

# L'EXPLICATION GRAMMATICALE ENTRE LES CONSTANTES DÉFINITIONNELLES ET LES VARIATIONS DES DISCOURS DE LA CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

ELISABETA ANA IULIANA LINEA

Université Ovidius de Constanța, Roumanie

**Résumé.** Cet article se propose d'analyser l'explication grammaticale dans la classe de français langue étrangère pour des élèves de 16-17 ans, niveau B1, à partir du corpus contenant trois enregistrements faits pendant des classes de français langue étrangère dans deux lycées de la ville de Constanța, en Roumanie. Nous nous proposons d'analyser les différences qui apparaissent entre l'explication grammaticale qui apparaît dans les manuels destinés à l'étude des apprenants et les stratégies des professeurs pendant la classe de langue. Dans ce but nous comparerons le langage utilisé par trois professeurs différents qui enseignent le contenu grammatical (le subjonctif) avec le métalangage utilisé dans les recueils de grammaire et les manuels agréés par le Ministère Roumain de l'Éducation. Notre travail propose une approche théorique du métalangage, une description de l'explication vue comme méthode d'enseignement-apprentissage utilisée dans la classe de langue étrangère et une approche pratique visant le concept d'explication avec ses manifestations particulières : alternance codique, métalangage, méta termes, marqueurs discursifs, répétitions, reformulations et définitions.

**Mots-clés :** alternance codique, classe de français langue étrangère, explication grammaticale, séquence explicative, interaction didactique, métalangage, marqueurs discursifs

## INTRODUCTION

La classe de langue est un lieu institutionnel spécifique et complexe dans lequel se déroulent essentiellement des activités d'enseignement / apprentissage de la langue. Prise dans sa genericité communicationnelle et interactionnelle,

avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs, considérée comme lieu social, elle [la classe] devient le lieu

de déploiement de stratégies, de méthodes, de modes interactionnels, dont l'approche permet de mieux saisir la pluralité des événements qui entourent, escortent l'appropriation d'une langue enseignée, ainsi que la manière dont les inter actants s'y prennent pour arriver à leurs fins. (Cicurel, 2002)

C'est ce point de vue englobant qui va servir de toile de fond à notre analyse. Et c'est dans ce cadre que nous allons situer le processus de l'explication avec ses manifestations discursives spécifiques.

En effet, dans toute classe de langue étrangère il y a interaction autour de la transmission de notions linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques ou lexicales et tous ces aspects sont expliqués par l'intermédiaire de structures qui ont comme point commun le fait de parler sur la langue.

L'explication, 'en tant que moyen de faire "comprendre", permet la mise en place de conditions propices à l'apprentissage de nouvelles connaissances, tant disciplinaires que linguistiques' (Fasel Lauzon, 2014 : 29). Prise dans ce sens, l'explication grammaticale est une constante de toute interaction en classe.

Dans cet article, sur la base d'un corpus formé d'extraits de deux méthodes et de trois enregistrements de cours de français langue étrangère pour le niveau B1 se déroulant dans des lycées de la ville de Constanta (Roumanie), nous allons identifier les types d'explications grammaticales mobilisées par rapport à un contenu transversal, les emplois du subjonctif en français langue étrangère. Notre choix d'analyser le discours explicatif construit pour enseigner le subjonctif est lié aux difficultés que ce contenu linguistique représente pour les apprenants roumains natifs, étant donné que ce mode n'existe pas en roumain. Nous allons focaliser notre attention sur les procédés explicatifs spécifiques à la situation didactique de la classe de langue étrangère (marqueurs discursifs de cadrage, questions explicatives, métalangage vulgarisé, alternance codique).

## **ARTICULATIONS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE**

Le discours explicatif a comme principale caractéristique l'intention de la part de celui qui est impliqué dans l'échange verbal : il a une base informative vu que le but est d'expliquer une information, une notion, un contenu ou bien l'information transmise par le métalangage. Alors que, selon J. M. Adam 'L'explication proprement dite doit plutôt être considérée comme une réponse à pourquoi être/ devenir tel ou faire cela ? En d'autres termes on justifie des paroles (de "dicto") et l'on explique des faits ("de re")' (Adam, 1992 : 129-130), le discours explicatif de l'enseignant se définit par l'intention du professeur de faire comprendre à ses apprenants ce qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils trouvent difficile à apprendre. Difficile à définir, le discours explicatif pose problème vu qu'on trouve l'explication insérée dans tous les autres types de texte et de discours : argumentatif, descriptif, narratif et informatif.

