

Difficultés rencontrées par les étudiants croatophones lors de l'apprentissage du subjonctif

Brinc, Matija

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:397508>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-16**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Matija Brinc

POTEŠKOĆE U USVAJANJU KONJUNKTIVA S KOJIMA SE SUSREĆU KROATOFONI
STUDENTI FRANCUSKOG JEZIKA

Diplomski rad

Mentor: dr. sc. Sanja Šoštarić, viša lektorica

Zagreb, 2023.

Université de Zagreb
Faculté de philosophie et lettres
Département d'études romanes

Matija Brinc

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉTUDIANTS CROATOPHONES LORS DE
L'APPRENTISSAGE DU SUBJONCTIF

Mémoire de master

Directrice de mémoire : Sanja Šoštarić

Zagreb, 2023.

PODACI O AUTORU

Ime i prezime: Matija Brinc

Francuski jezik i književnost, nastavnički smjer

Portugalski jezik i književnost, opći smjer

PODACI O RADU

Naslov rada na francuskom jeziku: Difficultés rencontrées par les étudiants croatophones lors de l'apprentissage du subjonctif

Naslov rada na hrvatskome jeziku: Poteškoće u usvajanju konjunktiva s kojima se susreću kroatofoni studenti francuskog jezika

Datum predaje rada: 15.11.2023.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisao diplomski rad pod naslovom

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉTUDIANTS CROATOPHONES LORS DE
L'APPRENTISSAGE DU SUBJONCTIF

i da sam njegov autor.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Matija Brinc

Zagreb, 2023.

SAŽETAK

Ponajprije treba spomenuti da se u gimnazijama konjunktiv nužno ne podučava te studenti s tim glagolskim načinom prvi kontakt ostvaruju tek na fakultetu. Budući da nemaju osnovno znanje o tom glagolskom načinu, on im redovito prouzrokuje poteškoće. Tim više što taj glagolski način ne postoji u hrvatskom jeziku te ga kroatofoni studenti često doživljavaju kao jezični fenomen. Iako se profesori jako trude studentima približiti pojam konjunktiva, broj grešaka koje oni rade se znatno ne smanjuje tijekom fakultetskog obrazovanja. Iste se vrste grešaka pojavljuju kod kroatofonih studenata iz generaciju u generaciju i većina će se njih na određene greške spoticati čak i nakon studija. Stoga smo se u ovom diplomskom radu odlučili za konjunktiv kao njegovu glavnu temu. Cilj nam je dakle proučiti poteškoće s kojima se susreću kroatofoni studenti pri usvajanju konjunktiva. Na kraju, analizom dobivenih rezultata pomoću ankete koja je provedena u skladu s našim istraživanjem, došli smo do određenih zaključaka koji bi nastavnicima mogli olakšati podučavanje konjunktiva.

Ključne riječi: glagol, glagolski način, indikativ, konjunktiv, zavisne rečenice

RÉSUMÉ

Pour commencer, il faut souligner que le subjonctif ne s'apprend pas nécessairement aux lycées et les étudiants ont leur premier vrai contact avec ce mode verbal à la faculté. Comme ils ne possèdent pas de connaissance de base sur ce mode, cela provoque régulièrement des difficultés chez les étudiants. D'autant plus que le subjonctif n'existe pas en croate et de cette manière, il est souvent perçu comme un phénomène linguistique chez les croatophones. Malgré le fait que les professeurs font des efforts pour rapprocher la notion de subjonctif des étudiants, le nombre d'erreurs commises par ceux-ci ne diminue pas significativement lors de l'enseignement supérieur. Les mêmes types d'erreurs se manifestent chez les étudiants croatophones d'une génération à l'autre et la plupart des étudiants trébucheront sur certaines de ces erreurs même après leurs études. Par conséquent, nous avons opté pour le concept du subjonctif comme thème principal de ce mémoire. Notre but est de parcourir les difficultés que rencontrent les étudiants croatophones lors de l'apprentissage du subjonctif. Enfin, l'analyse des résultats obtenus de l'enquête menée pour notre recherche nous a donné quelques conclusions qui pourraient faciliter l'enseignement du subjonctif aux enseignants.

Mots clés : verbe, mode verbal, indicatif, subjonctif, propositions subordonnées

Table des matières :

1. Introduction	1
2. La catégorie du verbe	3
2.1. Le radical verbal et les désinences.....	4
2.2. La personne et le nombre.....	4
2.3. Les modes	5
2.4. Les temps et l'aspect.....	6
2.5. Les voix	6
3. Le subjonctif.....	8
3.1. La forme.....	9
3.1.1. Le subjonctif présent	10
3.1.2. Le subjonctif passé	11
3.1.3. Le subjonctif imparfait	11
3.1.4. Le subjonctif plus-que-parfait	11
3.2. Le subjonctif en proposition indépendante ou principale.....	12
3.3. Le subjonctif en proposition subordonnée relative.....	13
3.4. Le subjonctif en proposition subordonnée complétive.....	13
3.5. Le subjonctif en proposition subordonnée circonstancielle.....	16
3.5.1. Les subordonnées temporelles.....	16
3.5.2. Les subordonnées causales	17
3.5.3. Les subordonnées consécutives	18
3.5.4. Les subordonnées finales.....	18
3.5.5. Les subordonnées concessives	19
3.5.6. Les subordonnées conditionnelles	19
4. Le subjonctif en FLE.....	20

4.1. Le subjonctif dans les supports pédagogiques.....	22
4.2. Pour un apprentissage progressif du subjonctif.....	24
4.2.1. Pré-requis et progression grammaticale	24
4.2.2. Séquence applicable	25
4.3. L'apprentissage du subjonctif en FLE dans le monde.....	26
4.3.1. Nigéria	27
4.3.2. Syrie.....	27
4.3.3. Suède	28
4.3.4. Japon.....	28
4.3.5. Canada	29
5. Recherche	30
5.1. Méthodologie.....	31
5.2. Objectifs et hypothèses	32
5.3. Participants	32
5.4. Déroulement de la recherche	35
5.5. Enquête	36
5.6. Résultats obtenus	39
5.7. Discussion.....	48
5.8. Conclusion de la recherche	57
6. Conclusion.....	60
7. Bibliographie.....	62
8. Annexes	64
9. Remerciements	67

1. Introduction

Lors de mon apprentissage de la langue française à la faculté des sciences humaines et sociales à Zagreb, j'ai eu mon premier contact avec le subjonctif en tant que mode dans les langues romanes. Bien évidemment, je rencontrais moi-même des difficultés par rapport à sa signification linguistique et surtout à son utilisation dans la langue française, comprenant qu'il existe plusieurs règles et exceptions liées à son emploi. Malgré tout, j'ai fait de mon mieux afin de comprendre ce nouveau phénomène qui est le subjonctif, puisqu'il n'existe pas dans ma langue maternelle, le croate. L'apprentissage était dur et long mais ne m'a pas découragé et lorsque j'ai terminé mes études de licences, je l'ai maîtrisé et ai pu continuer mes études de master sans qu'il me pose de problèmes. Cependant, j'ai remarqué que beaucoup de mes collègues faisaient encore des erreurs cardinales en l'utilisant dans leurs discours bien que cela ne devrait pas être le cas. Cela a attiré mon attention et m'a poussé à explorer le concept du subjonctif beaucoup plus qu'avant. J'ai porté une attention particulière aux difficultés que rencontrent les étudiants croatophones lors de l'emploi du subjonctif dans les propositions subordonnées complétives. Par conséquent, j'ai décidé de prendre le concept du subjonctif comme thème principal de mon mémoire. Conformément à cela, j'ai mené une enquête auprès des étudiants croatophones apprenant la langue française à la faculté. Elle avait pour but de s'appuyer sur les difficultés rencontrées lors de l'utilisation du subjonctif dans les propositions subordonnées complétives. Les résultats obtenus par cette enquête seront présentés et minutieusement analysés dans ce mémoire.

Le subjonctif est souvent décrit comme le mode de ce qui est envisagé, à l'opposition de l'indicatif, mode de ce qui est observé. Il est fondamentalement un *restrictif* (Bikić-Carić : 386) qui pose toujours la condition que la réalité n'est pas forcément assumée. L'emploi du mode indicatif implique généralement une représentation de l'événement visé par le verbe comme étant réalisée, tandis que l'emploi du mode subjonctif dénote un fait non actualisé, c'est-à-dire virtuel. Le subjonctif est donc inapte à situer précisément le procès dans le passé, le présent ou le futur. Par conséquent, il témoigne que le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait. Ainsi, on utilise le mode subjonctif chaque fois que « l'interprétation l'emporte sur la prise en compte de l'actualisation du procès, lorsque s'interpose entre le procès et sa verbalisation l'écran d'un acte psychique (sentiment, volonté, jugement) qui empêche le procès à aboutir à son actualisation totale. » (Bikić-Carić, 2010 : 387) En ce qui concerne le caractère fonctionnel du subjonctif, on l'emploie principalement dans les propositions

subordonnées relatives, complétives ou circonstancielles. Il est considéré comme le mode de la dépendance, car il est peu souvent utilisé dans une proposition indépendante.

Ce mémoire est divisé en deux parties. La première partie s'appuie sur la théorie fondamentalement importante pour pouvoir mieux comprendre le système verbal dans la langue française. De cette manière, on examinera le verbe et toutes ses caractéristiques dans la langue cible, ce qui nous donnera la base pour pouvoir aborder le mode subjonctif. Ainsi, on s'approchera de certaines de ses caractéristiques morphologiques, syntaxiques et sémantiques. D'ailleurs, on se focalisera sur l'emploi du subjonctif dans les propositions subordonnées relatives, complétives et circonstancielles. Par conséquent, on mettra en lumière son importance grammaticale et sémantique dans ces propositions, surtout dans les cas où le choix entre l'indicatif et le subjonctif est permis au locuteur. Cette synthèse pourra aussi faciliter la compréhension et l'acquisition du subjonctif aux étudiants de la langue française. De plus, on explorera comment le subjonctif est-il appris aux étudiants par les enseignants se servant de plusieurs supports pédagogiques. La deuxième partie du mémoire est empirique, s'appuyant sur la recherche qui a été menée à la faculté. On présentera les résultats obtenus par l'enquête et on les analysera en détail en les comparant aux autres recherches similaires. À la fin de ce mémoire, on proposera quelques conclusions qui pourraient améliorer l'apprentissage du subjonctif et faciliter la tâche aux enseignants de la langue française.

2. La catégorie du verbe

Bien évidemment, on reconnaît le verbe par son trait distinctif de pouvoir le soumettre à la conjugaison. Cela veut dire qu'il varie en plusieurs catégories morphologiques : en nombre, en personne, en mode, en temps et en voix. Concernant le participe, il peut aussi varier en genre. D'ailleurs, le plus significatif lorsqu'on parle du verbe, ce sont ces variations du radical qui sont plus importantes que celles du nom. Certainement, il y a des verbes qui ont un radical unique (notamment les verbes du premier groupe qui se terminent en *-er*), or, il y en a beaucoup dont le radical prend différentes formes (particulièrement, ce sont les verbes les plus fréquents : aller, avoir, être, faire, etc.). Par rapport à son rôle dans la structuration de la phrase, le verbe est apte de servir de prédicat ou d'en faire partie s'il s'agit d'une liaison entre le sujet et l'attribut – il s'appelle alors le verbe copule. Le verbe est sans doute le noyau du prédicat, soit son élément essentiel. (Grevisse, 2016 : 1067) ; (Riegel, 2018 : 434-438)

D'un point de vue syntaxique, selon Lucien Tesnière, le verbe comme un terme principal de la proposition est la base autour de laquelle s'organise la phrase. Par conséquent, il est le mot-tête du groupe verbal parce qu'il peut exister tout seul (*Les souris dansent.*) ou être associé à un ou plusieurs compléments (*Georges raconte une histoire à sa fille.*).

D'un point de vue sémantique, le verbe est opposé au nom d'après la tradition grammaticale, puisqu'il s'appuie sur le découpage du réel : les noms ou les substantifs dénotent les substances (statiques), alors que les verbes dénotent les phénomènes (dynamiques). « Les noms estant pour signifier ce qui demeure, & les verbes ce qui passe » (*Grammaire générale et raisonnée*, 1660). D'ailleurs, on trouve le même radical chez un grand nombre de verbes et de noms (*nage, neige, marche, etc.*) ou un radical partiellement identique (*trépas / trépasser, course / courir, essai / essayer, etc.*). Alors, la distribution (déterminant + nom vs sujet + verbe) et la morphologie permettent d'identifier le nom ou le verbe. Le sémantisme propre à la catégorie verbale est caractérisé par le terme de procès, le verbe exprimant une action, un état ou toute autre notion. (Riegel, 2018 : 437-438)

2.1. Le radical verbal et les désinences

D'après l'analyse de la forme verbale, on reconnaît deux constituants dont elle se décompose : le radical (ou la base) et la désinence (ou la terminaison) : par exemple, dans chantait, on retrouve le radical *chant-* et la désinence *-ait*.

Lorsqu'on parle de la conjugaison, le radical est effectivement l'élément fondamental du verbe parce qu'il porte le sens lexical stable du verbe. Comme on l'a déjà mentionné dans le paragraphe précédent (cf. 2. La catégorie du verbe), le radical peut ressembler complètement ou partiellement à celui d'un nom ou d'un adjectif : *il reste / le reste ; il marche / la marche ; il rougit / rouge ; il adoucit / doux*.

Par ailleurs, ce qui suit le radical, c'est la désinence, appelée aussi le suffixe puisqu'elle se place à la fin de la forme verbale. Son importance porte sur le fait qu'elle nous donne les informations grammaticales de mode, de personne, de nombre et de temps. On peut la découper à son tour en plusieurs éléments selon les informations identifiées par comparaison entre les formes verbales : dans chanteras, on isole à l'écrit un segment *-er-* ou *-r-* (futur ou conditionnel), suivi de *-a-* (futur), suivi de *-s* (2^e personne du singulier). Sans doute, les désinences sont-elles plus nombreuses à l'écrit qu'à l'oral.

Les notions de mode, de temps, de voix, de personne et de nombre qui caractérisent le verbe sont désormais exprimées grâce à ces deux composants, en leur ajoutant aussi l'utilisation d'un auxiliaire. (Grevisse, 2016 : 1110-1111) ; (Riegel, 2018 : 438)

2.2. La personne et le nombre

Le sujet détermine la personne du verbe, soit celui de la première, de la deuxième ou de la troisième personne. Il faut bien distinguer la nature de la première et de la deuxième personne représentant les actants de la communication (*je* et *tu*) qui s'oppose à la troisième personne (*il(s)*, *elle(s)*) représentant aussi bien des choses que des personnes et s'appelant aussi *non-personne* selon E. Benveniste. D'autre part, même comme les noms, les verbes varient aussi en nombre, soit que le sujet est au singulier ou au pluriel (*La cigogne est de retour. – Les cigognes sont de retour.*). Bien évidemment, c'est la désinence qui marque le nombre du verbe, or, elle peut à l'occasion être associée à la variation du radical (*je suis, tu es, il est, nous sommes, etc.*). Il est seulement à l'infinitif et au participe (soi-disant *modes impersonnels*) où on ne reconnaît pas la personne parce qu'ils ne portent pas de ladite

marque ; mais les participes passés prennent les marques du nombre et du genre, conformément au terme auquel ils se rapportent. (Grevisse, 2016 : 1075) (Riegel, 2018 : 436)

2.3. Les modes

Les modes du verbe, étant les formes que prend le verbe selon les types de phrases où il agit en tant que prédicat ou selon le rôle qu'il joue dans la phrase dont il n'est pas le prédicat, permettent à la personne qui parle d'exprimer son attitude à l'égard de ce qu'elle énonce. Ils se divisent en modes personnels (appelés aussi *modes conjugués*) et en modes impersonnels (*non conjugués*).

a) Lorsque le verbe varie selon la personne grammaticale et sert de prédicat, on se réfère aux modes personnels suivants :

1. L'indicatif : c'est le mode des phrases énonciatives et des phrases interrogatives qui présente un fait comme certain, indiquant un moment du temps : *Je sais qu'il A RÉUSSI.*

2. L'impératif : c'est le mode des phrases injonctives et des phrases optatives. Il s'emploie uniquement aux deuxièmes personnes ainsi qu'à la première personne du pluriel : *MANGE. DORMEZ en paix.*

3. Le subjonctif : c'est le mode des phrases injonctives et des phrases optatives (pour les personnes manquant à l'impératif) qui exprime plutôt une appréciation sur un fait (souhait, doute, volonté, etc.). Il indique alors que le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait : *Qu'il MANGE. – Je veux qu'il RÉUSSISSE.*

b) Lorsque le verbe ne varie pas selon la personne grammaticale et lorsqu'il a une autre fonction dans la phrase que celle de prédicat, on s'adresse aux modes impersonnels suivants :

1. L'infinitif qui a les fonctions du nom (sujet, attribut, objet direct, etc.) : *BRACONNER n'est pas VOLER.*

2. Le participe qui a les fonctions de l'adjectif : *On demande un employé PARLANT l'anglais.*

3. Le gérondif qui a les fonctions d'un adverbe : *C'est EN FORGEANT qu'on devient forgeron* (prov.). (Grevisse, 2016 : 1067-1068)

2.4. Les temps et l'aspect

Les temps nous permettent de situer un fait dans le passé, le présent ou le futur. Autrement dit, les formes que prend le verbe situent l'action dans la durée par rapport au moment où le locuteur s'exprime. Ils expriment aussi d'autres nuances s'appelant l'aspect.

- Temps de l'indicatif : présent ; – imparfait, passé simple, passé composé, passé surcomposé, plus-que-parfait, plus-que-parfait surcomposé, passé antérieur ; – futur simple, futur antérieur, futur antérieur surcomposé ; conditionnel présent, conditionnel passé, conditionnel passé surcomposé.
- Temps de l'impératif : présent, passé.
- Temps du subjonctif : présent, passé, passé surcomposé, imparfait, plus-que-parfait.
- Temps de l'infinitif : présent, passé, passé surcomposé.
- Temps du participe : présent, passé, passé composé, passé surcomposé.
- Temps du gérondif : présent, passé.

