

P2 : Ça n'a rien à voir avec...

P1 : Le verbe.

P2 : C'est plutôt le sens de la phrase.

Cette divergence illustre bien la complexité de la question, où la grammaire et la sémantique interagissent étroitement. P1 tend à adopter une approche plus formaliste, reliant directement les verbes régisseurs aux modes, tandis que P2 propose une interprétation orientée vers les circonstances d'emploi de l'énoncé, mais dont les contours demeurent flous.

P5 et P6 conviennent que l'utilisation du SUBJ avec *souhaiter* exprime une action envisagée, un désir ou une attente. Elles déclarent que *souhaiter* implique un souhait, « un peu vague » disent-elles, qu'on profère sans forcément prendre une position ferme quant à sa réalisation. Pour P6, *espérer* peut avoir une dimension de demande, comme en anglais *I demand that*. Il y a en effet une forme de demande implicite que quelque chose se réalise dans l'acte d'*espérer* (voir la discussion de *HOPE/elpizo* dans Giannakidou et Alda (2021 : 207)). En somme P5 et P6 s'accordent que l'IND est utilisé quand l'action est certaine. Il s'agit d'un fait établi, ce qui justifie l'usage de l'IND.

En résumé, il semble y avoir une compréhension partagée entre les groupes quant à la distinction entre *souhaiter* et *espérer*, fondée sur le « degré d'intensité du désir et la probabilité de réalisation ». *Souhaiter* est lié à un désir direct souvent exprimé à l'aide du SUBJ en français et en grec, tandis qu'*espérer* implique une attente plus réaliste, généralement exprimée à l'aide de l'IND. Il est à noter qu'à l'exception de P2 (voir 2.3.1), les participantes n'ont pas fait explicitement référence aux règles grammaticales apprises en cours de FLE concernant l'emploi du SUBJ et de l'IND, telles que les listes de conjonctions ou d'expressions nécessitant l'un ou l'autre mode. Cela peut indiquer que leur explication du choix de mode est plus intuitive, fondée sur leur interprétation de la sémantique des verbes (désir intense vs attente réaliste), plutôt que sur une application systématique des règles apprises (et que (2b) contredirait).

### **3.2. De sorte que** [les exemples du corpus sont repris ci-dessous]

(Phr7) Veuillez nous fournir à l'avance les questions qui seront discutées de sorte que nous puissions (SUBJ) nous préparer et que les échanges de vues soient (SUBJ) fructueux.

(Phr8) Les questions à discuter n'ont pas été fournies à l'avance de sorte que nous n'avons pas pu (INDIC) nous préparer et que les échanges de vues n'ont pas été (IND) fructueux.

Les trois binômes font appel à des paraphrases pour tenter de comprendre la différence entre les deux phrases et le choix du mode : *de sorte que* dans la phrase (7) devient *pour que* et dans la phrase (8) *donc, en conséquence* pour P1, P2, P4 et P5 changent la structure subordonnée de (8) par une structure coordonnée par *et* + verbe au futur : « Veuillez nous fournir à l'avance les questions et nous pourrons nous préparer ». Mais P3 et P4 soulignent que cette transformation exprimerait simplement une suite d'actions « sans le même degré d'obligation ou de prévision » qu'avec la subordonnée au SUBJ. Cette activité épilinguistique permet aux participantes d'arriver à une conclusion (partagée) sur l'alternance modale. Elles notent ainsi que la phrase (7) est orientée vers un objectif à atteindre (préparer les échanges), tandis que la deuxième phrase (8) avec l'IND met en évidence la conséquence du manque d'information soit le résultat négatif d'une action non réalisée (les questions non fournies) (« SUBJ : objectif à atteindre/but vs. IND : conséquence/résultat »).