Dans une perspective pragmatique, J.-B. Grize considère que l'explication est un acte de discours qui impose le respect de quelques conditions pragmatiques :

1. Le phénomène à expliquer est incontestable : c'est un constat ou un fait. Personne ne cherche, en effet, à expliquer quelque chose qu'il ne tient pas pour acquis. [...]
2. Ce dont il est question est incomplet. Ici encore, le caractère lacunaire de la situation doit s'imposer. Tous ceux qui ont tant soit peu la pratique de l'enseignement savent bien les efforts qu'il faut souvent faire pour amener l'auditoire à se persuader que la question à laquelle le cours va répondre se pose réellement.
3. Celui qui explique est en situation de le faire. Cela signifie que l'interlocuteur doit lui reconnaître les compétences cognitives voulues. Il doit encore être neutre et désintéressé. Certes, une explication peut servir l'orateur. Il peut en user pour argumenter et tout particulièrement pour accroître ce que Bourdieu appelle son "capital d'autorité". Mais là où il explique, il se doit d'être objectif. (Grize in Adam, 1992 : 131)

Dans une perspective discursive, Marie-Jeanne Borel (Borel, 1981c : 20-38) propose d'analyser l'explication comme finalité et comme norme. Dans une première approche, l'activité d'expliquer est une activité de connaissance qui a comme résultat un objet de pensée qui a ses propres règles et sa logique interne.

Mais cette activité est inséparable d'une activité de langage : c'est une manière rationnelle de parler de l'expérience, d'associer entre eux des énoncés. On y manipule des thèses et des hypothèses, on y pose des vérités- qu'il s'agisse de descriptions, de lois ou de règles ; on use de négations, de modalités, en référent à des événements non-actuels ou en désignant le fait de parler lui-même ; on procède à des inférences. (Borel, 1981c : 22)

Dans une seconde approche, 'expliquer, c'est donner des raisons' (Borel, 1981c: 22) où ce qui compte ce n'est pas la validité de l'explication ou la logique des implications, mais l'essentiel est que l'explication donnée corresponde aux besoins du locuteur et qu'il la comprenne.

Du point de vue didactique, l'acte explicatif de l'enseignant est régi par un acte de volonté lié à l'INTENTION de la part de celui qui initie l'échange verbal. Comme le but de l'enseignant est d'expliquer une information, une notion, un contenu ou bien l'information transmise, il y a toujours une base informative à partir de laquelle celui-ci veut FAIRE COMPRENDRE à ses apprenants ce qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils trouvent difficile à apprendre.

L'explication didactique fait donc penser soit à une étape dans la démarche pédagogique, soit à une activité cognitive. Il s'agit d'un processus de compréhension visant l'élucidation du sens et qui comprend au moins trois étapes selon Cuq :

1. L'élucidation du sens (d'un mot, d'une unité lexicale, d'un énoncé, d'un fait ou d'un indice culturel),
2. L'explication de règles ou de modes de fonctionnement ("comment ça marche"), correspondant aux questionnements "pourquoi ?" et "comment ?" d'apprenants,
3. L'exposé explicatif visant à introduire de nouveaux savoirs'. (Cuq, 2003 : 98)

Fasel Lauzon (2014) a conçu un schéma explicatif spécifique pour l'explication scolaire, composé de trois étapes, observables dans les discours des enseignants et que nous utiliserons dans notre analyse.

L'ouverture des séquences explicatives 'repose sur la thématization d'un objet comme nécessitant d'être expliqué, soit parce qu'il s'écarte des attentes de normalité d'un ou de plusieurs participants, soit parce que les connaissances relatives à l'objet ne sont pas partagées par tous les participants' (Fasel, 2014 : 75). L'enseignant construit l'ouverture de la séquence explicative dans sa démarche pédagogique seul ou avec un autre élève pour anticiper un obstacle dans la compréhension ou pour résoudre un problème cognitif. D'habitude cette étape de la leçon est prise en charge par le professeur qui peut demander à un ou plusieurs élève(s) d'intervenir et de participer à la construction de l'ouverture de la séquence explicative. En ce qui concerne les contenus linguistiques celui qui thématise l'objet de l'explication dans la classe de langue est le plus souvent le professeur parce que les connaissances grammaticales des apprenants et leur compétences explicatives ne leur permettent pas d'initier un acte explicatif conçu de manière cohérente et qui suive la logique de la leçon.