L'aspect permet d'exprimer la manière dont le fait se déroule, progresse ou s'accomplit. On le remarque notamment dans l'opposition entre une action considérée comme achevée et l'autre considérée comme inachevée : *j'ai mangé / je mange*. (Grevisse, 2016 : 1068-1069)

2.5. Les voix

En français, on distingue les voix active et passive (aujourd'hui, souvent appelé les *tournures* active et passive). Selon Tesnière (*Éléments de syntaxe structurale*), il est question de relations existant entre le verbe et ses deux actants, qui sont étroitement associés à lui, exprimant l'agent et le patient, à savoir le sujet et le complément d'objet direct. Elles présentent le même fait de deux points de vue différents. Il n'est possible de passer de l'actif au passif qu'avec les verbes transitifs directs qui introduisent un complément d'objet direct. Dans cette transposition, le complément d'objet direct devient le sujet, le sujet devient le

complément d'agent, et le verbe prend une forme spéciale, au moyen de l'auxiliaire *être* et du participe passé :

- a) *Un chauffard A RENVERSÉ un piéton. (voix active) / Un piéton A ÉTÉ RENVERSÉ par un chauffard. (voix passive)*
- b) *Les députés VOTENT la loi. (voix active) / La loi EST VOTÉE par les députés. (voix passive)*

Dans ces deux exemples, on peut remarquer que le temps du verbe est indiqué par l'auxiliaire. D'ailleurs, dans le deuxième exemple, on peut constater sans doute que le participe passé s'accorde toujours avec le sujet. Lorsque le sujet du verbe actif est *on*, ce pronom disparaît au passif qui ne comporte plus de complément d'agent :

- c) *On interrogea l'accusé. (voix active) / L'accusé fut interrogé. (voix passive)*

(Delatour, 2016 : 104-107) (Grevisse, 2016 : 1069-1070) (Riegel, 2018 : 454)

3. Le subjonctif

Selon la définition morphologique, l'indicatif et le subjonctif sont les seuls modes effectivement personnels, possédant les six formes personnelles du verbe. Comme on l'a déjà évoqué dans le chapitre 2.3. *Les modes*, le subjonctif indique que le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait. Selon Damourette et Pichon (dans Grevisse : 1199) : « le subjonctif y [= dans les principales] indique un fait sur lequel on n'apporte pas d'assertion. » Alors que les tableaux morphologiques des grammaires nous proposent quatre paradigmes flexionnels pour le mode subjonctif, il est réduit dans la langue courante au registre soigné, et, étant limité, il apparaît plus pauvre en temps que l'indicatif. En effet, il ne dispose pas de futur puisqu'il est dénoté par le présent du subjonctif. On distingue alors deux formes simples et deux formes composées : subjonctif présent (que je chante...), subjonctif passé (que j'aie chanté...), subjonctif imparfait (que je chantasse...) et subjonctif plus-que-parfait (que j'eusse chanté...), dont les deux derniers ne font forcément pas partie de l'usage quotidien du locuteur. L'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif ont été très employés à l'époque classique et ne s'emploient plus aujourd'hui que dans le registre soutenu (ou littéraire).

Lorsqu'on parle de sa caractérisation fonctionnelle, le subjonctif s'emploie le plus souvent dans une proposition subordonnée complétive, relative ou circonstancielle. On le reconnaît comme un mode de la dépendance parce qu'il se retrouve très rarement dans une proposition indépendante. De ce fait, certains grammairiens considèrent qu'il est seulement une « servitude grammaticale » (selon Ferdinand Brunot dans Riegel : 562), ne possédant pas de signification propre, mais étant automatiquement imposé par un terme de la proposition principale (ainsi, « le verbe *vouloir* demande le subjonctif »). Riegel (2018 : 562) appelle ce point de vue mécaniste puisqu'il se heurte à deux critiques. Premièrement, on ne peut pas expliquer l'emploi du subjonctif en proposition indépendante, même s'il est restreint, par ce genre de contrainte grammaticale. Deuxièmement, on retrouve beaucoup de diverses constructions où il est permis au locuteur de choisir entre l'indicatif et le subjonctif ; le choix de mode est dans ce cas significatif : *Penses-tu qu'il viendra ? / qu'il vienne ? – Madame de Rênal est la seule qui l'a aimé / qui l'ait aimé*. Effectivement, l'emploi de ces deux modes n'est pas mécanique parce que la manière d'envisager le procès de la subordonnée est différente selon ce que le locuteur va employer.

Selon la définition sémantique de Gustave Guillaume (dans Riegel : 563), le subjonctif est inapte à saisir l'idée verbal dans sa complète actualisation (contrairement à l'indicatif) et de ce fait, le procès ne peut malheureusement pas être situé dans le passé, le présent ou le

futur. Alors, il s'emploie lorsque son interprétation l'emporte sur la prise en compte de l'actualisation du procès, lui s'interposant entre le procès et sa verbalisation par rapport à l'écran d'un acte psychique comme le sentiment, la volonté ou le jugement. Dans *Je pense qu'il viendra*, le locuteur envisage le procès à venir dans son éventualité tandis que dans *Je veux qu'il vienne*, on exprime la volonté par le verbe principal interprétant une incertitude du fait envisagé. G. Guillaume a aussi établi une corrélation entre le subjonctif et l'idée de possible, par opposition à l'indicatif qui évoque une idée de probable : *Il est possible que Jason revienne. Il est probable que Jason reviendra*. Donc, on conclut que le possible se situe avant le probable : « une chose peut être possible sans être probable, mais non l'inverse » (R. Martin 1983) Or, cette distinction ne correspond pas vraiment à tous les emplois du subjonctif et rend mal compte des cas où il exprime un fait « réel » : *Je regrette qu'il soit venu. – Elle est la seule qui soit restée à la ferme. – Bien que le temps soit à l'orage, il part pêcher en mer. – Qu'elle soit partie m'est indifférent*. Par conséquent, R. Martin a reformulé l'explication en termes logico-sémantiques : le subjonctif marque l'appartenance du procès aux « monde possible » (un fait est possible si l'on peut envisager au moins un état de choses où il est vrai). En plus, Jean-Paul Confais affirme que « le subjonctif sert à annuler ou à désamorcer le potentiel déclaratif de la séquence concernée ». (Confais, 1990 : 231-242 ; Grevisse, 2016 : 1199 ; Riegel, 2018 : 561-564 ; Soutet, 2000 : 2)

3.1. La forme

En effet, on observe principalement les finales des six personnes du singulier et du pluriel dans le code écrit. Par contre, il y en a moins dans le code oral étant donné que les 1^{re}, 2^e et 3^e personnes du singulier et la 3^e personne du pluriel se prononcent de la même façon. La 1^{ère} et 2^e personne de pluriel ayant une finale distinctive que l'on entend à la prononciation.

La tradition scolaire nous propose d'étudier successivement les 1^{re}, 2^e et 3^e personnes du singulier, ensuite, celles du pluriel. Néanmoins, on remarquera qu'il est plus logique d'étudier en même temps la 3^e personne du singulier étant la plus fréquente et la 1^{re} personne du singulier puisqu'elles sont généralement semblables (que je vienne/qu'elle vienne, que je croie, qu'on croie etc.), ensuite la 2^e personne du singulier qui n'en diffère que par un S final (que tu viennes/que tu croies), et la 3^e personne du pluriel qui n'en diffère que par le NT final (qu'ils viennent/qu'ils croient), et à la fin les 1^{re} et 2^e personnes du pluriel, dont la structure est visiblement différente.

D'une part, l'enseignant de français en particulier aura bien évidemment avantage à distinguer et à regrouper ces quatre personnes homophones (que je croie, que tu croies, qu'il croie, qu'ils croient) et d'autre part, les deux personnes appelantes « aberrantes » (que nous croyions, que vous croyiez).

Il est vrai que le système complet du subjonctif consiste de quatre paradigmes : le subjonctif présent, le subjonctif imparfait, le subjonctif passé et le subjonctif plus-que-parfait. Cependant, les deux paradigmes composés (le subjonctif passé et le subjonctif plus-que-parfait) sont morphologiquement analysables comme l'association du participe passé du verbe concerné et de l'auxiliaire (avoir ou être) du subjonctif présent ou du subjonctif imparfait.

3.1.1. Le subjonctif présent

Effectivement, il existe la règle générale de construction du subjonctif présent. Cependant, certains verbes (plutôt quelques verbes irréguliers du 3^e groupe) possèdent deux bases de radical différentes au subjonctif. Celui-ci se construit selon certaines règles que voici :

Radical

1. Généralement, pour les verbes du 1^{er} et 2^e groupe, le radical du subjonctif présent correspond à celui de la 3^e personne du pluriel de l'indicatif présent grâce à la dérivation : chanter > ils chantent > **chant-** ; finir > ils finissent > **finiss-**
2. Voici certains verbes comportant deux bases différentes : *que nous jetions / que vous jetiez / qu'il(s) jette(nt)* ; *que nous appelions / que vous appeliez / qu'il(s) appelle(nt)*
3. Neuf des dix verbes irréguliers prennent un radical particulier au subjonctif : **aill-** / **all-** (aller), **faill-** (falloir), **vail-** / **val-** (valoir), **veill-** / **voul-** (vouloir), **fass-** (faire), **puiss-** (pouvoir), **sach-** (savoir), **soi-** / **soy-** (être), **ai-** / **ay-** (avoir)

Désinences

1. Comme le code oral ne nous permet pas de distinguer la différence entre les trois personnes du singulier et la troisième personne du pluriel des deux premières personnes du pluriel, à l'écrit, pour tous les verbes (sauf *être* et *avoir*), les désinences sont : *-e, -es, -e, -ions, -iez, -ient*.

2. Il faut bien remarquer que les verbes dont le radical se termine par *i-* ou *y-* (sauf *être* et *avoir*) ne sont pas dispensés du *-i-* des désinences : *que nous riions / que vous riiez ; que nous envoyions / que vous envoyiez.*

3.1.2. Le subjonctif passé

Le subjonctif passé est très facilement composé de l’auxiliaire du verbe *avoir* ou *être* au subjonctif présent après lequel suit le participe passé : *que j’aie travaillé / que nous ayons travaillé ; que je sois parti / que nous soyons partis.*

3.1.3. Le subjonctif imparfait

On prend directement le radical pour le subjonctif imparfait du passé simple, dont les deux comportent la même base sans exception. Bien évidemment, ce temps est réservé à un écrit soutenu ou littéraire, à l’exception des troisièmes personnes. On reconnaît les mêmes voyelles *-a-*, *-i-*, *-in-* et *-u-* suivant les types de verbes, auxquelles s’ajoutent des désinences personnelles uniques : *-sse*, *-sses*, (accent circonflexe) *-t*, *-ssions*, *-ssiez*, *-ssent* : *que je chantasse, que tu chantasses, qu’il chantât, que nous chantassions, que vous chantassiez, qu’ils chantassent.*

Donc, on remarque que les désinences des passés simples et des imparfaits du subjonctif sont d’une régularité catégorique, et que leur formation est complètement parallèle.

3.1.4. Le subjonctif plus-que-parfait

La forme du subjonctif plus-que-parfait semble à celle du subjonctif passé si on prend en considération que l’auxiliaire du verbe *avoir* ou *être* est au subjonctif imparfait cette fois-là et que celui-ci est suivi également du participe passé : *que j’eusse fait / que nous eussions fait ; que je fusse venu / que nous fussions venus.*

(Cellard, 1978 : 10-16 ; Delatour, 2016 : 135-136 ; Riegel, 2018 : 443, 446 ; Soutet, 2000 : 13-14, 23-26)

3.2. Le subjonctif en proposition indépendante ou principale

Il y a sûrement des cas où le subjonctif peut servir comme prédicat de phrase indépendante. En voici quelques exemples où il exprime :

- a) Lorsque l'impératif n'est pas disponible, soit à la troisième personne, le subjonctif exprime un ordre, une défense ou un souhait dans les phrases injonctives et optatives. Il y est normalement annoncé en tête de phrase par *que*, ce qui permet de l'opposer à l'indicatif (étant nécessaire parce que la forme du verbe est parfois conforme au présent des deux modes) : *Qu'il se taise ! / Qu'il parte et qu'il ne revienne plus !* Par contre, on utilise la première personne du singulier plus rarement dans une phrase injonctive, et elle est notamment au passif : *Que je sois réveillé à six heures !* Certaines expressions figées sans *que*, dont la plupart appartiennent au discours religieux, présentent aussi la même valeur : *Vive le roi ! / Dieu vous bénisse ! / Plaise au ciel que...* Ensuite, le présentatif *soit* a perdu sa valeur verbale et s'emploie souvent dans un discours didactique ou scientifique où il introduit une hypothèse (dans une argumentation) ou une démonstration : *Soit un triangle rectangle.*
- b) Une phrase hypothétique au subjonctif peut aussi être juxtaposée ou coordonnée par *et* à une autre proposition, avec laquelle elle entretient des relations sémantiques de même nature qu'une subordonnée introduite par *si* dans un système hypothétique : *Qu'il ose t'interrompre et je saurai le faire taire.* (= S'il ose t'interrompre, je saurai le faire taire.) / *Qu'elle ait agi sans mauvaise intention, elle n'en mérite pas moins son amende.* (= Bien qu'elle ait agi sans mauvaise intention, elle mérite son amende.)
- c) Dans une phrase exclamative, l'hypothèse envisagée est rejetée avec indignation par le locuteur : *Moi, que je vende cette maison ! Jamais !* Par ailleurs, l'indignation peut aussi être exprimée par le conditionnel (*Et moi, je devrais vendre cette maison ! Jamais !*) et l'infinitif (*Vendre cette maison ! Jamais !*)
- d) Avec le verbe venir (survenir) exprimant une circonstance de temps ou une condition : *Vienne le printemps, les hirondelles arrivent. / Vienne encore un procès et je suis achevé.*

Dans tous les cas ci-dessus, le subjonctif met l'accent sur l'interprétation du procès, qui est sans doute perçu subjectivement. La plupart des phrases situent le procès dans l'avenir, où sa valeur de vérité est suspendue. (Damić Bohač, 2019 : 58-59) (Grevisse, 2016 : 1200) (Riegel, 2018 : 564-566)

3.3. Le subjonctif en proposition subordonnée relative

L'emploi du subjonctif en subordonnées relatives dépend souvent de la nuance de sens que le locuteur souhaite exprimer. De cette manière, le subjonctif s'accorde avec la restriction qui affecte l'antécédent et on le préfère dans les cas suivants :

1. L'antécédent peut être indéfini ou indéterminé, donc, telles propositions expriment une idée de finalité et l'existence du référent est alors envisagé comme possible ou voulue : *Je cherche **une** étudiante qui **puisse** emmener mes enfants à l'école.* Dans ce cas, le sens virtuel est aussi marqué par l'emploi de l'article indéfini. Cependant, si cette action est considérée comme une éventualité, le subjonctif est remplacé par le conditionnel : *Je cherche une étudiante qui **pourrait** emmener mes enfants à l'école.*
2. L'antécédent est suivi par un superlatif relatif, par des expressions de restriction (le seul, l'un des rares, l'unique) ou de hiérarchie (le premier, le dernier) : *C'est la **plus** belle chambre / la **seule** chambre / la **dernière** chambre que je **puisse** vous proposer.* Dans ce cas-là, il est possible d'employer le subjonctif si la proposition relative exprime un fait hypothétique : *Le seul film qui **pourrait** me faire rire aux larmes, c'est « Certains l'aiment chaud » (Some Like it Hot).*

Enfin, s'il s'agit de phrases où la principale est interrogative ou négative, l'existence du référent est mise en doute ou niée, donc on va effectivement employer le subjonctif dans la subordonnée : *Connaissez-vous un animal qui **soit** plus craintif que le lièvre ? / Je n'ai jamais eu un élève qui **soit** si paresseux.* (Damić Boháč, 2019 : 64-65) (Riegel, 2018 : 570-571)

3.4. Le subjonctif en proposition subordonnée complétive

Quant aux subordonnées complétives, l'emploi du subjonctif mérite sérieusement une attention particulière parce que c'est dans ce cadre-là que l'on trouve la majorité des erreurs et hésitations. Il s'agit de complétives introduites par *que*, *à ce que* ou *de ce que* dont l'emploi est imposé par :

- a) la place de la complétive : le subjonctif est décidément exigé lorsque la complétive figure en tête de phrase, étant antéposée et servant de sujet : *Que Charles **soit** aimable, Emma le pense. / Qu'il **réussisse**, cela ne paraît pas évident.* Donc, sémantiquement, l'antéposition d'une complétive suspend la valeur assertive de la proposition.

b) la classe sémantique du verbe, du nom ou de l'adjectif : le subjonctif est obligatoire si le verbe dans la principale exprime la volonté, le sentiment ou le doute : *Je veux / souhaite / désire / regrette / crains / doute qu'il vienne*. D'ailleurs, les complétives qui sont complément d'un nom de même forme et / ou de même sens que ces verbes sont également au subjonctif : *Sa peur (son souhait, son désir, son regret, sa crainte) que Jason revienne est exagérée*. La même règle est exercée dans des complétives compléments de constructions personnelles (1) ou séquences impersonnelles (2) formées à l'aide d'un adjectif attribut marquant la possibilité, la nécessité, le doute ou un sentiment (ou après les locutions impersonnelles il faut, il importe, il convient, etc.) :

1. Pierre est heureux (triste, content, surpris) que Marie **revienne**. / Je suis indignée que vous **fassiez** encore de telles fautes. Néanmoins, l'emploi de l'indicatif est justifié lorsqu'avec les verbes et les adjectifs de sentiment la conjonction *que* est remplacée par *de ce que*. Cela est motivé par la réalité de la situation qui en est le résultat :

	que vous fassiez encore de telles fautes.
Je suis indignée	de ce que vous fassiez encore de telles fautes.
	de ce que vous faites encore de telles fautes.

2. Il est possible (douteux, urgent, nécessaire, heureux, triste, regrettable) que tu **partes**. / Il faut (il importe, il convient) que tu **partes**.