Mais les formulations utilisées sont variées : pour P2, avec l'IND on met en évidence « le résultat négatif d'une action non réalisée » et avec le SUBJ « une action faite à l'avance pour atteindre un objectif ». P3 souligne que le SUBJ est utilisé dans des contextes où une action future est conditionnée par une autre action, indiquant une obligation ou une exigence. « Le SUBJ, dit P4, dans ce contexte (3) impose une certaine obligation ou une urgence pour accomplir une action afin d'atteindre un objectif. » P6 note que l'IND est utilisé dans (8) parce que « l'absence de fourniture [*sic* : mise à disposition] des questions est un fait passé connu et certain. Il s'agit d'un événement que les locuteurs savent déjà, et non d'une condition préalable » : « si vous ne nous fournissez pas les questions, ajoute P5, on ne pourra pas, se préparer. »

P3 et P4 reconnaissent que l'opposition entre le SUBJ et l'IND peut être difficile à rendre en traduction dans les phrases concernées (comme ailleurs). « Je ne suis pas sûre », dit P6. P5 rappelle que, pour la phrase (7), elles ont proposé : « *έτσι ώστε να μπορέσουμε* » (*etsioste na boresoume*), équivalent de « afin de, afin que » [glosé : *ainsi pour* + particule du SUBJ]. Pour la phrase (8) P5 indique : « *έτσι δεν μπορέσαμε* » (*etsi then boresame*), qu'elle a glosé comme « donc » [*ainsi* + verbe à l'IND passé].

De leur côté, P1 et P2 traduisent la phrase (7) par « *για να* » (*gia na = pour que*), « *ώστε να* » (*oste na = si bien que*) ou encore « *και έτσι* » (*keetsi = et ainsi nous pourrons...*). P2 souligne pertinemment que la particule *να*, marqueur du SUBJ, reflète

ici le SUBJ français. Pour la phrase (8), P1 et P2 choisissent des équivalents tels que « *άρα* » (*ara = donc, alors*) ou encore, selon P4, « *γι' αυτό* » (*gi'afto = à cause de cela*). Ces différentes traductions mettent en lumière le lien étroit entre manière, consécution et finalité, tel que le relèvent les grammairiens (cf. Hybertie 1996 : 103-113). Il semble ainsi que les trois groupes s'accordent sur le fait que l'usage du SUBJ véhicule ici un sens d'anticipation, d'intention ou de visée (prévoir, vouloir, faire advenir), tandis que l'IND présente une lecture plus factuelle, neutre et constatative des événements.

## **Conclusion**

### **Les limites de l'expérience et son but essentiel**

Notons d'abord les limites du travail que nous venons de présenter. Du point de vue de l'acquisition, même si les participantes arrivent à une explication correcte ou acceptable de l'opposition entre IND/SUBJ dans les phrases proposées, cela ne signifie pas que dans la production de structures semblables ou similaires elles appliqueront avec sûreté la grammaire qu'elles se seront construite. En effet l'expérience n'incluait pas de vérification de l'acquis avec, par exemple, des exercices/activités de contrôle. Elle avait eu lieu à la fin du cours et ne permettait pas une dernière phase d'enseignement qui aurait pu évaluer l'efficacité de l'activité en production. Mais de toute façon il s'agissait avant tout pour les chercheuses d'initier un travail de prise de conscience sur une difficulté grammaticale (l'emploi du SUBJ) avec des apprenants/usagers avancés, sous forme collaborative, et d'aider ces participantes à aller au-delà des instructions qu'on trouve dans les manuels de FLE.

### **Ce que les participantes ont compris**

L'une des participantes, soutenue par d'autres, a insisté, en conclusion de l'activité, que le SUBJ français était « complexe ». Il est certes cognitivement difficile, ses emplois peuvent paraître confus, les règles ne sont pas facilement accessibles. Il y a derrière les emplois du SUBJ des concepts abstraits tels qu'ils ont été discutés par exemple par Guillaume ([1929]2021), Mailhac (1996), Marques (2009). Le métadiscours des participantes n'a évidemment pas atteint le niveau d'abstraction et de formalité qu'on trouve dans les grammaires savantes et les études spécialisées de

linguistique (voir section 1.4)<sup>5</sup>, mais à travers les exemples proposés elles ont pu prendre conscience de deux aspects importants de l'alternance IND/SUBJ : d'une part, les deux modes opposent, pour le procès-verbal, d'un point de vue sémantique, une représentation actualisée (établie, avérée, certaine) et représentation virtuelle (potentielle, possible) (avec des degrés variés d'expression de la probabilité).<sup>6</sup> Certains de ces termes ont été effectivement utilisés par les participantes, mais d'autres aussi, qui sont des manifestations de leurs intuitions, de leurs grammaires intériorisées – et qui sont parfois plus flous ou idiosyncratiques : pour l'IND, par exemple, « réel, réalisé, neutre, objectif, fait passé connu, etc. » et pour le SUBJ « doute, incertitude, désir distant ou lointain, fait envisagé, intensité du désir, émotion, puissance ». Les participantes ont pu prendre conscience que la grammaire des modes IND/SUBJ ne se résume pas à un ensemble de règles fixes et que, lorsqu'il existe une servitude grammaticale imposée par le terme recteur, la sémantique de celui-ci justifie l'emploi des deux modes (par exemple *souhaiter, avant que, après que*).