En avançant dans son discours, le professeur arrive au noyau de ses explications ou 'l'explication proprement dite' (Fasel, 2014 : 75) qui constitue le point central du discours explicatif de la leçon parce que l'enseignant y concentre les notions qu'il veut transmettre à ses apprenants. 'Le noyau d'une séquence d'explication peut être construit par un seul ou par plusieurs participant(s) : on parlera respectivement de noyau monogéré et de noyau poligéré' (Fasel, 2014 : 89) Tout comme pour l'ouverture, cette deuxième étape peut être prise en charge par un ou par plusieurs participants à l'échange communicationnel, 'les noyaux d'explication polygérés peuvent être construits par a) un élève et l'enseignant, b) plusieurs élèves, c) plusieurs élèves et l'enseignant' (Fasel, 2014 : 89). Mais même si le meneur de la classe est un élève, c'est toujours le professeur qui guide les explications offertes par l'apprenant à la classe et c'est lui qui valide la justesse du dire de celui-ci. D'habitude l'enseignant organise son noyau explicatif comme un échange verbal construit à partir de questions par lesquelles il remplit des actes de langage du type : demande d'information, demande de précisions, demande d'explications afin de dynamiser sa démarche didactique et de maintenir l'intérêt des élèves éveillé ou bien de capter leur attention.

Enfin la dernière phase de la séquence explicative est celle de clôture qui est orientée vers ce qui a été expliqué ou vers ce qui suit. Donc, à cette étape

l'enseignant vérifie la réception de l'explication reçue par les apprenants ou bien il projette une autre activité pour continuer la démarche didactique.

Dans la deuxième partie de l'article nous allons examiner les étapes du discours explicatif des enseignants par rapport au discours explicatif standard. Entre les deux il y a au moins deux grandes différences. Si le discours explicatif standard est formulé à partir d'un *pourquoi ?* ou d'un *comment ?* le discours de l'enseignant n'est pas une réponse à la question, puisque, la plupart du temps, les élèves ne posent pas de questions à leur professeur, c'est celui-ci qui introduit un contenu dans la classe et qui l'explique à ses apprenants. En classe, le *pourquoi ?* est implicite.

Les deux inter actants impliqués dans l'acte explicatif en classe déterminent également des différences importantes dans la structuration de l'acte explicatif. En classe, l'explication est profondément asymétrique. L'enseignant donne les explications parce qu'il est autorisé par la position hiérarchique haute qu'il occupe et parce que cette position le définit comme compétent à fournir les explications pour chaque contenu prévu par le Programme officiel. Ces positionnements et ce statut pragmatique de l'explication vont déterminer des particularités du discours explicatif que nous allons expliciter dans la dernière partie de l'article.

## L'EXPLICATION EN CLASSE

Le double corpus comparatif que nous avons choisi afin d'analyser le discours explicatif dans la classe de langue est formé de deux méthodes de FLE et de trois enregistrements de cours. Nous allons organiser notre analyse en deux étapes : pour la première partie nous allons nous concentrer sur l'explication grammaticale offerte par les deux méthodes de FLE et, dans la seconde partie, nous allons analyser l'organisation de la séquence explicative par les enseignants pendant les cours de langue étrangère.

### 1 LE DISCOURS EXPLICATIF DES METHODES

Les méthodes choisies sont différentes : une rédigée et publiée en France, *Tout va bien 2*, (2005) conçue par des auteurs de différentes nationalités H. Augé, M. D. Canada Pujols, C. Marlhens, L. Martin à l'intention des élèves de niveau B1, et l'autre, *Crescendo*, pour la dixième, est apparue en Roumanie (2005) et a été conçue par l'auteur roumain de manuels de français langue étrangère, Dan Ion Nasta. Nous avons pris comme corpus ces deux méthodes pour plusieurs raisons : premièrement parce qu'elles ont été publiées à peu près dans la même période, deuxièmement parce qu'elles sont agréées et avisées par le Ministère Roumain de l'Éducation et, enfin, en raison de leur usage très majoritaire par les professeurs roumains en classe de FLE.