Inversement, l'indicatif est obligatoire après des verbes, des noms ou des adjectifs indiquant une certitude, une affirmation, une croyance, une probabilité ou une prévision : *Il affirme (dit, croit, pense) que Charles Perrault est bien l'auteur des Contes de ma Mère l'Oye*. / *Il est probable (sûr, certain) que le soleil explosera*. Pourtant, la différence est parfois ténue entre les deux modes, plus précisément entre le probable et le possible : *Il espère qu'elle viendra*. / *Il souhaite qu'elle vienne*. On rencontre souvent des subjonctif « fautifs » après le verbe *espérer*, quand l'interprétation du procès l'emporte sur la simple évocation du probable.

c) quand le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait : l'emploi du subjonctif est proposé après les verbes et locutions impersonnelles qui expriment un sens négatif, interrogatif ou conditionnel et qui marquent la vraisemblance ou la certitude : *Il n'est pas sûr qu'elle le sache*. *Est-il vrai qu'il parte* ? Or, il est également possible d'y employer l'indicatif malgré le sens négatif, interrogatif ou conditionnel : *Il n'est pas*

certain que je partirai. Est-il certain qu'il viendra ? En revanche, l'indicatif est requis après les verbes à sens de négation dans une phrase négative puisque celle-ci porte alors la valeur de certitude : *Je ne doute pas (nie pas) que Pierre est venu.* L'emploi du futur et conditionnel dans les phrases précédentes est préféré dans le but d'évoquer un procès probable. Normalement, on emploie le subjonctif après les verbes de pensée et d'opinion, de perception ou de déclaration lorsqu'ils expriment un sens négatif, interrogatif ou conditionnel : *Je ne crois pas (dis pas) que la richesse fasse le bonheur. / Pensez-vous que la richesse fasse le bonheur ? / Penses-tu (crois-tu) qu'elle ait peur ? Je ne pense pas (crois pas) qu'elle ait peur.* De même, l'emploi de l'indicatif est possible malgré le sens négatif, interrogatif ou conditionnel mais il dépend du degré de conviction : *Croyez-vous que j'ai peur ?* À la différence de l'indicatif, la valeur de vérité est suspendue si l'on emploie le subjonctif dans cette phrase (*Croyez-vous que j'ait peur ?*). Dernièrement, il faut se rappeler que les verbes de pensée et d'opinion *penser, espérer, imaginer, supposer* et même *se douter* se font suivre en français de l'indicatif : *Il pense (espère, suppose, se doute) qu'elle viendra.* Le risque d'erreur est accru chez les apprenants parlant l'italien où ces verbes se font suivre du subjonctif (*Penso che sia malato. Spero che tu venga con me.*) alors que le français veut l'indicatif (*Je pense qu'il est malade. J'espère que tu viendras avec moi.*).

Le choix du mode entre l'indicatif et le subjonctif dans les subordonnées complétives donne à la phrase une signification complètement différente et il dépend :

- a) du sens de certains verbes polysémiques tels que *comprendre, admettre, dire, rêver*, etc. : par exemple, le verbe *comprendre* au sens de « prise de conscience pure et simple » exige l'indicatif : *Je comprends que Jacques a beaucoup de soucis en ce moment.* Cependant, s'il s'agit d'un appel à la tolérance, le subjonctif est imposé : *Je comprends que Jacques veuille consacrer plus de temps aux loisirs.* Le verbe *rêver* veut l'indicatif au sens de « voir en rêve », mais requiert le subjonctif lorsqu'il signifie « souhaiter » : *Je rêve souvent que je perds mes dents. Est-ce que cela a une signification ? / Je rêve que les jeunes fassent preuve d'empathie.* Le verbe *dire* peut aussi s'employer à l'indicatif comme verbe déclaratif ou au subjonctif signifiant une volonté : *J'ai dit qu'il viendra demain. / J'ai dit qu'il vienne demain.*
- b) du mode de la principale : les verbes de pensée et d'opinion *imaginer* et *supposer* exigent bien évidemment l'indicatif (*J'imagine qu'il sera mort de faim lorsqu'il*

arrivera. Je suppose qu'il a fait.) alors que le subjonctif est obligatoire si ces verbes sont à l'impératif : *Imaginez que nous soyons en hiver. Supposons que vous soyez riche.*

Enfin, le choix du mode par rapport aux expressions *il semble que* et *il me semble que* n'est pas toujours simple. La construction impersonnelle *Il semble que* se fait suivre du subjonctif, même si l'indicatif est possible. Si la construction impersonnelle *Il me semble que* est accompagnée d'un pronom personnel complément d'objet indirect, elle exprime une opinion, et, comme tous les verbes d'opinion, elle se fait suivre de l'indicatif, même si le subjonctif est possible. Donc, on peut conclure que le choix du mode après *Il semble que...* et *Il me semble que...* dépend fortement du degré de certitude attribuée à l'action de la proposition subordonnée, plus précisément du point de vue (objectif ou subjectif) : *Il semble que vous ayez tout appris par cœur. / Il me semble que vous avez tout appris par cœur.*

Lorsque ces deux constructions se font accompagner d'un adjectif, c'est alors le sémantisme de celui-ci qui détermine le mode : *Il (me) semble évident que + indicatif (certitude).* / *Il (me) semble bizarre que + subjonctif (appréciation).* (Damić Boháč, 2019 : 59-64) (Riegel, 2018 : 566-568)

3.5. Le subjonctif en proposition subordonnée circonstancielle

Les propositions circonstancielle, aussi appelées adverbiales, sont introduites par des conjonctions de subordination diverses (rarement par *que* seul) et dans la plupart des cas, elles jouent dans la phrase le rôle de compléments non essentiels et adverbiaux de verbes. Le subjonctif s'y impose selon le sémantisme de la subordonnée ou de la conjonction de subordination. En outre, il est plus simple à le maîtriser parce qu'il suffit de se rappeler la classification des conjonctions et des locutions conjonctives qui amènent à son emploi, ce qui facilite largement le choix entre les deux modes. (Damić Boháč, 2019 : 65) (Grevisse, 2016 : 1598) (Riegel, 2018 : 568)

3.5.1. Les subordonnées temporelles

Tout d'abord, il faut se rappeler que le choix entre l'indicatif et le subjonctif dans les propositions subordonnées temporelles est parfois difficile bien que la plupart d'elles soient généralement à l'indicatif. Quand on exprime une action située à une époque postérieure à

celle de la principale, le procès que l'on envisage est possible, soit l'action n'est pas encore réalisée et donc incertaine. Par la suite, cette idée entraîne l'emploi du subjonctif, surtout si la subordonnée est introduite par les conjonctions *avant que*, *jusqu'à ce que*, *en attendant que* : *Il part avant que le soleil se **soit** levé*. Naturellement, la conjonction *après que* exige l'indicatif parce que le procès introduit est antérieur à celui de la principale. Pourtant, Riegel de même que Cellard affirment que le subjonctif se rencontre de plus en plus avec cette conjonction : *Il part après que le soleil se **soit** levé*. Au contraire, Cellard nous propose d'éviter le subjonctif et de n'employer que l'indicatif dans ces cas-là. Selon Riegel, cela arrive parce que les deux conjonctions ont une analogie symétrique : les propositions *avant* et *après* se construisent toutes les deux avec un infinitif (*après être parti*, *avant de partir*). Il ajoute que dans les subordonnées introduites par *après que*, l'idée de possible n'est pas exclue. De ce fait, comme cet emploi « fautif » n'est pas complètement dépourvu de fondement sémantique, il est preuve de la vitalité du subjonctif en français. Par ailleurs, l'idée de l'attente est décidément considérée comme une éventualité et entraîne le subjonctif : *En attendant que nous **repre**nions cette conversation, je vous demande de lire cette lettre*. (Cellard, 1978 : 67-73) (Riegel, 2018 : 568-569)

3.5.2. Les subordonnées causales

Normalement, les subordonnées exprimant l'idée de cause entraînent l'emploi de l'indicatif parce que le fait exprimé est véritable, même s'il est supposé : *Je vous quitte parce que j'**ai** un rendez-vous urgent*. / *Étant donné que nos stocks **sont** épuisés dans cette taille, il nous est impossible de vous donner satisfaction*. Cependant, on retrouve le subjonctif quand le fait exprimé est possible et non pas certain, soit quand la cause est exclue du réel par le locuteur. Ainsi, la proposition peut être introduite par les constructions : *soit que...* *soit que*, *non que...* (plutôt rare et littéraire), *ce n'est pas que...*, qui exigent le subjonctif : *Le chat revient à la maison, soit qu'il **ait** faim, soit qu'il **ait** envie de dormir tranquille*. / *Ce n'est pas que nous **craignons** une baisse des ventes, ni que nous **soyons** inquiets pour l'avenir ; mais...* (Cellard, 1978 : 60) (Riegel, 2018 : 569)

3.5.3. Les subordonnées consécutives

L'indicatif est aussi très souvent dans les propositions subordonnées consécutives lorsqu'elles permettent l'actualisation du procès. Le résultat étant certain veut dire que l'idée d'une conséquence n'a pas été recherchée, ce qui entraîne l'indicatif : *Il a tant surfé sur Internet qu'il ne voit plus rien.* / *La conférence s'est prolongée si tard que monsieur N... n'a pas pu vous recevoir.* Par contre, lorsque la conséquence attendue ne s'est pas produite ou qu'il est confirmé qu'elle ne se produira pas, le système se déplace à la fois vers le subjonctif : *Si fortes que soient les chutes de neige, nos camions sortiront du garage.* En plus, une principale négative ou interrogative exige le subjonctif étant donné que l'actualisation du procès est, dans ce cas-là, empêchée : *Il n'a pas travaillé au point que cela l'ait épuisé.* Dernièrement, si la subordonnée est introduite par *pour que*, la conséquence présentée est considérée comme une simple possibilité : *Il est trop compétent pour qu'on puisse le remplacer.* (Cellard, 1978 : 60-61) (Riegel, 2018 : 569)

3.5.4. Les subordonnées finales

Effectivement, lorsqu'un locuteur exprime un fait non réalisé, une idée d'un résultat recherché ou d'un but poursuivi, l'emploi du subjonctif est obligatoire. Tel est le cas en propositions subordonnées exprimant le but puisqu'elles dénotent une intention. La locution conjonctive est le plus souvent *pour que* (ou *afin que* qui est plutôt considéré comme littéraire et vieilli) : *Orphée chante pour que (afin que) le soleil paraisse.* Ensuite, les constructions dont le mot de liaison est : *le but de... est que...*, exigent également le subjonctif : *Le but poursuivi par nos services est que l'augmentation des prix en 1979 ne soit pas supérieure à celle de 1978.* Même les constructions dans lesquelles l'introducteur est du type : *de façon que, de manière que*, entraînent le subjonctif puisque l'idée du moyen est mise en œuvre pour avoir un résultat donné : *Le système d'alarme est réglé de façon que le cassier puisse le déclencher sans être vu.* D'ailleurs, le subjonctif est exigé lorsqu'on exprime l'idée d'un résultat à éviter ou à empêcher, et ces propositions subordonnées sont introduites par : les verbes recteurs (*craindre que, éviter que, empêcher que, s'opposer à ce que...*), les locutions verbales (*il est à craindre que, il est inévitable que...*) ou les locutions conjonctives (*de crainte que, de peur que...*). La règle ne change pas si ces locutions sont employées en modalité négative : *Nous (ne) craignons (pas) que cette concurrence nuise au lancement de notre article.* (Cellard, 1978 : 34-37) (Riegel, 2018 : 569)

3.5.5. Les subordonnées concessives

Ces propositions expriment l'idée qu'une cause se produira mais son résultat est différent de ce que l'on a envisagé. Le résultat du fait énoncé est inopérant parce qu'il ne peut pas être atteint, et est contraire à ce qui est habituellement attendu. Cela veut dire qu'elles expriment une restriction de sens et de ce fait, elles sont au subjonctif : *Bien qu'il **pleuve**, il est sorti sans parapluie*. Donc, tout le monde porte un parapluie quand il pleut sauf ce monsieur. On peut les introduire également par d'autres locutions conjonctives : *quoique, sans que, à moins que* ; *La chatte est sortie sans que je **m'en aperçoive***. Selon J. Cellard, il faut éviter l'emploi de la conjonction *quoique* parce qu'elle manque d'élégance. (Cellard, 1978 : 45-47) (Riegel, 2018 : 569)

3.5.6. Les subordonnées conditionnelles

Les expressions de la condition et de l'hypothèse entraînent l'indicatif ainsi que le subjonctif. Évidemment, après les propositions introduites par *si*, on va employer l'indicatif : *Si j'avais de l'argent, j'achèterais une maison en Espagne*. Cependant, après les conjonctions *à conditions que, à moins que, pourvu que, pour peu que*, etc., on va absolument tomber sur le subjonctif : *Nous honorerons les engagements pris à conditions que vous **abandonniez** toute prétention à l'exclusivité*. (la condition est indispensable) / *Pour peu qu'il **réussisse** le bac, il se prendra pour un génie*. Dans une subordonnée coordonnée par *que* dans une proposition introduite par *si*, on va également employer le subjonctif : *S'il réussit le bac **et qu'il obtienne** une mention, Antoine sera admis dans une classe préparatoire*. (Cellard, 1978 : 43) (Riegel, 2018 : 569-570)

4. Le subjonctif en FLE

Bien évidemment, les étudiants (y compris les étudiants croatophones) de la langue française en tant que langue étrangère font des erreurs diverses tout au long de leur apprentissage et de leur vie, surtout liées à la grammaire. C'est pourquoi un enseignant devrait savoir cerner les zones de difficultés, répertorier les erreurs, et entreprendre un travail de correction individuelle dans le but d'empêcher la consolidation d'erreurs qui auraient dû être seulement temporaires. Il est inévitable que les erreurs fassent partie intégrante des étapes de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais elles ne sont pas bien perçues à un niveau avancé de maîtrise dans le cadre d'études néo-philologiques. Un futur professionnel devrait viser à acquérir des compétences quasi natives et, par conséquent, à maîtriser la langue tout en sachant formuler ses idées de manière précise, correcte et soignée.

De plus, certaines erreurs peuvent persister à ce niveau-là en raison d'une maîtrise insuffisante de certains points de grammaire ou, tout simplement, il peut exister des interférences provenant de la langue maternelle ou d'une autre langue apprise. Parfois, dans les reformulations où l'attention doit être simultanément focalisée sur plusieurs tâches, le nombre d'opérations cognitives qui doivent être menées en même temps ne permet pas de se focaliser sur chaque difficulté particulière.

L'enseignement de la grammaire a subi des alternances au cours des siècles, or, celles-ci n'ont pas réussi à diminuer son importance. On pourra toujours regretter que la grammaire soit souvent mise de côté dans les méthodes communicatives et actionnelles, et même dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* lequel, tout en se fondant sur l'hypothèse « que le but de l'apprentissage d'une langue est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté » (CECRL p. 5), se contredit en négligeant la composante grammaticale.

L'enseignement de la langue et de la grammaire aujourd'hui doivent prendre en considération les pièges spécifiques auxquels les locuteurs d'une langue maternelle sont confrontés. Dans une perspective plurilingue, il est proposé d'adopter une approche qui réactive les connaissances linguistiques et métalinguistiques afin de sensibiliser les apprenants aux difficultés intra et interlangagières. Une approche analytique, basée sur des stratégies de révision des points de grammaire, favorise le développement de l'autonomie et de l'autoquestionnement en utilisant les mécanismes observés dans la langue maternelle, notamment par le biais de l'analogie et de l'opposition. L'approche contrastive peut également

être pertinente dans certains cas, puisque des études ont démontré que les enfants ayant déjà acquis les bases d'une langue étrangère cherchent à discerner à la fois les similitudes et les différences lorsqu'ils sont confrontés à une autre langue. Ainsi, est-il possible d'exploiter les avantages de l'enseignement contextualisé de la langue étrangère dans un milieu universitaire où se rejoignent les particularités de différentes approches de l'enseignement du français. Il convient de rappeler que le français, en tant qu'objet d'étude (langue enseignée) et la langue de scolarisation (les cours délivrés en français), ne devrait pas être réduit uniquement à la grammaire normative et descriptive.

Un tel enseignement contextualisé pourrait remédier plus efficacement à la fossilisation des erreurs au moyen d'activités de mise en regard des deux systèmes linguistiques se fondant sur des pratiques contrastives spontanées et assurant une meilleure réflexivité grammaticale (v. Beacco 2014 et 2017 dans Damić Boháč 2019).

L'importance de maîtriser la norme devient particulièrement cruciale lorsque l'on vise l'acquisition de compétences quasi natives et surtout dans le cas d'une langue à la morphosyntaxe aussi complexe que le français qui ne tolère que peu d'approximations et où la distance entre langue orale et écrite pose problème même aux locuteurs natifs. En outre, il est essentiel de reconnaître le fait que dans un milieu institutionnalisé les apprenants manient à la perfection les stratégies d'évitement de l'échec qui consistent à progresser moins dans les compétences et à développer davantage les performances en langue étrangère qu'à naviguer autour des « pièges » des tests d'examens et des devoirs sur table. Évidemment, ces stratégies peuvent assurer le succès à court terme, mais elles ont un inconvénient majeur : elles entraînent la fossilisation des erreurs, un risque qui augmente en corrélation avec la durée de l'apprentissage, et auquel seules les activités de réflexion sur le fonctionnement de la langue cible et les causes de l'erreur pourrait remédier. (Damić Boháč, 2019 : 21-24, 27-30)

4.1. Le subjonctif dans les supports pédagogiques

D'après différents supports pédagogiques disponibles pour l'enseignement du français langue étrangère, les manuels proposent deux types d'activités grammaticales : le premier, de nature méthodologique, concerne la formalisation, c'est-à-dire la manière dont **le savoir grammatical** est présenté et mis en pratique, et le deuxième concerne les activités visant à s'approprier ce savoir. La démarche peut être déductive (présentation des règles suivie des applications de celles-ci), inductive (présentation d'un corpus et incitation à découvrir la règle détenue par le professeur), ou encore de conceptualisation (présentation d'un corpus et incitation à élaborer une règle propre à la classe). La première approche est la plus traditionnelle, la seconde plus contemporaine et la troisième est moins courante.