Deuxièmement, les participantes se sont aussi rendu compte qu'une composante communicationnelle, pragmatique, peut entrer en jeu dans le choix du mode (phrases (1-2), (3-4a-4b)), que le *dit* vs le *présupposé* dans une situation langagière peuvent avoir une influence, et plus particulièrement qu'il est utile de distinguer le locuteur qui effectivement prononce l'énoncé et l'énonciateur, qui assume l'énoncé, qui garantit ou non sa vérité. C'est ce que les participantes ont tenté de dire, certes maladroitement, en parlant, par exemple, de la « perspective du locuteur », de « liberté du locuteur » ou du « ressenti du locuteur ». En somme elles ont pris conscience que la sémantique des éléments constitutifs de la phrase, la pragmatique, le contexte et l'interprétation qu'on peut en faire, entrent en jeu dans la production des énoncés.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Voir Soutet (2000, Chapitre V) pour une discussion des différentes théories du SUBJ.

<sup>6</sup> Voir chez Guillaume *in esse* vs *in posse*.

<sup>7</sup> Comme le note l'un des évaluateurs de cet article, l'insistance sur la liberté du locuteur n'est pas sans risque d'un point de vue pédagogique. Il/Elle rappelle le reproche fait par Kibbee (1988 : 472) à Montredon (1988) au sujet de la liberté de choix entre passé composé / passé simple / présent dans la narration historique. Montredon conclut : « Ce choix dépend de l'intention du scripteur et de la situation de l'écriture. ». Kibbee réplique : « Obviously, but does this help the non-native speaker choose the correct tense? ».

## **Implications pour l'enseignement des langues étrangères**

Le rôle de la réflexion métalinguistique nous semble essentiel dans l'enseignement de la grammaire, du moins de certains secteurs difficiles de ce domaine de l'apprentissage, souvent peu apprécié des apprenants qui y voient une zone rébarbative de règles à mémoriser et à appliquer. Il est souhaitable d'encourager la réflexion lorsque qu'un point de grammaire s'y prête et, pour ce faire, de travailler sur la conscience de l'apprenant. Mais la question se pose de comment provoquer cette conscientisation. C'est dans l'interaction, dans la médiation, qu'on peut le mieux y parvenir. Besse (1974), puis Besse et Porquier (1991 : 113-115) avaient promu cette idée par les « exercices de conscientisation » dont le but est de faire élucider une règle grammaticale par l'apprenant lui-même. Le danger, cependant, comme le notent ces auteurs, est que ces exercices peuvent se transformer en exercices de grammaire inductive, l'enseignant menant les apprenants à retrouver une règle descriptive particulière. Or ce qui est essentiel, c'est que les apprenants formulent des règles dans un métalangage qui est le leur, fondé sur leurs propres intuitions. Ce fut un des avantages de l'expérience menée ici. Comme l'a remarqué une participante à la fin de la séance : « [...] à travers les exemples qu'on vient de voir, on a pu arriver à nos propres conclusions ».