Voici un tableau qui surprend les principales étapes de la stratégie explicative des auteurs des deux méthodes analysées :

Tableau 1 Données sur les étapes de la stratégie explicative en classe

Critères utilisés	Manuel Crescendo	Méthode Tout va bien 2
Classe	Xème	XIème
Niveau visé selon le CECRL	A2+	B1
Titre de l'unité	Ah ! Ces voitures...	Terre des hommes
Sous-titre de l'unité	Destination grammaire	Grammaire
Contenu linguistique visé	Le subjonctif présent	Le subjonctif présent
<b>I. L'ouverture de la séquence explicative</b>		
I.1. Activités d'ouverture conçues par les auteurs de manuels	'Observez les phrases suivantes et identifiez les subordinées complétives' (2005 : 62)	'Observez ces phrases et repérez les verbes au subjonctif' (2005 : 65)
I.2. Commentaires faits par les auteurs à partir des activités d'ouverture	quatre phrases dans lesquelles apparaissent des verbes au subjonctif présent dans les subordinées	'A qui ça sert ? A exprimer la subjectivité, principalement' (2005 : 65)
I.3. Stratégies utilisées pour mettre en évidence le métalangage	Les verbes au subjonctif présent sont en rouge et les phrases utilisent le lexique thématique appris dans l'unité Les choses de la vie (2005 : 58).	Les verbes conjugués au subjonctif sont encadrés.
Démarche	Démarche inductive	Démarche inductive
<b>II. Le noyau de la séquence explicative</b>		
II.1. Activités d'ouverture conçues par les auteurs de manuels	'Les verbes écrits en couleur sont au subjonctif. Le subjonctif est un mode personnel. La présence des verbes aimer et vouloir entraîne l'emploi du subjonctif dans la subordinée' (2005 : 62), ainsi que la conjugaison des auxiliaires avoir et être et de verbes du premier et du deuxième groupe.	'Formation. Le subjonctif présent se forme à partir de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel du présent de l'indicatif suivie des terminaisons : -e, -es, -e, -ions, -iez, -ent' (2005 : 65), La conjugaison de trois verbes, un du premier groupe et deux autres du troisième groupe, et de neuf verbes irréguliers pour lesquels on indique seulement la forme de la première personne du singulier et du pluriel.
II.2. Commentaires faits par les auteurs à partir des activités du noyau explicatif	L'alternance de l'indicatif et du subjonctif dans les complétives et aux constructions impersonnelles le schéma de la séquence explicative étant le même	Questions explicatives du type : Combien de formes différentes constatez-vous ? Quelles différences constatez-vous entre les deux phrases de chaque série ? (2005 : 65) qui ont le rôle d'orienter l'apprentissage.
II.3. Stratégies utilisées pour mettre en évidence le métalangage	Les terminaisons sont écrites en gras	Les terminaisons sont écrites en gras Questions adressées aux apprenants

Critères utilisés	Manuel Crescendo	Méthode Tout va bien 2
<b>III. La clôture de la séquence explicative</b>		
III.1. Activités proposées pour vérifier la compréhension du contenu linguistique enseigné	'Changer de voiture. Reformulez le texte suivant en introduisant le subjonctif.'  'Remplacez je constate / je trouve / j'estime par je voudrais ou j'aimerais.' 'Modifiez les adjectifs et les adverbes, s'il y a lieu' (2005 : 63).	'Terminez les phrases suivantes' (2005 : 65)  'Mettez les phrases suivantes à la forme négative' (2005 : 74)  'Réagissez aux prévisions suivantes avec une des expressions du tableau précédent' (2005 : 74)  'Complétez les phrases suivantes' (2005 : 75)  'Complétez les phrases suivantes' (2005 : 75)
Les méta termes utilisés	Observer, identifier, entraîner l'utilisation, utiliser, reformuler, transformer, trouver, employer, modifier, compléter	Comparer, observer, remplacer, utiliser, compléter, éviter les répétitions, repérer, terminer, relire.