Selon l'étude psycholinguistique, les activités d'appropriation se divisent en trois catégories : les activités d'automatisation, visant à renforcer la maîtrise formelle, y compris les exercices structuraux ; les activités de réemploi, similaires aux précédentes mais avec une dimension communicative ajoutée ; et les activités d'exploitation communicative, impliquant une production plus libre. Les manuels consultés suivent tous une organisation linguistique, en lien avec la nécessité d'une progression grammaticale. Ils définissent des objectifs linguistiques pour chaque leçon, ce qui révèle une préoccupation éminente de la progression grammaticale. Cependant, les contenus des manuels ne se limitent pas uniquement à l'enseignement de la grammaire. Celle-ci fait systématiquement partie des objectifs des leçons, qui peuvent également avoir une dimension fonctionnelle et/ou notionnelle.

Le mode subjonctif est généralement introduit *au niveau 2* des manuels, mais il y en a quelques-uns qui l'abordent dès le premier niveau. Tous les manuels ne fournissent pas nécessairement une explication détaillée du sens du mode subjonctif. Certains adoptent la thèse du subjonctif en tant que mode du virtuel, du non-actuel, du fait imaginé, ou de la pensée. Ensuite, il y a ceux qui présentent le subjonctif comme le mode de la subjectivité, de l'interprétation de la réalité, ou encore comme le mode du doute ou de l'incertitude. Enfin, certains manuels expliquent le subjonctif comme étant le mode du possible. Sur le plan sémantique, ces notions se rejoignent : ce qui n'est pas certain est souvent considéré comme possible et non réel. Cependant, ce qui est irréel ne signifie pas nécessairement que c'est possible. Les emplois du subjonctif sont parfois présentés en une seule leçon, mais plus fréquemment, ils sont dispersés dans différentes leçons ou chapitres du manuel. Tous ces emplois (subjonctif après des verbes de volonté, ordre, souhait, subjonctif dans les relatives,

subjonctif après des verbes d'opinion, etc.) sont expliqués dans un ordre qui varie d'un manuel à l'autre, rarement de la même manière. Pourtant, dans les manuels on trouve les moyens pour employer le subjonctif le plus souvent après les conjonctions exprimant le temps, la conséquence, le but, etc.

On a pu constater que la double progression fonctionnelle et linguistique est une caractéristique fortement ancrée dans les manuels examinés. Cette progression grammaticale est généralement linéaire. L'approche en spirale, qui réintroduit périodiquement des notions déjà abordées, reste marginale parce que l'on cherche à éviter les redites dans les manuels, supposant que la réactivation des acquis peut être gérée par l'enseignant ou simplement par souci d'efficacité. En effet, il est essentiel de mettre en relation les activités de communication avec la grammaire. Si elles exigent l'usage d'un élément grammatical particulier, elles limitent la communication. Si elles ne l'exigent pas, la conception de la tâche qui rend impératif l'emploi de l'élément grammatical visé devient problématique. Concernant les manuels étudiés, les activités de communication ne sont pas toujours liées à la grammaire, ou si elles le sont, elles restreignent davantage la liberté de communication. Enfin, il est noté que les manuels ne sont pas uniformes en ce qui concerne les emplois du subjonctif à enseigner ou l'ordre dans lequel ils doivent être abordés. (Damar, 2009 : 113-126)

À la fin de cette étude portant sur la place de la grammaire et les discours grammaticaux proposés pour expliquer le subjonctif en FLE, Marie-Eve Damar a établi plusieurs constats. Dans les manuels, la grammaire occupe une place de choix. Les manuels sont le plus souvent structurés en fonction des besoins fonctionnels et linguistiques. Les contenus grammaticaux sont intégrés à la progression fonctionnelle, ce qui peut poser des problèmes d'atomisation de la grammaire. Concernant les discours grammaticaux à propos du subjonctif, l'auteure a noté qu'il y a souvent un manque d'explication à l'apparition du mode subjonctif en français. Par conséquent, certains emplois du subjonctif étaient plus enseignés que d'autres, assurément en raison de leur fréquence, parce que les manuels n'abordent pas tous exactement les mêmes emplois et dans le même ordre. De plus, pour tout ce qui est du subjonctif, on exige de l'apprenant un dur travail de mémorisation, d'autant plus que les emplois de ce mode sont nombreux et semblent variés. Donc, il existe un risque élevé d'erreurs.

Cette situation ne convient pas non plus aux enseignants : elle « remplit le maître d'irritation, par cet émiettement est tout le contraire de ce qu'il attend d'une bonne théorie, à

savoir un principe d'unité, un point de vue central, qui expliquerait les emplois particuliers » (Imbs, 1953 : 17). (Damar, 2009 : 138-140)

4.2. Pour un apprentissage progressif du subjonctif

4.2.1. Pré-requis et progression grammaticale

Bien que l'on essaie de minimiser l'usage de termes métalinguistiques, il est essentiel que les apprenants soient déjà familiarisés avec certains termes pour comprendre la théorie de l'ancrage. Par conséquent, ils doivent déjà savoir que **la sous-phrase** complémente une proposition (partie de phrase) principale. Exemple : *Je sais* (proposition principale) *que tu es là* (proposition subordonnée) ; qu'une **sous-phrase** complétive complémente le verbe principal (*Je sais que tu es là*), et **qu'une sous-phrase** pronominale complémente un nom (*Je regarde l'eau qui coule*) ; qu'un pronom remplace un nom ; qu'une conjonction relie deux propositions.

L'élaboration d'une progression pour un cours de français langue étrangère est une tâche complexe qui implique la prise en compte de critères difficiles à quantifier, tels que la fréquence et la simplicité des éléments linguistiques. La fréquence peut être évaluée à l'aide d'informations statistiques sur les emplois de ces éléments dans la langue.

Selon Jean-Paul Confais, environ 50 % des formes du subjonctif sont déclenchées par *Il faut, vouloir (Je voudrais), aimer (J'aimerais), et pour que*. De plus, il faut souligner que « l'expression *il faut que* est responsable de 30 à 40 % des occurrences selon les corpus envisagés » (Confais, 1995 : 324). Le mode après *Il faut que* doit donc être considéré par les apprenants comme un emploi particulièrement important du subjonctif. En plus, selon Jørgen U. Sand, le subjonctif est surtout « vivant dans les propositions complétives objet après des verbes de volonté et de sentiment, mais aussi dans les complétives sujet réel après être + attribut. Dans les propositions adverbiales, le subjonctif s'impose après *pour que* » (2003 : 199).

Le principe organisateur de cette progression sera alors grammatical, pour remédier à la fragmentation des points de grammaire dans les approches communicatives. Il sera préférable d'y subordonner d'autres types de progression, tels que la progression notionnelle, fonctionnelle, situationnelle, ou encore basée sur les tâches. Cette progression sera en spirale, le subjonctif sera donc enseigné en plusieurs étapes. En premier lieu, on abordera les cas de

subjonctif dans **les sous-phrases**, en les comparant contrastivement avec l'infinitif. On mettra l'accent sur l'expression de l'obligation (où l'on aura besoin de l'impératif et d'expression suivies de l'infinitif, comme *tu dois* ou *il faut*). Ces emplois sont considérés comme relativement simples parce que l'infinitif fonctionne comme la forme personnelle du subjonctif. Ensuite, on examinera d'autres emplois du subjonctif en propositions subordonnées, d'abord avec *que*, et puis les emplois après les conjonctions (en accordant la priorité aux conjonctions qui sont les plus couramment utilisées, par exemple : *pour que* au lieu de *afin que*). Il y aura ici bien évidemment quelques conjonctions à mémoriser.

L'enseignant envisagera également d'aborder les emplois du subjonctif passé (en laissant de côté les subjonctifs imparfait et plus-que-parfait, dont on dira brièvement un mot plus tard dans le cursus, lorsque les apprenants auront atteint un niveau comparable à celui d'un locuteur natif). Le subjonctif passé ne poserait pas de problèmes particuliers puisqu'il introduit un rapport d'antériorité par rapport à l'action de la proposition principale.

Les cas d'emploi du subjonctif dans les propositions relatives seront éventuellement abordés plus tard comme ils sont moins courants. Par contre, les cas de concurrence avec l'indicatif sont eux, plus fréquents, réduisant ainsi considérablement le risque d'erreur. Les apprenants seront sensibilisés aux nombreux cas où les deux modes sont en concurrence, tout en gardant à l'esprit que l'enseignement de ces cas, où l'emploi d'un mode est obligatoire, est plus urgent. En effet, les cas obligatoires sont plus susceptibles d'entraîner des erreurs chez les apprenants, car ils peuvent produire des énoncés non conformes aux usages grammaticaux.

4.2.2. Séquence applicable

Damar nous propose une approche consistant d'une explication grammaticale, comprenant une synthèse de différents emplois des modes verbaux, ainsi que des éclaircissements spécifiques sur l'utilisation du subjonctif. Cette séquence pédagogique vise à élever le niveau d'applicabilité, c'est-à-dire à permettre aux apprenants de prédire correctement les situations où le subjonctif est nécessaire, plutôt que de se contenter de les reconnaître à posteriori. Par ailleurs, il est jugé moins pressant d'enseigner les cas de concurrence entre les deux modes, car les apprenants sont moins susceptibles de commettre des erreurs dans ces cas que dans les cas où l'utilisation du subjonctif est obligatoire. Ceci dit, il y a quelques cas particuliers :

- a) *espérer* + indicatif est la tradition, même si on trouve aussi *espérer* + subjonctif
- b) le subjonctif de la proposition subordonnée antéposée : *Qu'il l'ait fait, c'est certain.*
- c) les propositions subordonnées pronominales acceptent les modes indicatif et subjonctif (*Je cherche une secrétaire qui sait/sache le hongrois*) sauf celles avec le verbe *être* et un superlatif absolu, qui est obligatoirement suivi du subjonctif : *C'est la plus belle femme qui soit.*
- d) les cas de concurrence entre l'indicatif et le subjonctif où le changement de mode modifie le sens de l'énoncé : *Je dis qu'il vient/vienne.*

Une question fondamentale concerne le degré de complexité des explications métalinguistiques permis dans la classe de FLE. Ce questionnement est propre aux profils des apprenants, de l'enseignant et est lié aussi à la situation de classe (objectif du cours, etc.). Il appartiendra à l'enseignant d'apporter une réponse à cette question. Il est important de noter que l'enseignement du subjonctif, à la lumière de la théorie de l'ancrage, ne nécessite pas d'aborder la totalité des emplois possibles du subjonctif. L'élaboration d'une progression didactique peut se concentrer sur les emplois les plus courants et essentiels pour la communication, en fonction des besoins des apprenants. Lorsque les apprenants ont compris le principe explicatif des modes, on peut supposer que les emplois qu'ils rencontrent dans des discours authentiques s'intégreront dans le cadre théorique qu'ils connaissent. En effet, les apprenants sont susceptibles de modifier leur utilisation des modes seulement quand cela est « critique » ou nécessaire pour la compréhension ou l'expression correcte. Cette approche permet de ne pas surcharger les apprenants avec des détails grammaticaux, tout en assurant une compréhension solide des bases du subjonctif. (Damar, 2009 : 205-209)

4.3. L'apprentissage du subjonctif en FLE dans le monde

Pour les besoins de ce mémoire, nous avons pensé qu'il serait utile d'examiner comment le subjonctif est-il appris à d'autres locuteurs non natifs dans le but de faire ressortir les difficultés que rencontrent ces étudiants-là. Ainsi, il serait possible de comparer ces recherches avec la nôtre. Ces recherches, qui seront décrites ci-dessous, sont vraiment intéressantes puisque leurs auteurs donnent aussi leur avis sur l'amélioration de l'apprentissage du subjonctif en classe de FLE.

4.3.1. Nigéria

L'article que l'on a consulté se penche sur les obstacles auxquels sont confrontés les apprenants de l'Ignatius Ajuru University of Education lors de l'utilisation du subjonctif présent en français. L'auteur vise à identifier ces obstacles et à proposer des solutions pour améliorer l'acquisition de cette structure grammaticale complexe. Il commence par expliquer le contexte de l'étude, en mettant en lumière l'importance du subjonctif présent en français et les défis qu'il pose aux apprenants non natifs. L'article se base sur des données collectées auprès des étudiants de l'université Ignatius Ajuru, au Nigéria, qui apprennent le français en tant que langue étrangère. Les résultats de l'étude révèlent plusieurs obstacles, tels que la difficulté à distinguer le subjonctif du mode indicatif, la conjugaison des verbes irréguliers, et la compréhension des contextes d'utilisation du subjonctif. L'auteur souligne également que les erreurs fréquentes sont liées à la formation des phrases subordonnées. Pour surmonter ces obstacles, l'auteur suggère diverses stratégies pédagogiques, notamment l'enseignement explicite du subjonctif, l'utilisation d'exercices pratiques et de contextes authentiques, ainsi que des activités de communication pour favoriser l'utilisation naturelle du subjonctif. L'article conclut en soulignant l'importance de la formation des enseignants de français pour aider les apprenants à maîtriser le subjonctif français. (Orubu : 2020)

4.3.2. Syrie

Dans cet article, l'auteure se penche sur les défis spécifiques que rencontrent les adultes arabophones lors de l'apprentissage du subjonctif français, en se concentrant particulièrement sur les étudiants des universités syriennes. L'objectif principal de l'étude est de proposer des stratégies pédagogiques efficaces pour enseigner le subjonctif aux arabophones. L'auteure commence par examiner les difficultés courantes auxquelles sont confrontés les apprenants arabophones, telles que la conjugaison verbale, la compréhension des nuances d'utilisation du subjonctif, et la transition de la langue arabe vers le français. Elle souligne l'importance de prendre en compte les caractéristiques linguistiques spécifiques des apprenants arabophones dans le processus d'enseignement. Ainsi, elle propose plusieurs recommandations pédagogiques pour faciliter l'apprentissage du subjonctif. Elle suggère l'utilisation de supports visuels, d'exercices interactifs et de mises en situation pour aider les apprenants à mieux comprendre les contextes d'utilisation du subjonctif. De plus, elle insiste sur l'importance de la pratique régulière et de la rétroaction constructive pour renforcer les

compétences linguistiques des apprenants. L'article conclut en soulignant que l'enseignement du subjonctif aux adultes arabophones nécessite une approche pédagogique adaptée à leurs besoins spécifiques. Les stratégies proposées visent à rendre cet enseignement plus efficace et à aider les étudiants des universités syriennes à surmonter les obstacles liés à l'apprentissage du subjonctif en français. (Youssef : 2012)

4.3.3. Suède

L'article consulté explore le subjonctif en tant que « phénomène autre » dans l'enseignement du français langue étrangère. L'auteure examine comment cette construction grammaticale est abordée et enseignée dans le contexte de l'apprentissage du français par des apprenants non natifs. L'article commence par mettre en avant le caractère unique du subjonctif français, en soulignant qu'il s'agit d'une structure grammaticale qui pose souvent de grands défis aux apprenants de FLE. L'auteure insiste sur l'importance de comprendre le subjonctif en tant que phénomène distinct dans le processus d'enseignement. L'analyse se base sur des données recueillies dans des cours de FLE en Suède. L'auteure identifie les difficultés courantes rencontrées par les apprenants dans la compréhension et l'utilisation du subjonctif, notamment les erreurs de conjugaison et les confusions entre l'indicatif et le subjonctif. Ensuite, elle explore différentes approches pédagogiques pour aborder le subjonctif en classe de FLE. Enfin, elle insiste sur l'importance de la contextualisation, de l'utilisation d'exemples authentiques et de l'interaction entre les apprenants pour faciliter l'apprentissage du subjonctif. (Sundberg : 2007)

4.3.4. Japon

Cet article se penche sur la pédagogie du subjonctif en français langue étrangère (FLE) dans un contexte japonophone. L'auteur examine comment la grammaire du FLE, en particulier le subjonctif, peut être enseignée de manière efficace aux apprenants japonais et comment elle doit être adaptée en fonction de leur langue maternelle et de leurs besoins. L'auteur commence par examiner les défis particuliers auxquels sont confrontés les apprenants japonais lors de l'apprentissage du subjonctif français, en raison des différences structurelles entre les deux langues. Il souligne également l'importance de contextualiser l'enseignement de la grammaire pour rendre la compréhension plus efficace. L'article examine

ensuite les différentes méthodes pédagogiques qui peuvent être utilisées pour enseigner le subjonctif aux apprenants japonais. L'auteur insiste sur l'importance de la pratique régulière et de l'utilisation d'exemples concrets pour renforcer la compréhension et l'usage du subjonctif. Il suggère des approches qui prennent en compte les structures linguistiques de la langue maternelle des apprenants, ainsi que leur culture et leurs contextes d'apprentissage. En conclusion, cet article met en évidence l'importance de développer des stratégies pédagogiques adaptées à l'enseignement du subjonctif en milieu japonophone. Il souligne que la contextualisation et l'adaptation de la grammaire du FLE sont essentielles pour aider les apprenants japonais à maîtriser cette structure grammaticale complexe. (Delbarre : 2016)

4.3.5. Canada

Le mémoire qui a été étudié se penche sur le processus d'acquisition du subjonctif chez les apprenants adultes de français langue seconde au Canada. L'auteure vise à comprendre comment les adultes apprennent cette structure grammaticale et auxquelles difficultés ils sont confrontés tout au long de ce processus. Le mémoire commence en mettant en évidence l'importance du subjonctif français, en particulier dans le discours indirect, les expressions de doute, de souhait et d'émotion. L'auteure souligne également le caractère difficile du subjonctif pour les apprenants non natifs. Elle présente les résultats de son étude, basée sur des données recueillies auprès d'apprenants adultes de français langue seconde. D'ailleurs, elle identifie les erreurs les plus fréquentes commises par ces apprenants dans l'utilisation du subjonctif, notamment les confusions entre l'indicatif et le subjonctif, ainsi que les problèmes de conjugaison verbale. En conclusion, l'auteure souligne certains facteurs qui influencent l'acquisition du subjonctif, tels que l'âge des apprenants, leur langue maternelle et leur expérience en français. (Mathieu : 2009)

5. Recherche

Avant de passer aux chapitres plus pertinents pour notre recherche, il faut d'abord souligner quelques notions sur les opérations d'apprentissage des langues. Malgré le fait qu'il n'y a pas toujours une terminologie standardisée par rapport aux termes « acquisition » et « apprentissage », il faut quand même les différencier puisqu'ils sont souvent utilisés de façons différentes. Ainsi, l'acquisition se réduit « à la connaissance d'une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication. » (CECRL, 2001 : 108) Par ailleurs, l'apprentissage se réduit « au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel. » (ibid. : 108) Dans un contexte institutionnel, les enseignants d'université doivent tenir compte de critères pertinents pour les diplômes en question et le niveau requis. Ils doivent prendre des décisions concrètes concernant la nature des tâches et des activités spécifiques à proposer aux apprenants lors de différents thèmes que l'on aborde dans un tel milieu. Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, il n'est pas exigé d'enseignants de se préoccuper des procédés par lesquels une compétence langagière a été apprise ou acquise, sauf lorsque la manière d'évaluer peut avoir des conséquences positives ou négatives sur le bon déroulement de l'apprentissage de la langue. Concernant les apprenants, il n'y en a pas beaucoup qui apprennent de manière proactive afin de planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart d'eux apprennent tout simplement en suivant les instructions et en réalisant les activités qui leur ont été proposées par l'enseignant ou les supports pédagogiques. Néanmoins, l'apprentissage après les études se fait en autonomie. L'approche la plus probable dont ils se serviront à cette étape-là est l'approche générale qui peut comprendre : l'exposition directe aux locuteurs natifs de la langue cible, écouter de la musique ou regarder la télévision ou des vidéos en langue cible, lire des textes écrits non manipulés (journaux, magazines, romans, etc.) en langue cible, etc. (ibid. : 108-111)

Bien évidemment, l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus long et complexe. Par conséquent, il est favorable que l'enseignant motive les apprenants et qu'il encourage leur autonomie en tâches langagières qu'ils devront entreprendre dans le domaine éducationnel. Ainsi, l'acquisition de compétences linguistiques, dont l'apprenant a besoin pour développer les savoir-faire, sera plus facile et naturelle. Notre recherche vise à examiner

la compétence grammaticale qui est vraiment pertinente pour cette recherche, étant en cohérence avec les hypothèses.