D'autre part, la nature de l'expérience socio-interactionniste décrite ici a montré l'intérêt d'une approche collaborative de la conscientisation. Une fois découvert, dans les binômes, le problème à résoudre (pourquoi IND vs SUBJ ?), il fallait le résoudre deux à deux, formuler des hypothèses recevables ou contestables par la partenaire, sans l'intervention des chercheuses. Ce n'est que dans la discussion générale que ces dernières ont guidé la discussion et l'élaboration de solutions acceptables possibles. Dans ce processus de conscientisation, les participantes n'ont pas abouti, comme le souhaiterait Plathner (2008), à la construction d'une « image » compréhensive, d'un principe explicatif général de ce qu'est le SUBJ en comparaison avec l'IND, mais, elles sont parvenues à la construction d'explications acceptables. L'efficacité du processus n'a pas été prouvée ou infirmée en termes de production des deux modes, mais il a permis un travail de conscientisation qui a forcé les participantes à mettre en correspondance certains concepts et certaines de leurs manifestations empiriques. Au final, les règles proposées dans les grammaires de FLE concernant l'alternance entre IND et SUBJ, fondées le plus souvent sur des listes de termes

introduceurs et de structures régissantes, constituent une base utile mais insuffisante. Il serait dès lors pertinent d'enrichir cet enseignement « structuraliste » par une approche qui prenne en la sémantique des verbes ou conjonctions introduceurs, la situation de communication ainsi que la position énonciative du locuteur (degré de certitude, engagement, distance, etc.). Cela favoriserait un enseignement moins rigide de l'emploi des deux modes et une meilleure compréhension par les apprenants des raisons sous-jacentes aux choix modaux.

---

### Références bibliographiques

- Aguerre, S. & Portine, H. (2021). Enquête sur la notion d'épilinguistique : une conception de l'activité langagière convergente avec le cadre théorique émergentiste. Dans L. Dufaye & L. Gournay (dirs), *Épilinguistique, métalinguistique – Discussions théoriques et applications pratiques* (pp. 15-38). Lambert Lucas.
- Arrivé, M., Gadet, F. & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*. Flammarion.
- Besse, H. (1974). Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2. *Voix et Images du CREDIF* 2, 39-44.
- Besse, H. & Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Hatier.
- Giannakidou, A. & Alda, M. (2021). *Truth and Veridicality in Grammar and Thought. Mood, Modality, and Propositional Attitudes* [Vérité et véracité en grammaire et en pensée. Mode, modalité et attitudes propositionnelles]. The University of Chicago Press.
- Gosselin, L. (2012). *Les modalités en français – La validation des représentations*. Rodopi.
- Guillaume, G. ([1929]2021). *Temps et verbe*. Champion.
- Hybertie, C. (1996). *La conséquence en français*. Ophrys.
- Kibbee, D. A. (1988 : Winter). Review of *Imparfait et compagnie* by J. Montredon. *The Modern Language Journal* 72(4), 471-472 <https://www.jstor.org/stable/327778>
- Marques, R. (2009). On the selection of mood in complement clauses [Sur le choix du mode dans les complétives]. Dans L. Hogeweg, de Hoop, H. & Malchukov, A.L. (eds), *Cross-linguistic Semantics of Tense, Aspect and Modality* (pp. 179–204). John Benjamins.
- Montredon, J. (1987). *Imparfait et compagnie*. Larousse.
- Moore, D. (1995). Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues, *Babylonia, Revista per l'Insegnamento e l'Apprendimento delle Lingue* 2(5) : 26-31.
- Plathner, J.-G. (2008). La conscientisation dans la classe de français avec l'exemple du subjonctif, *Synergies scandinaves* 3 : 27-49.
- Portine, H. (2018). La conceptualisation grammaticale : entre grammaire artificielle et grammaire mentale. *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l'Acedle* 15(1) <https://doi.org/10.4000/rdlc.2662>
- Soutet, O. (2000). *Le subjonctif en français*. Ophrys.

Swain, M. (2010). 'Talking-it-through': Languaging as a source of learning [Discuter pas à pas comme source d'apprentissage]. Dans R. Batstone (ed.), *Sociocognitive perspectives on second language learning and use* (pp. 112–29). Oxford University Press.

Trésor de la langue française informatisé. (1994). Comprendre. Dans TLFi <http://atilf.atilf.fr>

Van Gysel, B. (6 oct 2023). *L'apprentissage des langues étrangères, une ressource pour l'enseignement de la grammaire en langue maternelle*. Colloque international GReC-Lille : Grammaire et didactique - Quelles ressources linguistiques pour l'enseignement / apprentissage du français et des langues ? Lille, France.

Vasseur, M.T. 1993. Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère, *AILE 2* (25-59).

Vygotsky, L.S. 1986. *Thought and Language* [Pensée et Langage] (Trad. A. Kozulin). MIT Press.