Comme on peut le remarquer, au niveau morphologique, pour expliquer l'emploi du subjonctif, les méthodes de FLE utilisent des termes qui appartiennent au métalangage grammatical comme par exemple : subjonctif, mode personnel, verbe, verbes du premier et du deuxième groupe, verbes réguliers et irréguliers, 3<sup>e</sup> personne du pluriel du présent de l'indicatif, terminaisons -e, -es, -e, -ions, -iez, -ent, différence entre l'écrit et l'oral, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> personne du pluriel, temps verbal, formes verbales, précis grammatical, verbes de la complétives. Au niveau syntaxique on peut identifier les étiquettes métalinguistiques du type : subordonnées complétives, subordonnée, propositions indépendantes, les phrases, le désir +infinitif, désirer que..., l'alternance indicatif et subjonctif, le verbe principal, les constructions impersonnelles il est + adjectif + que. Au niveau sémantique nous avons repéré des méta termes qui transmettent les valeurs de l'emploi du subjonctif, ce qui relie la grammaire et la compétence communicative et montre l'importance de l'intégration des notions linguistiques dans des situations de communication adéquates au contexte sociolinguistique et pragmatique de l'échange verbal. Les valeurs de l'emploi du subjonctif présentées par les auteurs des manuels sont : exprimer le désir, souhaiter, exprimer la subjectivité, exprimer des sentiments, la volonté avec des nuances, le doute, la possibilité, espérer que +indicatif, verbes d'opinion à la forme négative, exprimer la certitude ou la possibilité d'un événement, le doute et la certitude, la possibilité et l'impossibilité, exprimer une appréciation.

Dans les deux méthodes analysées nous observons que les auteurs favorisent la démarche inductive, ils partent des exemples pour arriver aux règles de formation et d'utilisation du subjonctif. Les auteurs vont activer de cette manière les connaissances antérieures des apprenants, ils les placent en situation

d'apprentissage, mais en même temps ils guident les élèves tout au long du processus d'enseignement-apprentissage.

## 2 LE DISCOURS EXPLICATIF DE LA CLASSE DE LANGUE

Le discours explicatif conçu par les enseignants lors des enregistrements des classes FLE emprunte un parcours différent en fonction de l'objectif poursuivi et du type de leçon projeté. Les trois leçons enregistrées sont des classes de réactualisation et de fixation des connaissances acquises sur le subjonctif. Les enregistrements ont été faits lors de classes de français langue étrangère dans deux lycées théoriques différents, entre novembre 2018 et mars 2019 (En Roumanie, les lycées théoriques regroupent les apprenants de 14-18 ans et s'organisent autour de deux grands profils : le profil réel qui a comme principales spécialisations les classes de mathématiques-informatique et celles de sciences de la vie et de la terre, et le profil de sciences humaines). Le corpus enregistré compte un nombre total de 35 pages de transcriptions.

La première leçon [X : L1] a été enregistrée au mois de mars 2019 dans une classe de 30 élèves, qui ont le niveau A2 après cinq années d'études du français comme langue étrangère. L'objectif de la classe a été la consolidation des connaissances de grammaire enseignées par le professeur une semaine avant.

Le deuxième [XI : L2] et le troisième [XI : L3] cours enregistrés s'adressent à des classes formées de 22/25 élèves qui ont le niveau A2+-B1et qui étudient le FLE depuis six ans. Les deux leçons ont été enregistrées entre novembre 2018 et janvier 2019 dans des classes qui visaient la réactualisation-consolidation du subjonctif auprès d'élèves en onzième (Les élèves en dixième sont en deuxième année du lycée tandis que ceux qui sont en onzième sont en troisième année du lycée). En Roumanie une heure de cours dure 50 minutes.

Dans ce qui suit, nous allons examiner, dans un premier temps, l'organisation des séquences explicatives en fonction des étapes identifiées par Fasel Lauzon (2014), étapes en fonction desquelles nous avons également divisé les explications fournies par les auteurs des méthodes. La deuxième et dernière partie de l'analyse mettra l'accent sur les particularités du discours explicatif en classe par rapport au discours explicatif des méthodes analysées.