La compétence grammaticale est définie par la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. La grammaire d'une langue comprend l'ensemble des principes qui gèrent la manière dont les éléments sont combinés pour former des phrases significatives, structurées et définies. Ensuite, la compétence grammaticale permet à l'apprenant de comprendre le sens de ce qui est énoncé et de s'exprimer clairement en produisant des phrases bien formées selon ces principes, plutôt que par la simple mémorisation et la reproduction de formules préétablies. En ce sens, chaque langue a une grammaire exceptionnellement complexe qui, jusqu'à présent, n'a pas fait l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. (ibid : 89)

5.1. Méthodologie

Comme nous avons déjà expliqué dans les chapitres précédents, le mode subjonctif compte plusieurs règles sur son emploi ainsi que certaines exceptions. Par conséquent, il est possible qu'il soit difficile et complexe à apprendre. Étant le mode du virtuel, il peut vraiment être perçu ambiguëment par les apprenants qui ne le reconnaissent pas en tant qu'un mode existant dans leur langue maternelle. C'est le cas chez les étudiants croatophones qui ont été l'échantillon cible de cette recherche. Ainsi, lors de la recherche, notre tâche était d'examiner le processus de l'apprentissage du subjonctif chez les étudiants croatophones et, notamment, les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer. Nous nous sommes focalisés principalement sur l'emploi de ce mode dans les propositions subordonnées complétives en raison de leur diversité. La recherche a été menée au sein de groupe d'études de langue et littérature françaises à l'université de Zagreb. Elle concernait les étudiants en licence ainsi que ceux en master. En effet, nous avons opté pour l'enquête où le choix entre l'indicatif et le subjonctif était libre. Nous mettrons en évidence notre objectif, nos hypothèses ainsi que le déroulement de la recherche et les résultats obtenus dans les chapitres suivants. Concernant les résultats, nous les analyserons en détail en les comparant à d'autres recherches similaires. Enfin, nous essaierons de fournir quelques conclusions sur l'amélioration de l'apprentissage du subjonctif en FLE.

5.2. Objectifs et hypothèses

Dans cette partie, nous présenterons l'objectif de notre recherche ainsi que les hypothèses sur lesquelles nous nous appuyons pour aborder les difficultés lors de l'emploi du subjonctif. Pour cette recherche, à cause de la complexité du mode subjonctif et son emploi, nous n'avions qu'un seul objectif :

1. Examiner les difficultés rencontrées par les étudiants croatophones de langue française lors de l'utilisation du subjonctif dans les propositions subordonnées complétives.

Afin de pouvoir aisément et précisément employer le subjonctif dans tous les types de propositions subordonnées, un étudiant a dû d'abord acquérir des compétences grammaticales et orthographiques. Cependant, cela dépend de plusieurs facteurs et varie d'un étudiant à l'autre comme les compétences linguistiques de chacun sont différentes. Comme dans notre questionnaire nous avons proposé aux étudiants de choisir entre l'indicatif et le subjonctif, nous analyserons leurs connaissances morphologiques et syntaxiques. Ainsi, nous présentons nos trois hypothèses ci-dessous :

1. Dans les propositions subordonnées complétives, les enquêtés commettront moins d'erreurs dans les constructions impersonnelles que dans les constructions personnelles.
2. Les enquêtés auront plus de difficultés à conjuguer les verbes irréguliers du troisième groupe qu'à conjuguer les verbes réguliers du premier et deuxième groupe.
3. Lors de la conjugaison des verbes, les enquêtés commettront l'erreur le plus souvent dans le radical morphologique des verbes qui le modifient à la première et deuxième personne du pluriel au subjonctif présent.

Le déroulement de la recherche ainsi que les résultats obtenus seront présentés dans les chapitres suivants.

5.3. Participants

Au début de l'organisation de cette recherche, on doutait si elle serait menée aux lycées ou seulement à la faculté. Puisque l'on rencontrait beaucoup d'obstacles judiciaires

(demander l'autorisation au directeur d'une école ou aux parents de lycéens) en essayant de mener l'enquête auprès d'élèves mineurs, on a opté pour les études supérieures.

Lors de l'inscription aux études de langue et littérature françaises à l'université de Zagreb, les étudiants doivent avoir atteint au moins le niveau A2 en langue française. Elles sont divisées en deux cycles : la licence (comptant 6 semestres) et le master (comptant 4 semestres). Il s'attend des étudiants d'acquérir de connaissances de la langue française correspondant au niveau B2, avec des éléments de C1, selon le Cadre européen de référence pour les langues, avant de passer en master. Concernant les étudiants de licence, notre recherche visait à examiner les connaissances sur le subjonctif de ceux en troisième année, compte tenu que le subjonctif a déjà dû être suffisamment maîtrisé à cette étape-là. Ensuite, tous les étudiants en master ont été inclus dans cette enquête.

En total, nous comptons 42 étudiants qui ont participé à la recherche. Bien évidemment, il s'agit d'une population trop hétérogène et les résultats risquent de ne pas être représentatifs. Il faut souligner que l'on y trouve beaucoup plus de femmes (93 %) que d'hommes (7 %) (cf. Figure 1), tous âgés de 22 à 29 ans (dont la plupart avaient 24 ans au moment de la recherche).

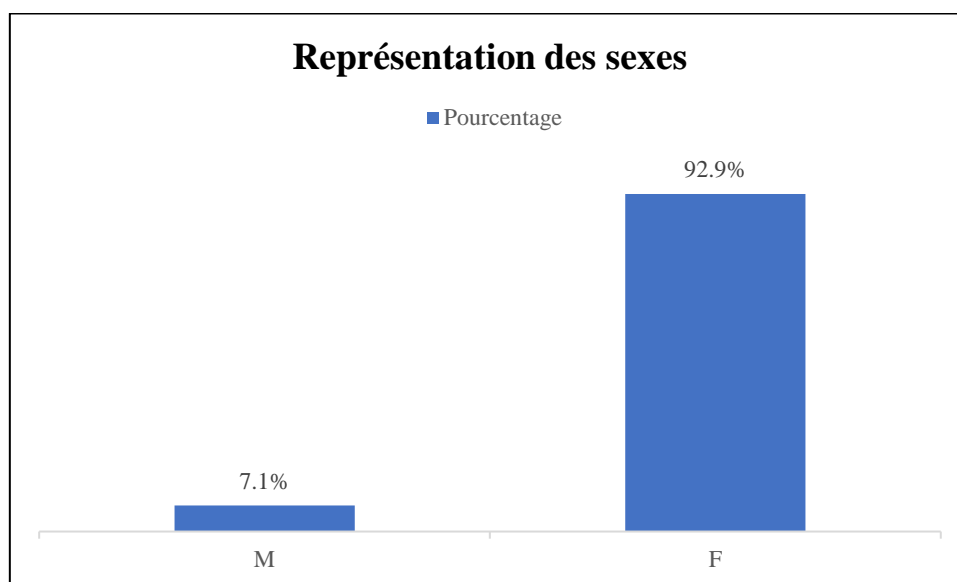


Figure 1

Le français n'était pas la langue maternelle de personne, donc on peut conclure qu'il s'agissait vraiment d'un groupe croatophone. Au moment de la recherche, il y avait 15 étudiants en licence (36 %) et 27 étudiants en master (64 %) (cf. Figure 2).

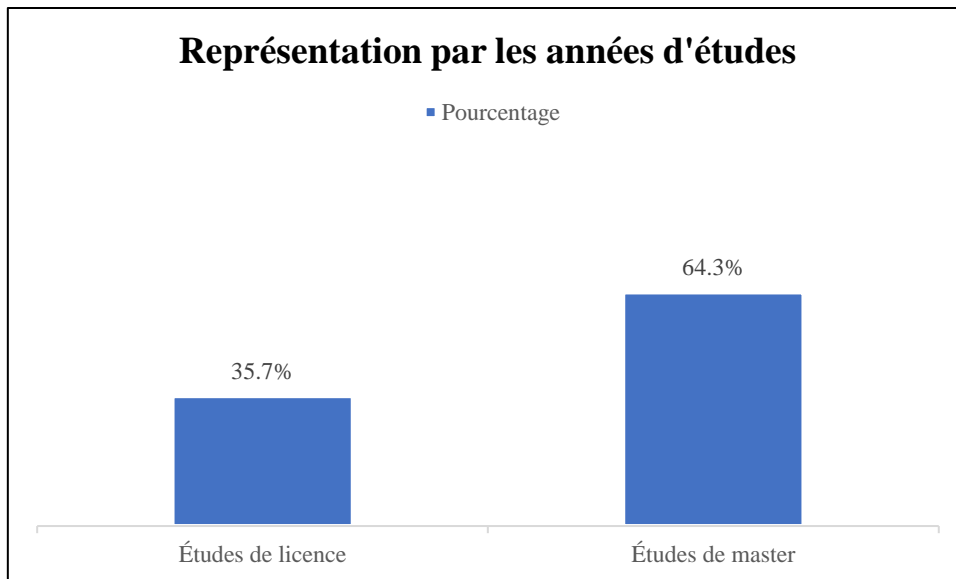


Figure 2

Dans la première partie du questionnaire, qui visait à recueillir les informations plus générales sur l'enquête, nous avons demandé aux étudiants de nous confirmer la note la plus fréquente qu'ils avaient obtenue aux examens de grammaire tout au long de leur parcours académique. Ainsi, la plupart d'eux passaient leurs examens avec un 4 (62 %) (cf. Figure 3).

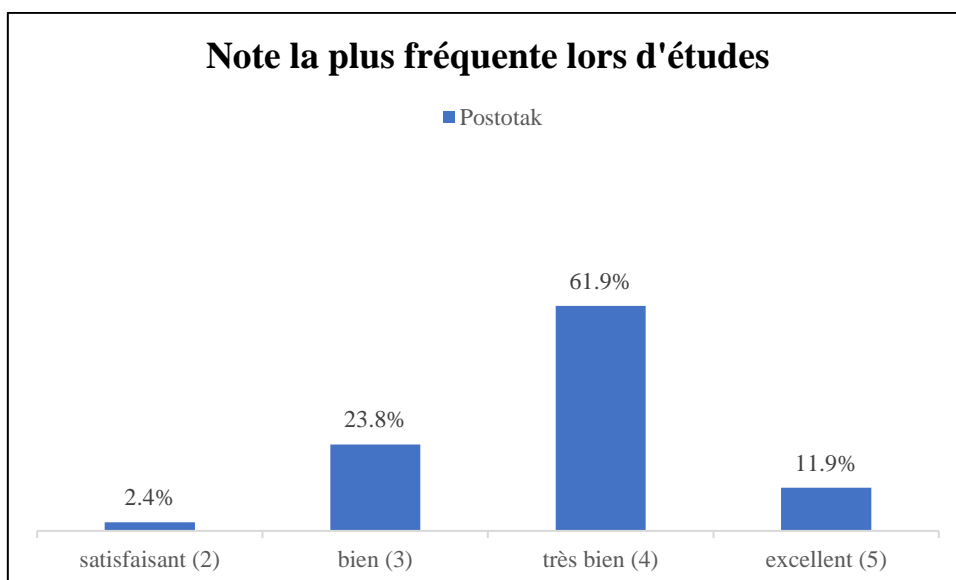


Figure 3

Enfin, bien que cette donnée ne soit pas très pertinente pour notre recherche, il faut noter que tous les enquêtés étudient ou parlent une langue étrangère de plus (y pas compris le croate ni le français) dont quelques-uns sont : allemand, anglais, espagnol, italien, russe, etc. De plus, presque tous les enquêtés étudiaient déjà le français bien avant leur inscription à la faculté.

5.4. Déroulement de la recherche

Comme nous avons déjà précisé, pour les besoins de notre recherche, l'enquête a été menée à la Faculté de philosophie et lettres, au sein du groupe d'études de langue et littérature françaises. Elle concernait les étudiants croatophones à la troisième année d'études de licence ainsi qu'à la première et la deuxième année d'études de master. Il faut tenir compte que l'apprentissage se focalise le plus sur le subjonctif et ne s'approfondit qu'à la troisième année d'études lorsque les étudiants s'inscrivent aux cours de *Langue française 5* et *Syntaxe française*. Alors, on s'attend à ce que les étudiants maîtrisent déjà les connaissances sur l'emploi du subjonctif dans les exemples plus complexes à cette étape-là. Après, ils obtiennent leur diplôme de licence et peuvent s'inscrire aux études de master de langue et littérature françaises. Donc, le subjonctif doit déjà être bien acquis par les étudiants. Cependant, ils rencontrent toujours des difficultés par rapport à son utilisation, surtout lorsqu'il s'agit des propositions subordonnées complétives. C'est pourquoi nous avons choisi ces propositions comme problématique principale de notre recherche. Ainsi, notre tâche consistait à examiner les connaissances sur l'emploi du subjonctif dans les propositions subordonnées complétives et analyser les différents obstacles sur lesquels trébuchent les étudiants croatophones lors de ce processus.

Avant de nous présenter aux cours de langue française, nous avons demandé l'autorisation de la professeure Darja Damić Bohač parce que ses cours regroupent le plus grand nombre d'étudiants. Ce scénario était idéal afin d'acquérir un plus grand nombre des enquêtés et d'avoir les résultats vraiment représentatifs à la fin de cette recherche. Après avoir obtenu son autorisation, vu qu'elle s'intéressait elle-même à notre recherche, nous nous sommes présentés à ses cours à trois reprises afin de mener notre enquête. Au début du cours, nous avons expliqué aux étudiants que l'on mène cette enquête en vue de rédiger un mémoire de master et nous leur avons présenté son objectif. En plus, nous leur avons fait remarquer que la participation à l'enquête n'était pas obligatoire et qu'ils pouvaient s'arrêter à tout

moment. Ensuite, nous leur avons distribué le questionnaire divisé en deux parties : la première partie s'appuyait sur les informations générales de l'enquête et la deuxième partie visait à examiner leurs connaissances sur l'emploi du subjonctif dans les propositions subordonnées complétives. Le temps prévu pour répondre à toutes les questions était vers 20 minutes, or, ce délai a été dépassé à toutes les trois reprises. Les étudiants nécessitaient au moins d'une demi-heure pour la terminer. Lors de leur écriture, nous avons effectivement fait attention que les étudiants ne se parlent pas en but d'éviter le risque de tricher, rendant ainsi les résultats plus représentatifs. Les étudiants ayant rempli les questionnaires, nous les avons ramassés. Il n'y avait qu'une seule personne qui n'a pas voulu y participer, donc nous n'avons pas ramassé son questionnaire.

5.5. Enquête

Nous commençons ce chapitre par l'explication ce que c'est une enquête. En tant qu'une méthode scientifique de recherche, l'enquête est une approche pédagogique visant à collecter, analyser et interpréter des données pour répondre à des questions d'une recherche. L'objectif principal est alors de recueillir des informations précises et fiables auprès d'un échantillon représentatif d'un groupe cible, ce qui permet d'obtenir des résultats généralisables. D'ailleurs, l'enquête implique souvent la conception linéaire d'un ensemble de questions constituant à interroger des individus dont les réponses sont généralement d'un caractère informatif.

Notre questionnaire consistait en deux parties. La première partie visait à donner des informations générales et plus personnelles sur un enquêté. On y trouve alors des questions sur le sexe, l'année d'études, les années d'apprentissage de la langue française, la connaissance d'autres langues étrangères, la note la plus fréquente aux études en langue française, etc. Il faut souligner que ces données ne sont pas toutes pertinentes pour les besoins de notre recherche. La deuxième partie du questionnaire visait à examiner les connaissances sur l'emploi du subjonctif dans les propositions subordonnées complétives. Au total, il comptait 30 phrases différentes. Par conséquent, on y trouve des phrases impersonnelles, des complétives figurant en tête de phrase et servant de sujet, des phrases exprimant la volonté, le sentiment ou le doute, des phrases où le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait et d'autres. Conformément à nos hypothèses, nous nous sommes focalisés plus sur les verbes irréguliers du troisième groupe dans les propositions subordonnées que sur les verbes

réguliers du premier et deuxième groupe. Le but étant d'examiner si les enquêtés rencontreraient des difficultés quant à la conjugaison de verbes qui modifient leur radical morphologique à la première et deuxième personne du pluriel au subjonctif présent. Parmi les verbes irréguliers, on y trouve *aller, avoir, être, devoir, partir, pouvoir, prendre, savoir, venir, vouloir* et d'autres.

Par ailleurs, il faut tenir compte que le choix entre le mode indicatif et subjonctif était libre dans toutes les phrases. Par conséquent, il est important de noter que notre questionnaire comptait bien évidemment plus de cas où le subjonctif a dû être employé (67 %) que l'indicatif (33 %) (cf. Figure 4).

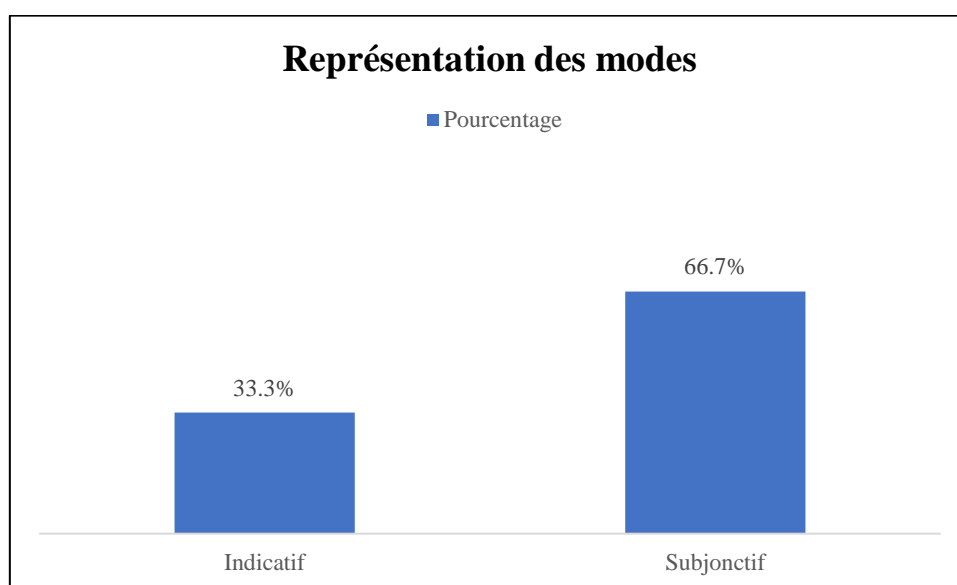


Figure 4

Bien que les données suivantes ne soient pas tellement pertinentes pour les besoins de cette recherche, il était précisé aux enquêtés s'ils devraient conjuguer un verbe au sens négatif. Ainsi, notre questionnaire comptait 25 phrases affirmatives (83 %) et 5 phrases négatives (17 %) (cf. Figure 5).

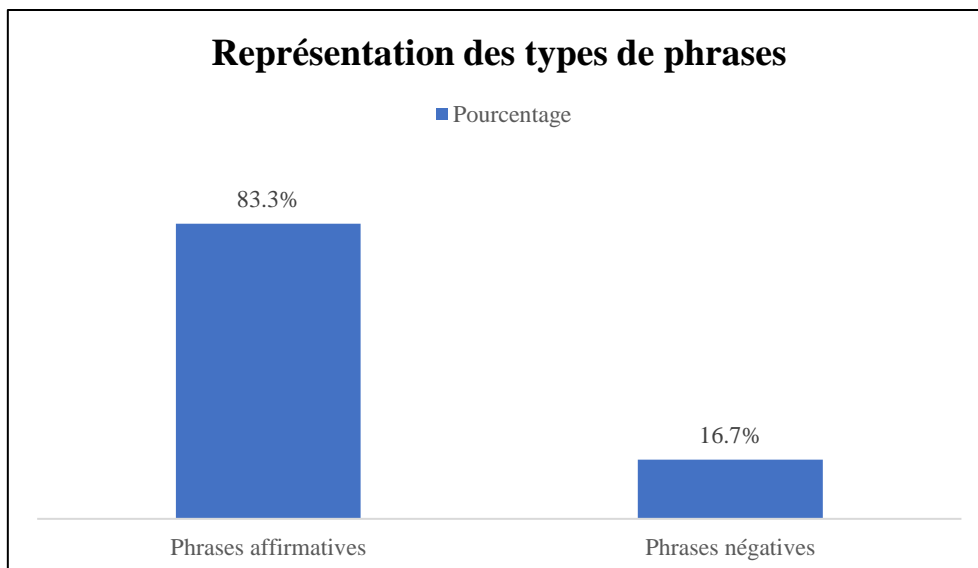


Figure 5

La représentation de deux nombres, auxquels les verbes ont dû être conjugués, était presque identique. De ce fait, notre questionnaire comptait 16 verbes au singulier (53 %) et 14 verbes au pluriel (47 %) quant à leur conjugaison (cf. Figure 6). Enfin, la version intégrale de notre questionnaire se trouve plus loin, dans le chapitre 9. *Annexes*.

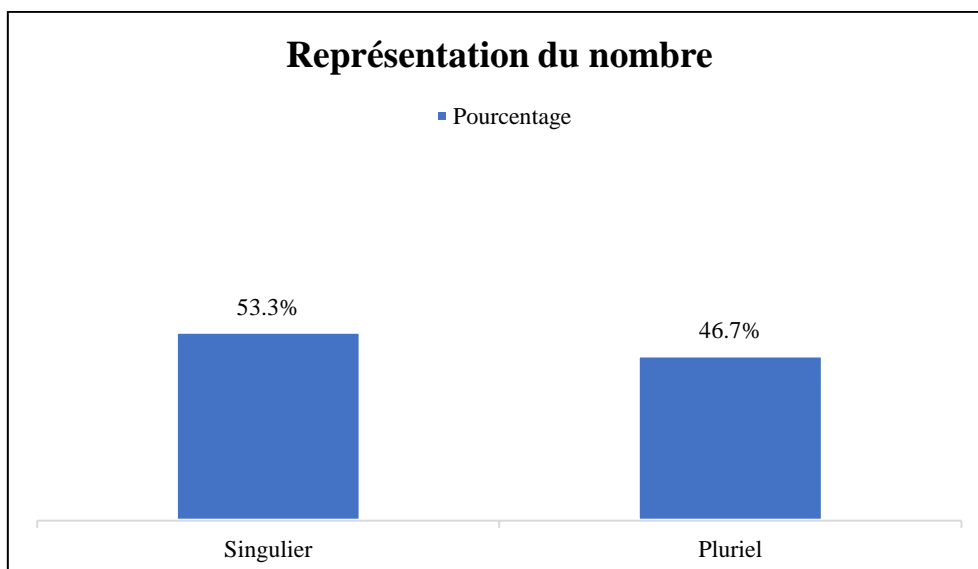


Figure 6

5.6. Résultats obtenus

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats obtenus par notre enquête. Cependant, nous porterons une attention particulière sur les propositions subordonnées complétives où les enquêtés rencontraient le plus de difficultés. Les phrases apparaîtront sur les figures dans le même ordre comme dans la deuxième partie de notre questionnaire. En outre, nous comparerons la réussite dans ces phrases entre les enquêtés en études de licence et ceux en études de master (cf. Figures 7 à 21). Nous insistions encore une fois sur le fait que le subjonctif doit être plus maîtrisé chez les enquêtés en master que chez eux qui n'ont pas encore eu leur diplôme de licence. Dernièrement, nous rappelons qu'il s'agit d'un échantillon hétérogène et assez représentatif considérant plusieurs facteurs qui ont été expliqués dans les chapitres précédents.

Sans plus nous attarder, nous passons aux phrases qui posaient le plus de difficultés à nos enquêtés :

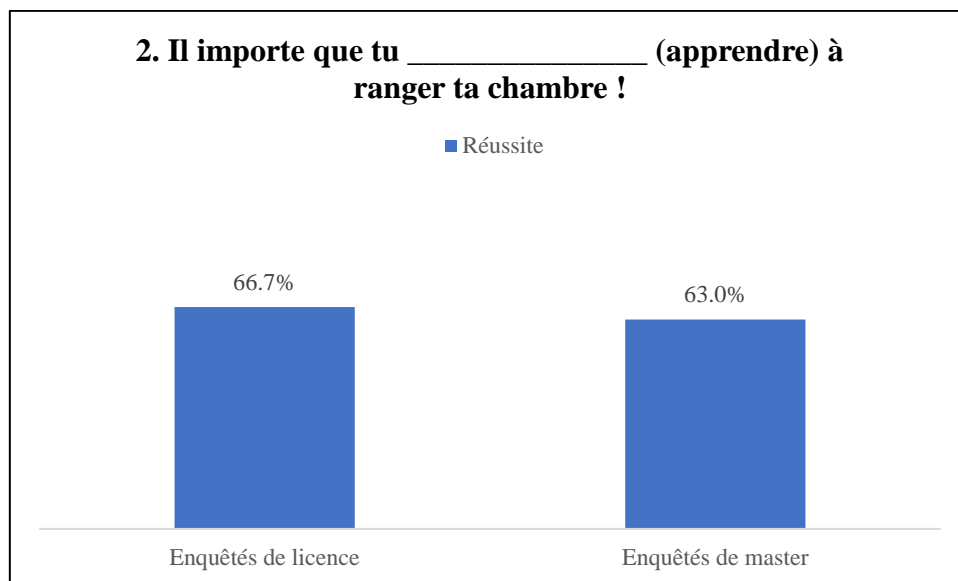


Figure 7

Bien évidemment, il fallait y employer le subjonctif étant donné qu'il s'agit d'une phrase impersonnelle, la bonne réponse étant alors « apprises ». Nous pouvons constater que les enquêtés de licence avaient meilleure réussite, malgré le fait qu'elle ne varie pas très significativement entre les deux groupes.

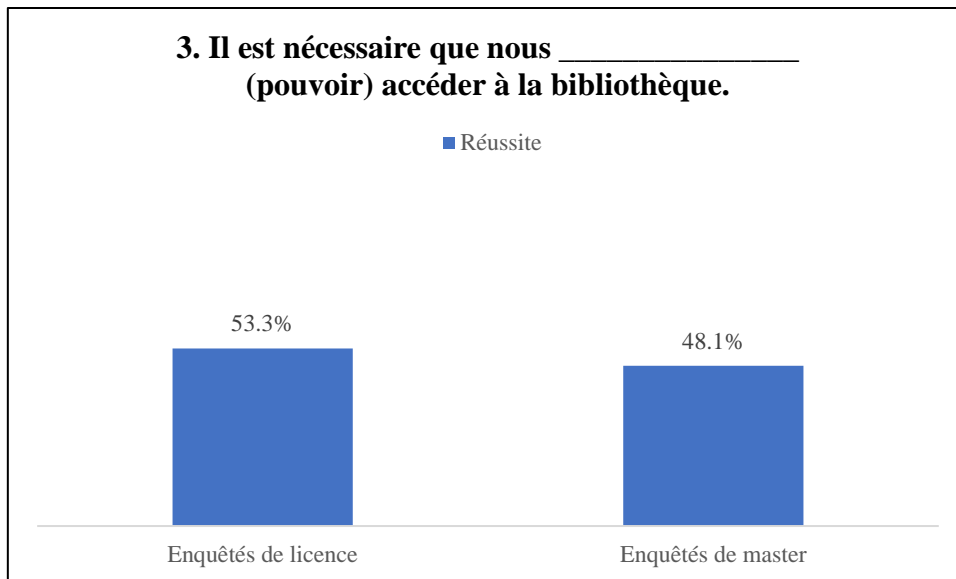


Figure 8

Il s'agit à nouveau d'une phrase impersonnelle où les enquêtés ont dû employer le subjonctif, la bonne réponse étant alors « puissions ». Nous pouvons voir que les étudiants de licence ont dépassé les étudiants de master encore une fois quant à la réussite.

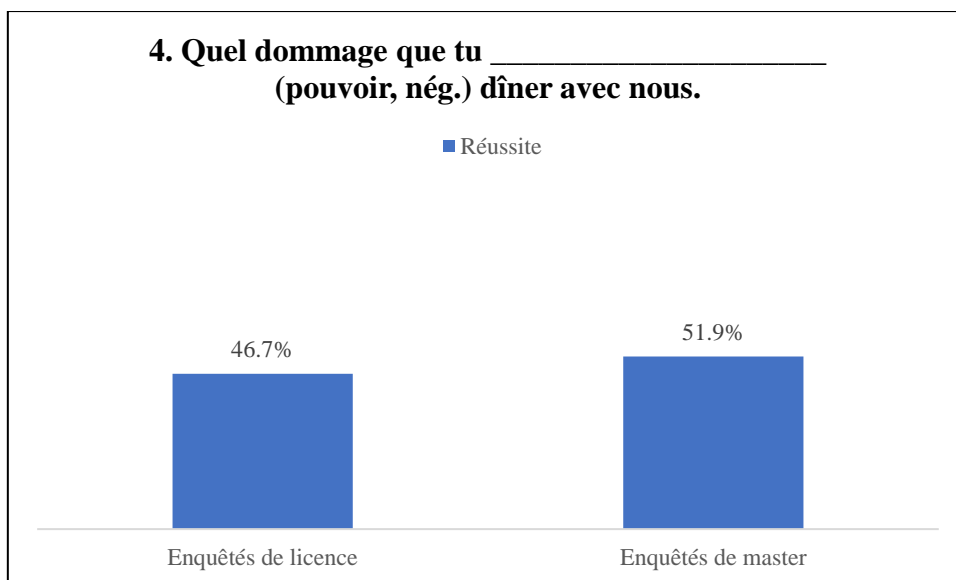


Figure 9

Dans ce cas-ci, il s'agit d'une phrase exprimant le sentiment où il fallait bien évidemment employer le subjonctif, la bonne réponse étant alors « ne puisses pas ». Par contre, nous pouvons constater que les enquêtés de master ont eu meilleur résultat à cette phrase-là.

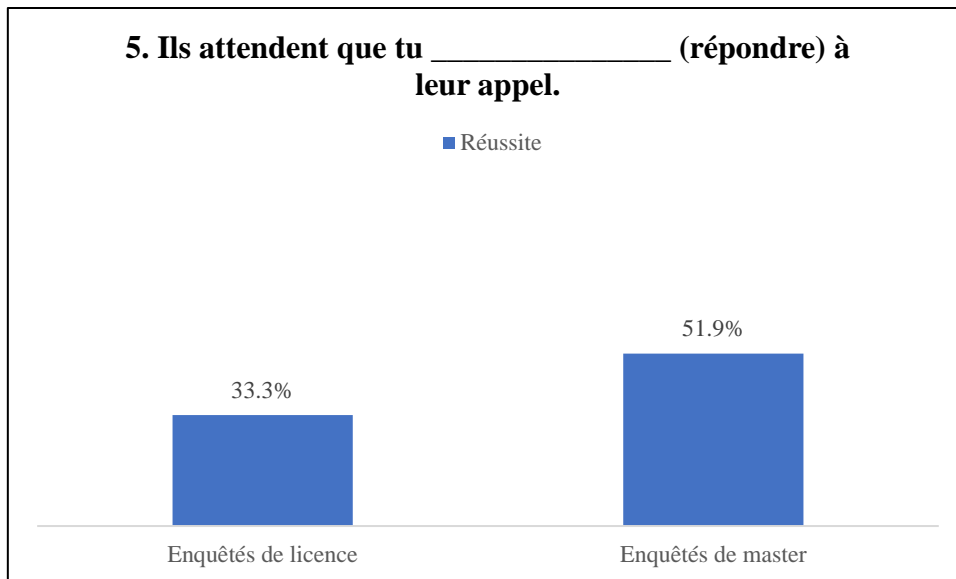


Figure 10

Dans cette phrase, nous trouvons un piège puisque la locution « attendre que » exige un subjonctif dans la proposition subordonnée, la bonne réponse étant alors « répondes ». Par conséquent, nous pouvons constater que les enquêtés ont trébuché sur ce piège. Pourtant, les étudiants de master ont eu meilleure réussite à cette phrase-là.

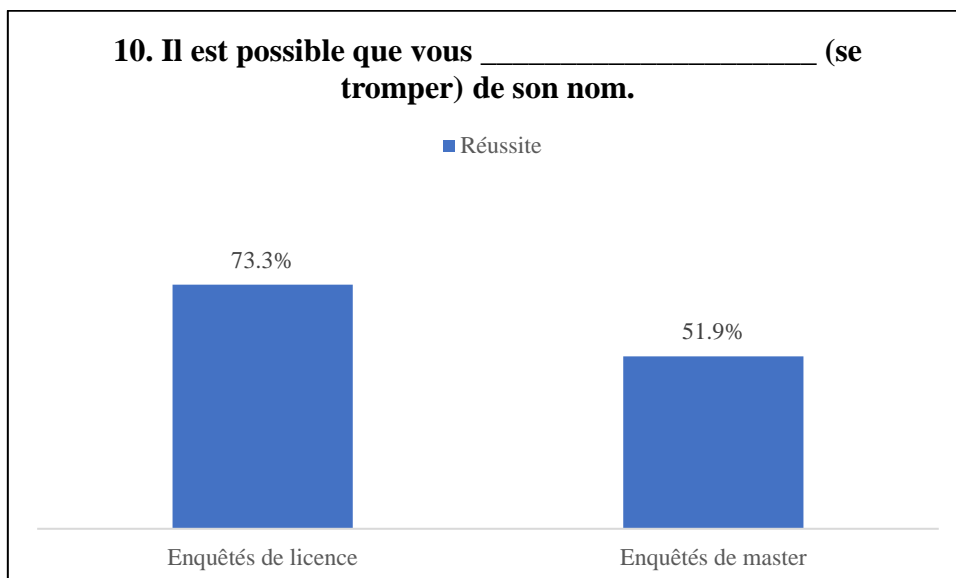


Figure 11

Bien évidemment, il s'agit d'une phrase impersonnelle où le « possible » dans la proposition principale exige un subjonctif dans la proposition subordonnée, la bonne réponse étant alors « vous trompiez ». En plus, les étudiants de licence ont eu meilleur résultat que les étudiants de master.