La première étape du discours explicatif, l'ouverture, est construite dans les trois cours enregistrés comme une série des questions qui mettent les apprenants dans la position de se rappeler ce qu'ils ont déjà appris :

Est-ce qu'il y a quelqu'un qui se rappelle comment on forme le subjonctif en français ?

Comment on forme le subjonctif présent en français ? Qui veut me dire ? [XI : L2] Quelle

est la règle du subjonctif présent seulement pour les verbes du premier et du deuxième groupe ? [X : L1] Je veux que vous me disiez quelle était la règle de formation du subjonctif ? [XI : L3]



L'enseignant construit le noyau de la séquence explicative avec la participation des apprenants qui activent leurs connaissances antérieures, les règles, les concepts, les notions, ils fournissent des exemples. Il les met en situation de réflexion, d'analyse et leur permet d'appliquer les savoirs reçus. Dans les deux classes où l'on vise la réactualisation du subjonctif, les élèves donnent la règle de formation du subjonctif en faisant appel à leur langue maternelle, le roumain, et les professeurs reprennent leurs explications en français.

- E. 'La persoana a III-a plural tăiem terminația...'  
 P. 'Oui, la troisième personne du pluriel, quel temps ?'  
 E. 'Prezent !'  
 P. 'Présent. On a la terminaison ?'  
 E. 'Ent'.  
 P. 'Ent. Et on ajoute... adăugăm, ce ?'  
 E. 'E, -es, -e, -ions, -iez, -ent' [XI : L3]

La dernière étape de la séquence explicative est introduite par des termes qui annoncent la fin des explications ou qui valident la compréhension des notions apprises :

- P. 'Et puis, la dernière observation, le dernier rappel pour le subjonctif' 'Bon ?' [XI : L3].  
 P. 'Comme vous voyez le subjonctif apparaît ici dans des phrases indépendantes qui expriment quoi ? Qu'est-ce qu'elles expriment, ces phrases ? Elles sont indépendantes, mais qu'est-ce qu'elles expriment ?'  
 E. L'ordre !  
 P. L'ordre et le...  
 E. Souhait !  
 P. Et le souhait, bon !' [X : L1]

Si l'organisation des séquences explicatives est relativement semblable dans les trois cours analyses, nous allons nous focaliser dans ce qui suit sur les principales particularités du discours explicatif oral par rapport au discours explicatif écrit, fourni par les méthodes analysées plus haut.

Une première particularité concerne la présence dans les trois leçons des marqueurs discursifs spécifiques qui ont le rôle d'attirer l'attention des apprenants sur l'explication qui leur est proposée 'Attention !' 'Faites attention !' 'Oui !' 'Bon !' 'D'accord ?' 'Vous me suivez ?' 'Vous observez ?' 'Mais attention...'  
 [XI : L2] ; 'donnez-moi la forme !', 'la terminaison !' 'Faites attention !' [X : L3] 'ce qui m'intéresse, c'est..., regardez-moi les terminaisons !' 'Voyons quelques exemples' [XI : L2], mais aussi de valoriser les activités ou les réponses fournies aux demandes d'explication : 'Très bien !' 'Perfect !' 'Parfait !' 'Bravo !' [X : L1].

Une deuxième particularité est représentée par l'utilisation des questions par lesquelles les enseignants demandent aux élèves de fournir des explications, ils éveillent leur attention ou augmentent leur motivation. Paradoxalement, alors que les apprenants seraient censés poser des questions afin d'obtenir des

explications de la part de l'enseignant, c'est l'enseignant qui pose des questions – de fausses questions, en réalité – pour vérifier la compréhension des explications. Les explications apparaissent dans les assertions de l'enseignant qui pose des questions, par la suite, afin de s'assurer de leur compréhension : Quand je dis JE CONSTATE est-ce qu'il y a quelque chose de subjonctif ici ? 'Quelle est la différence entre la probabilité et la possibilité ?' [XI : L2], 'Quand est-ce qu'on utilise en français le subjonctif ?' [XI : L3], 'Qu'est-ce qu'elles expriment, ces phrases ? Elles sont indépendantes, mais qu'est-ce qu'elles expriment ?' 'Quelle est la règle ?' [X : L1].