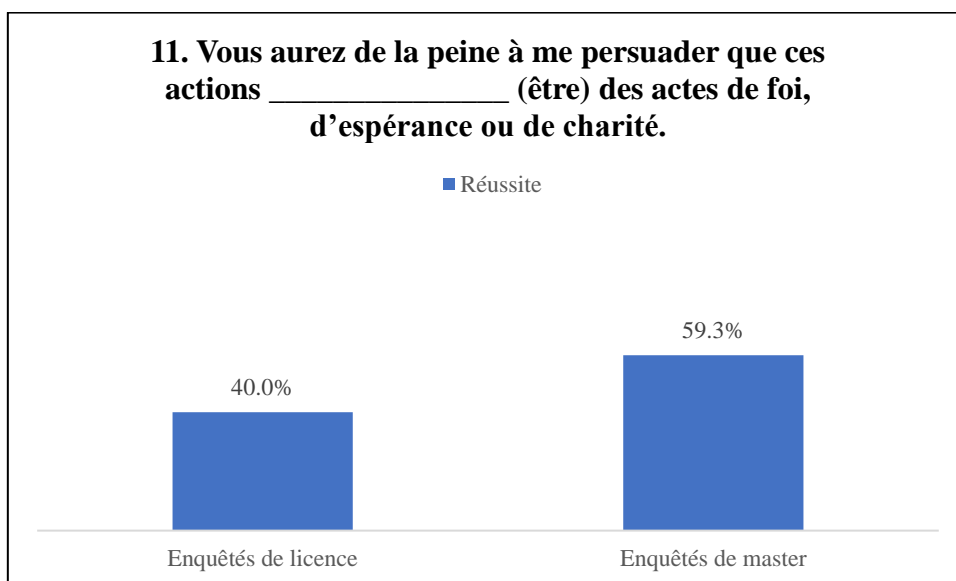


Figure 12

De nouveau, il s'agit d'une phrase exprimant le sentiment qui exige le subjonctif dans la proposition subordonnée, la bonne réponse étant « soient ». L'expression « avoir de la peine » a pu confondre les enquêtés, d'où la réussite aussi basse. Néanmoins, les étudiants de master ont eu meilleur résultat.

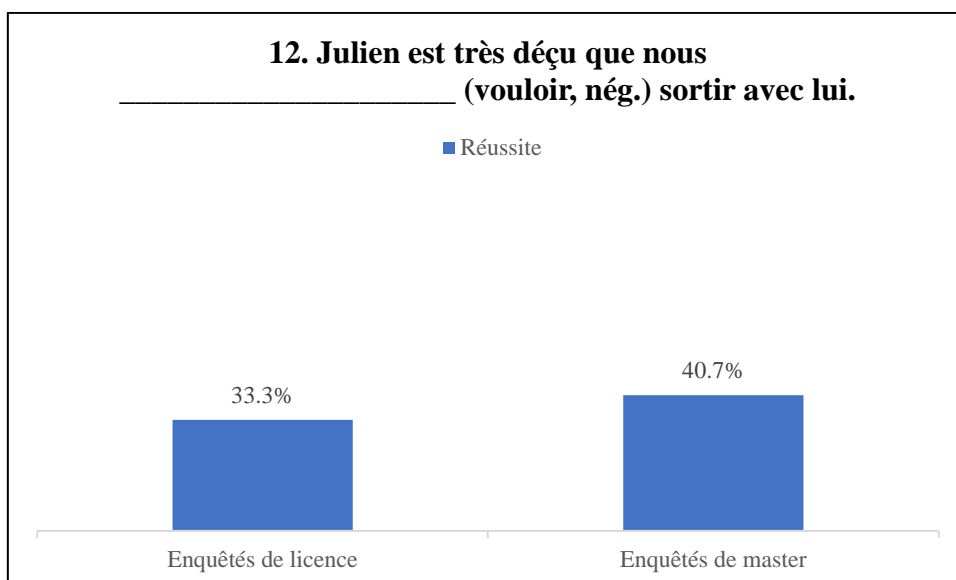


Figure 13

De même que dans le cas précédent, il s'agit d'une phrase exprimant le sentiment. Le verbe « décevoir » dans la proposition principale exige le subjonctif dans la proposition subordonnée, la bonne réponse étant donc « ne voulions pas ». Alors, les étudiants de licence ont un moins bon résultat que les étudiants de master.

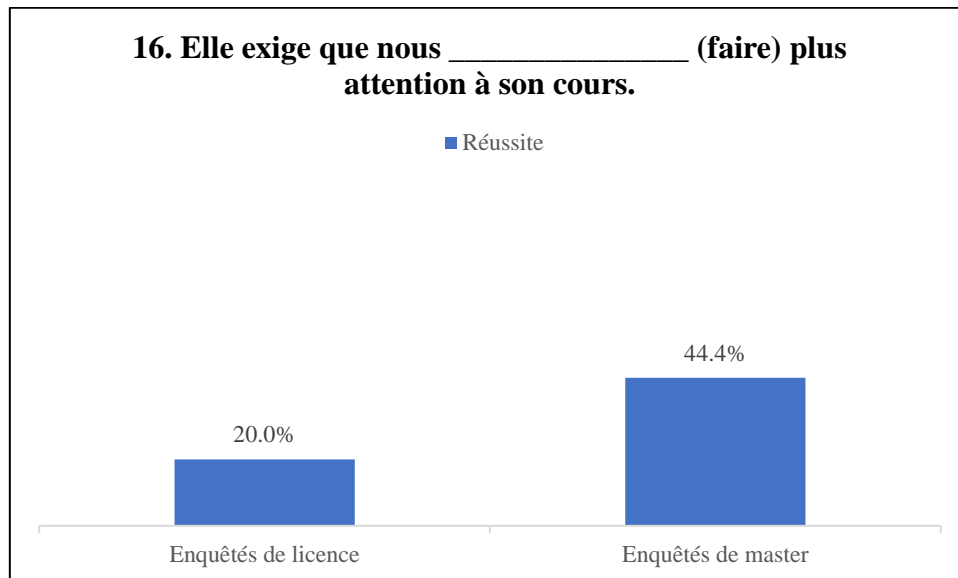


Figure 14

Dans ce cas, il s'agit d'une phrase exprimant l'ordre qui exige aussi le subjonctif dans la proposition subordonnée, la bonne réponse est « fassions ». Nous pouvons constater que les étudiants de licence qui ont pu répondre correctement ne sont pas nombreux. Ainsi, les étudiants de master ont obtenu meilleur résultat.

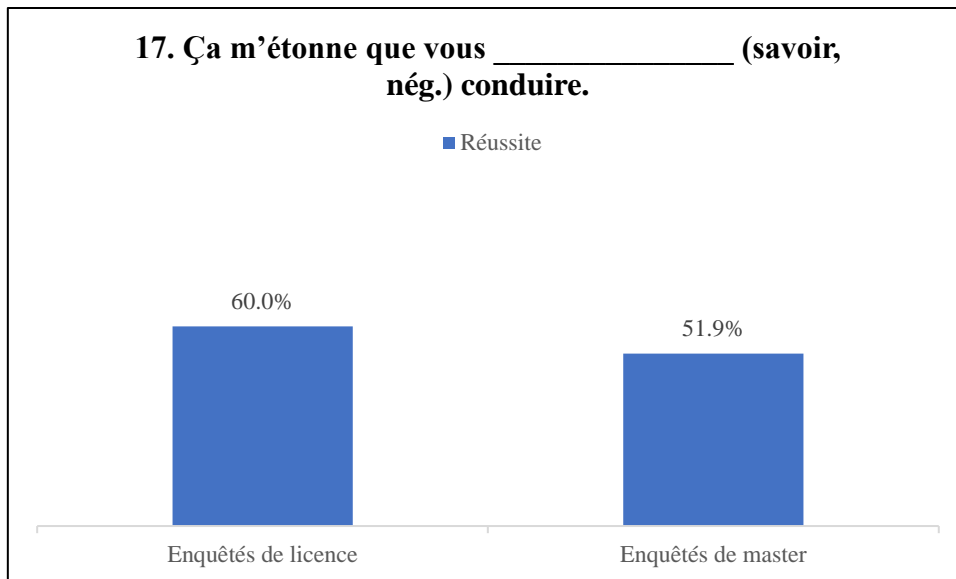


Figure 15

Il s'agit d'une phrase exprimant le sentiment qui exige effectivement le subjonctif dans la proposition subordonnée, la bonne réponse étant « ne sachiez pas ». Les résultats de deux groupes ne sont pas si loin les uns des autres. Cependant, les étudiants de licence ont eu meilleure réussite à cette phrase-là.

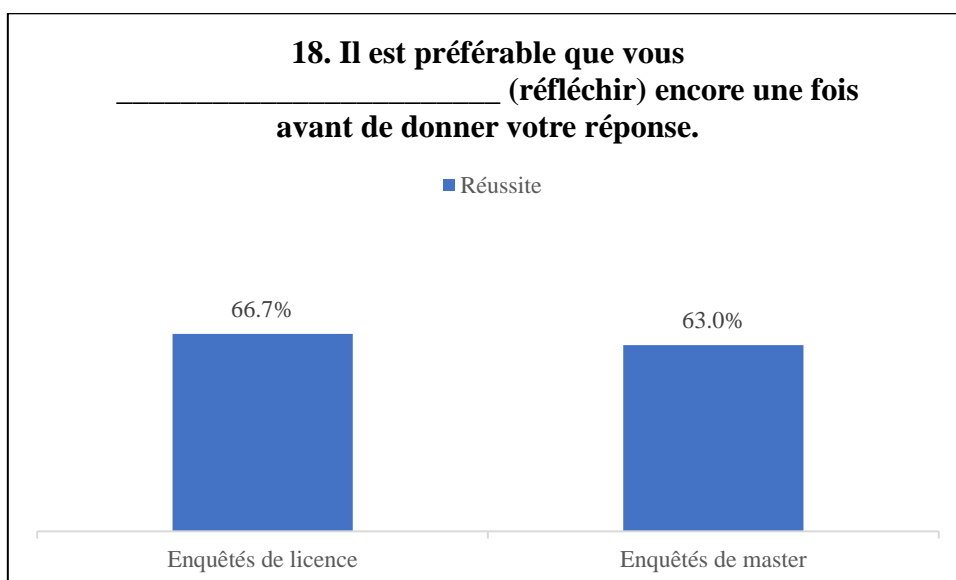


Figure 16

Dans ce cas-ci, il s'agit encore une fois d'une phrase impersonnelle qui exige le subjonctif, la bonne réponse étant alors « réfléchissez ». Les deux groupes ont eu presque le même pourcentage de bonnes réponses. Pourtant, les étudiants de licence ont réussi à répondre plus correctement que les étudiants de master.

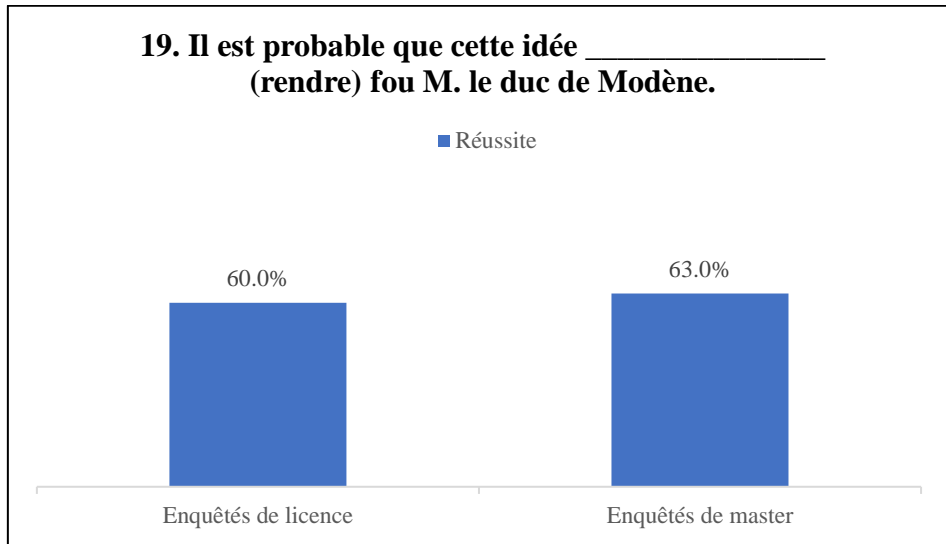


Figure 17

Contrairement à l'adjectif « possible » qui, dans les propositions principales, exige le subjonctif, l'adjectif « probable » exige l'indicatif, la bonne réponse étant donc « rend ». D'après les résultats affichés ci-dessus, nous pouvons constater que les étudiants de master ont eu meilleure réussite à cette phrase-là.

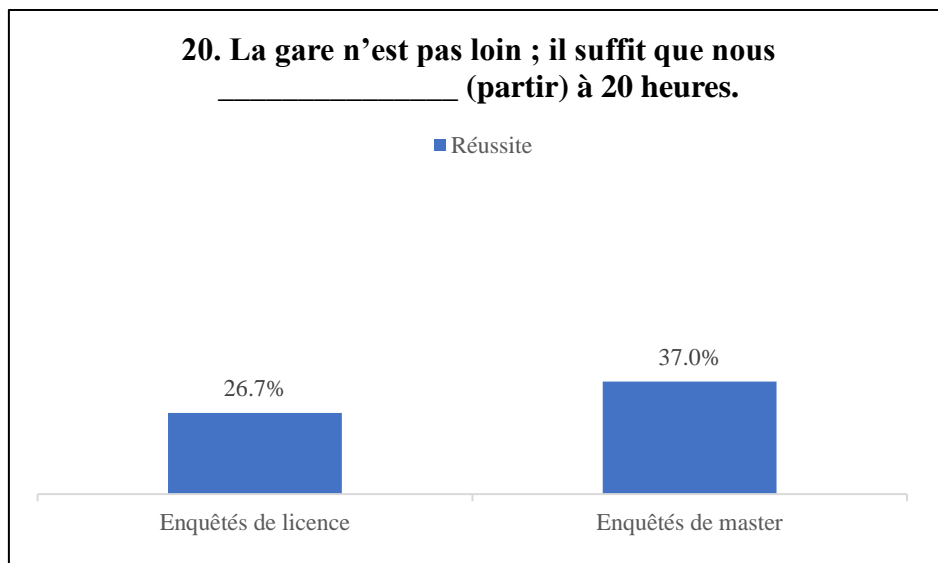


Figure 18

Dans ce cas-ci, il s'agit d'une de pires réussites dans notre enquête. Bien évidemment, il s'agit d'une phrase impersonnelle qui exige le subjonctif, la bonne réponse étant « partions ». 37 % des étudiants de master ont répondu correctement tandis que le pourcentage des étudiants de licence qui ont donné la réponse correcte est plus bas : 26,7 %.

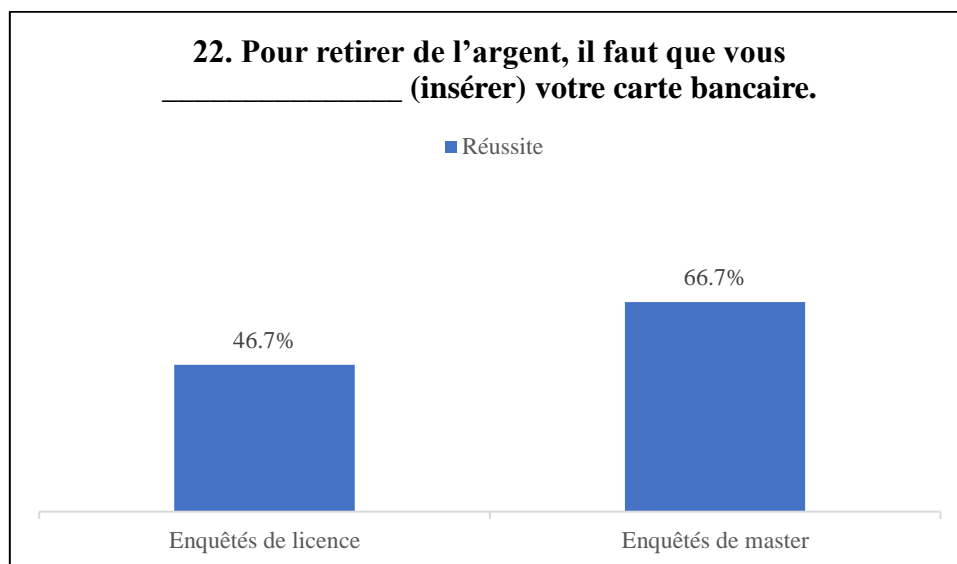


Figure 19

Dans cette phrase, nous trouvons l'expression « il faut que » que les étudiants rencontrent fréquemment en langue française. D'ailleurs, il s'agit d'une phrase impersonnelle qui exige le subjonctif dans la proposition subordonnée, la bonne réponse étant « insérez ». Nous pouvons constater que ce sont les étudiants de master qui ont obtenu meilleur résultat.