Une troisième particularité du discours explicatif des enseignants est l'emploi du métalangage de vulgarisation. Nous entendons par métalangage de vulgarisation le métalangage par lequel les enseignants réussissent à rendre plus claires leurs explications ou bien diluer ou 'traduire' le métalangage qui apparaît dans les grammaires didactiques (les méthodes utilisées en classe) ou les grammaires scientifiques.

Je trouve normal qu'il ait du succès, vous voyez le verbe trouver n'est pas employé seul, mais il y a aussi un adjectif qui qualifie et qui exprime, disons, l'attitude subjective du locuteur'. [XI : L2]

P. 'Voilà, très bien! Voyons quelques exemples. Il faut que je parle. Vous voyez le radical pour l'indicatif on dit Ils parlent et pour obtenir le radical pour le subjonctif il faut éliminer la terminaison de l'indicatif présent et ajouter les terminaisons spécifiques pour le subjonctif présent en fonction, bien sûr, de la personne qu'on veut exprimer. [XI, L2]

Enfin, une autre particularité du discours explicatif est la présence de l'alternance codique ou l'appel à la langue maternelle qui est utilisée soit par les apprenants, soit par les enseignants. Le passage de la langue cible à la langue source joue un rôle essentiel dans certaines étapes de la séquence explicative pendant l'enseignement-apprentissage d'une langue. Tandis que les apprenants utilisent la langue maternelle au milieu d'un échange verbal en français pour résoudre un problème de communication, ce qui tient principalement à un manque de maîtrise de la langue cible, les enseignants parlent en langue maternelle, le roumain dans notre cas, pour faciliter la compréhension, pour débloquer une situation de communication, pour anticiper et éviter un obstacle dans l'apprentissage. Voici un exemple extrait du discours d'un enseignant qui explique à la classe la différence sémantique entre la probabilité et la possibilité qui entraîne du point de vue morpho-syntaxique l'emploi de l'indicatif et du subjonctif.

Je vous rappelle la différence entre l'indicatif et le subjonctif, parce que c'était aussi notre but aujourd'hui de voir quelle est la différence entre l'indicatif et le subjonctif : le subjonctif renvoie à une réalité incertaine, possible, tandis que l'indicatif renvoie à une réalité probable. Par exemple l'opposition entre l'expression Il est probable

que ... et Il est possible que... Quelle est la différence entre la probabilité et la possibilité. Care este diferența între probabilitate și posibilitate ? Și în limba română avem această diferență! Care este diferența? Probabilitatea are mai multe șanse de realizare, pe când posibilitatea are șanse diminuate. Când spun E posibil să vină e clar că eu cred că sunt mai puțin de 50% șanse să vină! Da! Când spun este probabil eu ca locutor, în universul cunoașterii mele, eu știu că persoana respectivă va veni. Da! Adică sunt mai multe șanse ca acțiunea respectivă să se îndeplinească. Donc, par exemple vous avez Il est probable que Paul part. (Indicatif), c'est à dire moi, comme locuteur je sais que Paul a déjà acheté les billets de train ou d'avion, il partira à coup sûr. C'est pour cela que j'ai utilisé ici part. Et Il est possible que Paul parte, oui, vous voyez ici le subjonctif, on ne sait pas s'il va partir ou pas. Nu știu dacă el va pleca cu siguranță. Il y a moins de chances qu'il parte. [XI, L2]

Au début de ses explications le professeur demande aux apprenants de lui expliquer quelle est la différence entre la probabilité et la possibilité et traduit la question pour s'assurer que les élèves ont compris sa question. Comme il n'y a pas de réaction de leur part il insiste et leur donne un indice en leur disant que cette différence de sens existe également dans leur langue maternelle. N'ayant toujours pas de réponse, il continue à leur expliquer la signification de la probabilité et de la possibilité en langue maternelle, puis il traduit toute l'explication en français.

## CONCLUSIONS

L'explication dans une situation de communication courante vient combler le besoin cognitif d'un ou de plusieurs locuteurs qui attendent la réponse à un savoir ou un savoir-faire. En classe, le discours pédagogique n'implique pas la réponse à un *pourquoi?* ou un *comment?* explicites, mais la démarche pédagogique contient constamment au moins une séquence explicative qui répond à un besoin pédagogique dicté par l'obligation de l'enseignant d'enseigner certains contenus. Les enseignants organisent leurs discours explicatifs en partant du niveau de leurs apprenants, ils adaptent leur langage par l'utilisation des procédés et des techniques de reformulation qui orientent l'apprentissage des élèves. Ainsi, avons-nous remarqué l'emploi fréquent des marqueurs de reformulation paraphrastiques du type *c'est-à-dire, autrement dit*, des marqueurs de reformulation non-paraphrastiques comme *en somme, donc*, mais aussi des marqueurs discursifs comme des interjection, la répétition d'un mot, des moyens paralinguistiques (pause, allongement de syllabes) ou des questions phatiques du type *C'est clair ? Vous me suivez ?* Les enseignants utilisent dans leur discours explicatif les marqueurs de reformulation et discursifs pour attirer l'attention des élèves sur un aspect considéré important pour la compréhension de la structure linguistique étudiée et pour la mettre en évidence. Ces marqueurs fonctionnent comme des indices pour les apprenants qui reconnaissent immédiatement l'introduction

dans le discours pédagogique explicatif d'une définition, d'une explication, d'une exemplification. En plus, l'enseignant fait appel à l'alternance des codes pour rendre le sens du métalangage dans la langue maternelle, pour introduire une analyse contrastive entre la langue maternelle et la langue étrangère utilisée ou bien pour demander aux apprenants de se rappeler des éléments déjà appris en langue maternelle. Par conséquent on assiste à une transposition du métalangage scientifique au niveau de compréhension des apprenants, ce qui donne un 'métalangage vulgarisé' dans le but de faire comprendre le sens des termes et des concepts à enseigner. L'explication grammaticale en classe de langue se présente, de cette sorte, comme un phénomène complexe qui excède, de loin, les caractéristiques du discours explicatifs écrit.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J. M. (1992) *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan
- Borel, M. J. (1981a) Donner des raisons : Un genre de discours, l'explication. *Revue européenne des sciences sociales*, 19 (56) : 37-68.
- Borel, M. J. (1981b) Aspects logiques de l'explication. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 38 : 1-34.
- Borel, M. J. (1981c) L'Explication dans l'argumentation approche sémiologique. *Langue française*, (50) : 20-38.
- Cicurel, F. (2002) La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16) : 145-164.
- Cicurel, F. (2011) *Les interactions dans l'enseignement des langues, agir professoral et pratiques de classes*. Paris : Didier.
- Cuq, J. (2003) *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.
- Lauzon, V. F. (2014) *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Bern : Peter Lang AG, International Academic Publishers.

## SOURCES ANALYSÉES

- Augé, H. (2005) *Tout va bien 2. Méthode de français*. Paris : CLE.
- Nasta, D. I. (2005) *Crescendo. Méthode de français*. București : Sigma.

## GRAMMATICAL EXPLANATION BETWEEN DEFINITIONAL CONSTANTS AND THE SPEECH VARIATIONS IN THE FRENCH CLASS AS A FOREIGN LANGUAGE

**Abstract.** This article intends to analyze the grammatical explanation of French classes as a foreign language for children aged 16-17, B1 level, based on 3 recordings made in 2 high schools in Constanta, Romania. We will analyze the differences which appear between the grammatical explanation built by student's book authors and teachers' strategies used during a grammar class. In order to do so we will compare the language used by three different teachers who teach the subjunctive with the metalanguage found in grammar books

and student's book that are approved by the Romanian Ministry of Education. Our paper proposes a theoretical approach to metalanguage, a description of the process of explanation as a teaching method in a foreign language class and a practical approach focused on the concept of explanation with its particular manifestations: code switching, metalanguage, meta terms, discourse markers, repetitions, rephrases, definitions.

**Key words:** code switching, French class as a foreign language, grammatical explanation, sequences of explanation, teacher-student interaction, metalanguage, speech markers

**Elisabeta Ana Iuliana Linea** (Dr., professeur de langues étrangères français et anglais) travaille depuis 22 ans au Lycée Théorique Lucian Blaga de Constanta, en Roumanie. Sa recherche se construit autour de la notion de métalangage et son intérêt porte surtout sur l'emploi du métalangage grammatical en classe de langue étrangère. Email : iuliana\_linea@yahoo.com