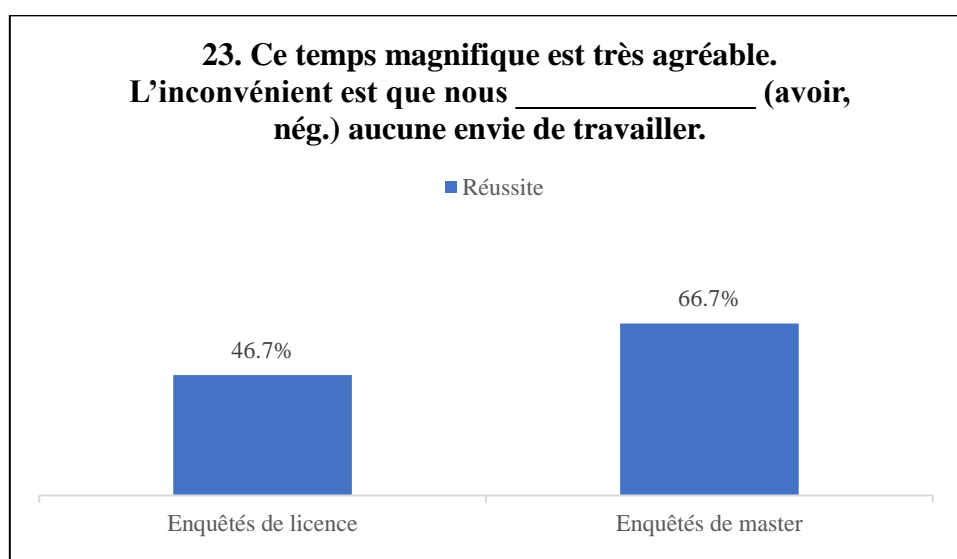


Figure 20

Bien évidemment, il s'agit d'une constatation dans cette phrase qui, par conséquent, exige l'indicatif dans la proposition subordonnée, la bonne réponse étant alors « n'avons ». D'après les résultats obtenus auprès de deux groupes, nous pouvons constater que les étudiants de master ont répondu plus correctement à cette phrase-là.

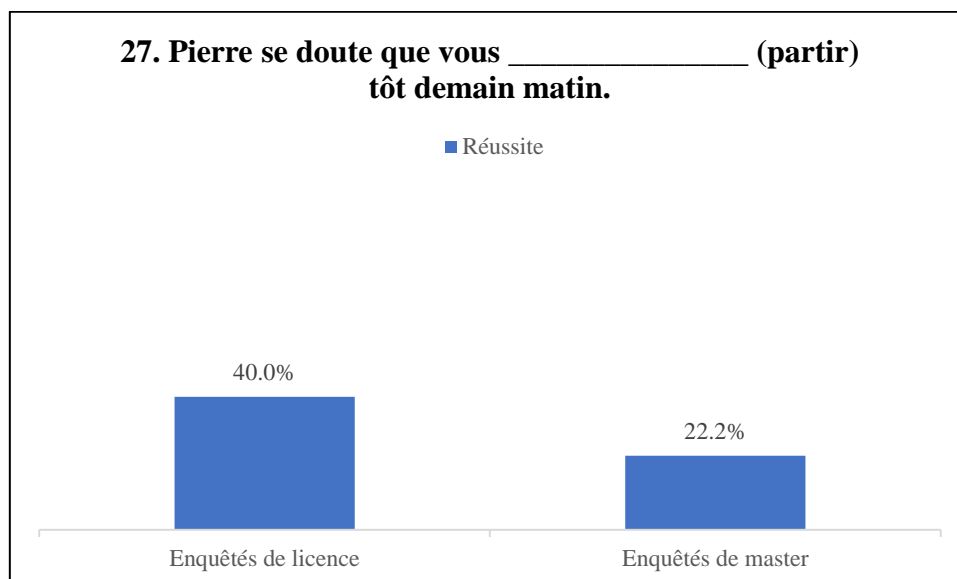


Figure 21

Dans la phrase ci-dessus, il s'agit encore une fois d'un piège que nous avons posé aux enquêtés. En effet, il s'agit d'une différence sémantique entre les verbes « douter », qui exige l'emploi du subjonctif, et « se douter », qui veut dire « être sûr ». Par conséquent, il exige l'indicatif dans la proposition subordonnée, la bonne réponse étant « partez ». Nous pouvons constater qu'il y a plus d'étudiants de licence que ceux de master qui ont donné la réponse correcte à cette question.

Nous analyserons ces résultats plus précisément dans le chapitre suivant 5.7. *Discussion*. En plus, nous essaierons d'expliquer pourquoi les étudiants croatophones ont rencontré tellement de difficultés lors de l'emploi du subjonctif dans les propositions subordonnées complétives de notre enquête. Enfin, avant de clôturer ce chapitre, nous présentons la réussite moyenne dans toutes les phrases ci-dessous :

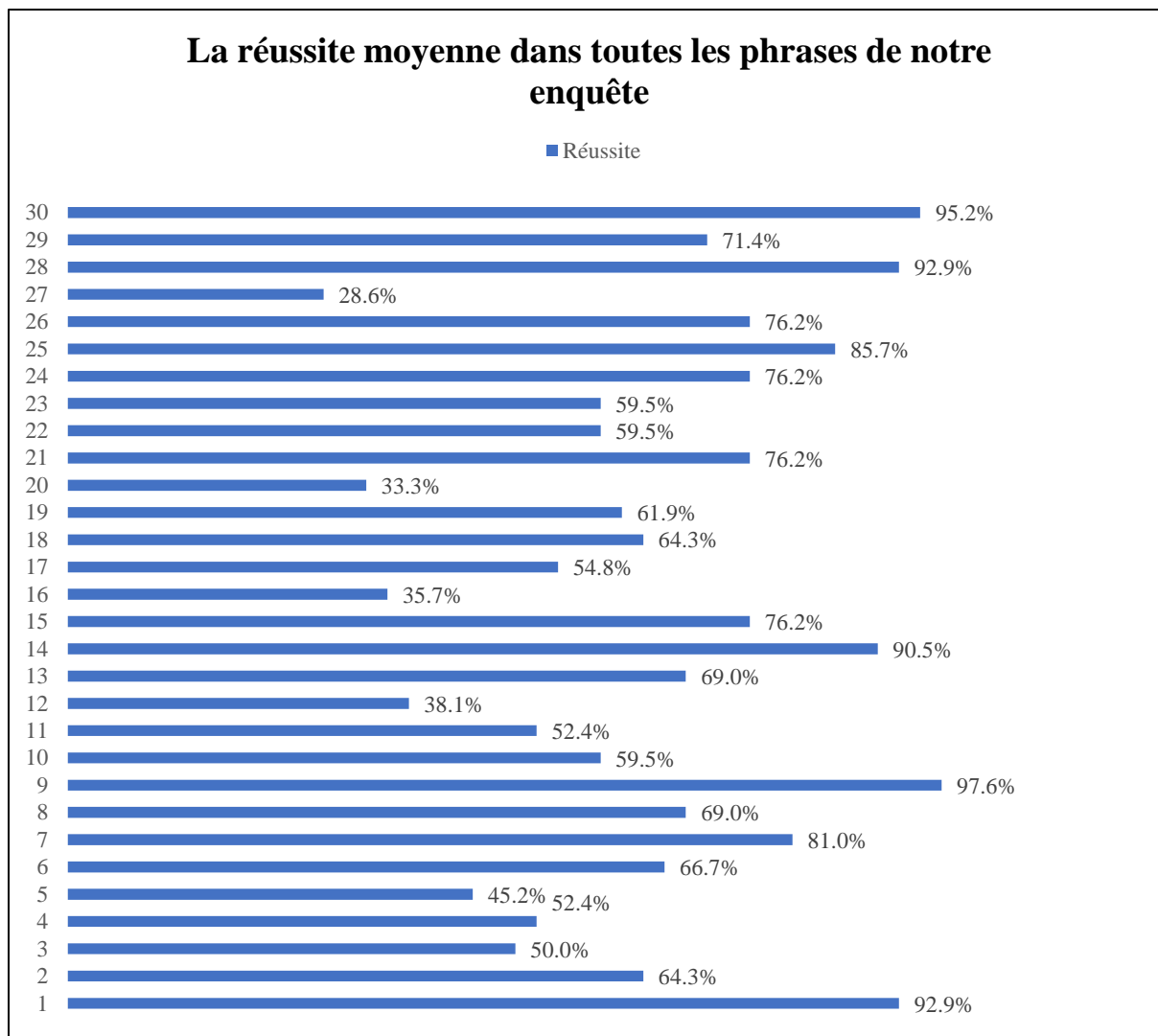


Figure 22

5.7. Discussion

Tout d'abord, nous rappelons que l'enquête a été menée auprès des étudiants de langue et littérature françaises en études de licence ainsi que de master. Bien entendu, leur niveau de langue varie et ils ne possèdent tous les mêmes compétences linguistiques quant aux tâches langagières qu'ils doivent accomplir tout au long de leurs études. Deuxièmement, notre enquête se focalisait sur les difficultés que rencontrent les étudiants croatophones lors de l'apprentissage du subjonctif. Plus précisément, elle visait à les examiner par rapport à l'emploi du subjonctif dans les propositions subordonnées complétives. Au total, elle comptait 30 phrases différentes qu'ils rencontrent le plus souvent à notre avis. Par conséquent, elle avait le plus grand nombre de propositions subordonnées impersonnelles et propositions subordonnées exprimant le sentiment, l'ordre et la volonté.

Par ailleurs, il n'existe pas beaucoup d'écoles en Croatie où les apprenants ont la possibilité de s'inscrire aux cours de la langue française. De cette manière, comme ce cours n'est pas obligatoire, les apprenants ne sont pas censés le suivre d'où le manque d'intérêt d'y s'inscrire. En plus, le français s'apprend le plus souvent aux lycées pendant 4 années scolaires. Lors de ce parcours, les apprenants ont l'opportunité de participer au concours national ou bien, de passer l'examen de DELF pour faire preuve de leurs connaissances. Le niveau de langue maximum qu'ils peuvent obtenir à la fin de leur apprentissage scolaire est A2. D'un autre côté, lors de cet apprentissage, le subjonctif est mis à côté et les enseignants ne tiennent pas vraiment à l'enseigner aux apprenants. Cela peut être parce que les apprenants ne sont pas enclins à poursuivre les études en langue française une fois l'apprentissage scolaire fini. Avec le temps, peu nombreux sont les apprenants qui continuent à apprendre le français à l'université. De cette manière, l'enseignement aux écoles se focalise le plus sur les connaissances de base de la langue française que les apprenants doivent acquérir pour leurs besoins individuels, le but étant de s'en sortir de situations quotidiennes pas trop compliquées. Alors, avant de commencer leur parcours académique, dans la plupart des cas ils n'étaient au contact qu'avec l'indicatif. Rares sont les étudiants qui viennent avec des connaissances de base sur le subjonctif, la plupart d'eux ayant le français comme langue maternelle.

Comme le subjonctif n'existe pas en croate en tant que mode, les étudiants rencontrent toujours de difficultés quant à son apprentissage et acquisition. Nous avons déjà constaté qu'il est le mode du virtuel, c'est-à-dire le subjonctif est le mode de ce qui est possible et non réel. Donc, le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait, ce qui peut provoquer de confusions chez un croatophone. Son emploi est divers et dépend souvent de ce que le locuteur veut énoncer. Bien qu'il compte plusieurs règles relativement à trois types de propositions, il existe aussi certaines exceptions où le choix entre le subjonctif et l'indicatif est libre, ce qui est étroitement lié au sémantisme de la phrase.

En outre, les enquêtés rencontraient le moins de difficultés dans les phrases où on trouve les verbes de déclaration ou de constatation dans les propositions principales. Par exemple, ce sont les phrases numérotées de 1., 9., 14., 21. ou 25. qui contiennent les verbes et locutions verbales suivants : *savoir que*, *être certain que*, *être d'accord que*, *s'apercevoir que* et *déclarer que*. Les enquêtés ont atteint une réussite moyenne de 88,58 % dont la meilleure réussite dans la phrase « 9. Je suis certain que je _____ (savoir) toute l'histoire. » où il fallait employer bien évidemment l'indicatif.

Par ailleurs, les enquêtés ont atteint une très bonne réussite (88,1 %) quant aux propositions subordonnées complétives figurant en tête de phrase, ce à quoi nous ne nous attendions pas. Il n’y avait que trois exemples de ces propositions dans notre questionnaire, numérotées de 15., 28. et 30., dont la meilleure réussite était dans la phrase « 30. Qu’il _____ (venir) m’étonnerait beaucoup. », où il fallait employer bien évidemment le subjonctif. La réussite moyenne de deux groupes ne se distingue pas vraiment (cf. Figure 23).

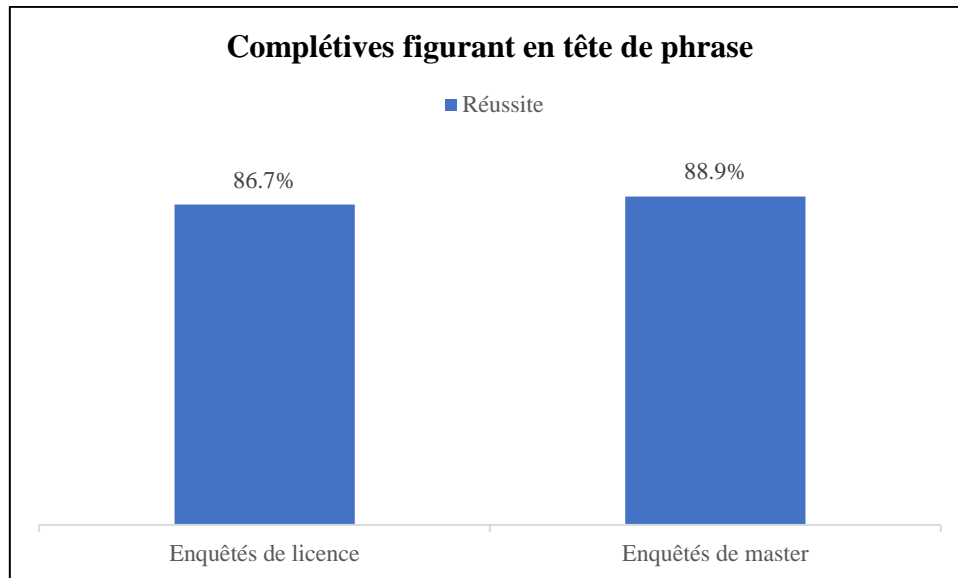


Figure 23

Il serait possible de justifier ce résultat par le fait qu’il s’agit d’une simple mémorisation chez les étudiants par rapport à ce type de propositions subordonnées complétives. Par contre, les enquêtés ont rencontré plus de difficultés dans la phrase « 15. Que tu _____ (vouloir) voyager toute l’année, je le sais très bien. Pourtant, tu dois travailler ! » dont la réussite est de 74,07 %. Ils ne savaient pas tous conjuguer le verbe *vouloir* qui modifie son radical morphologique au subjonctif présent : *veuil-* à toutes les personnes du singulier et à la troisième personne du pluriel, auquel s’ajoutent les désinences. Nous avons généralement trouvé des radicaux comme *veul-* ou *voul-*, qui n’est pas correct. Cela affirme déjà notre hypothèse que les enquêtés commettent l’erreur dans le radical morphologique des verbes irréguliers du troisième groupe lors de la conjugaison.

Ensuite, notre questionnaire comptait seulement deux phrases où le locuteur ne s’engage pas sur la réalité du fait : « 7. Pensez-vous qu’une femme _____ (pouvoir) un jour devenir présidente de votre pays ? » et « 24. Elle ne croit pas que tu

_____ (aller) avec nous. ». La réussite moyenne de ces complétives-là est de 78,6 %. Pourtant, la réussite ne se distingue pas significativement entre les deux groupes (cf. Figure 24).

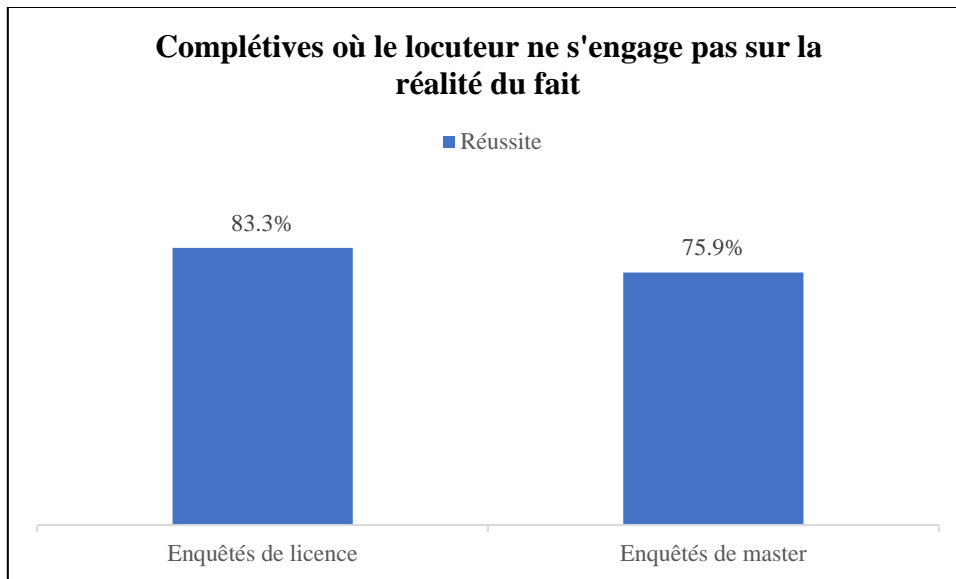


Figure 24

D'après la figure ci-dessus, nous pouvons conclure que les étudiants de licence ont répondu plus correctement à ces deux propositions subordonnées que les étudiants de master. Il serait possible de justifier ce résultat par le fait que l'on travaille plus intensément sur le subjonctif en propositions subordonnées complétives où le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait à la troisième année d'études au cours de *Syntaxe française* qu'en études de master. Par contre, il faut noter que presque tous les enquêtés, qui ont répondu correctement, n'ont pas rencontré de difficultés en conjuguant les verbes irréguliers *pouvoir* et *aller* dans ces deux phrases.

Maintenant, nous analysons les résultats obtenus dans les phrases impersonnelles qui exigent toutes l'emploi du subjonctif dans les propositions subordonnées. Nous montrons d'abord la réussite dans les phrases contenant l'expression « il faut que » que les étudiants peuvent rencontrer le plus souvent. Notre questionnaire comptait deux phrases avec cette expression : « 13. Il ne faut pas qu'il _____ (dire) de gros-mots. » et « 22. Pour retirer de l'argent, il faut que vous _____ (insérer) votre carte bancaire. » dont les étudiants ont atteint une réussite de 64,25 %. D'après notre analyse, les résultats de deux

groupes se distinguent très significativement dans ce cas, les étudiants de master ayant répondu plus correctement que les étudiants de licence (cf. Figure 25).

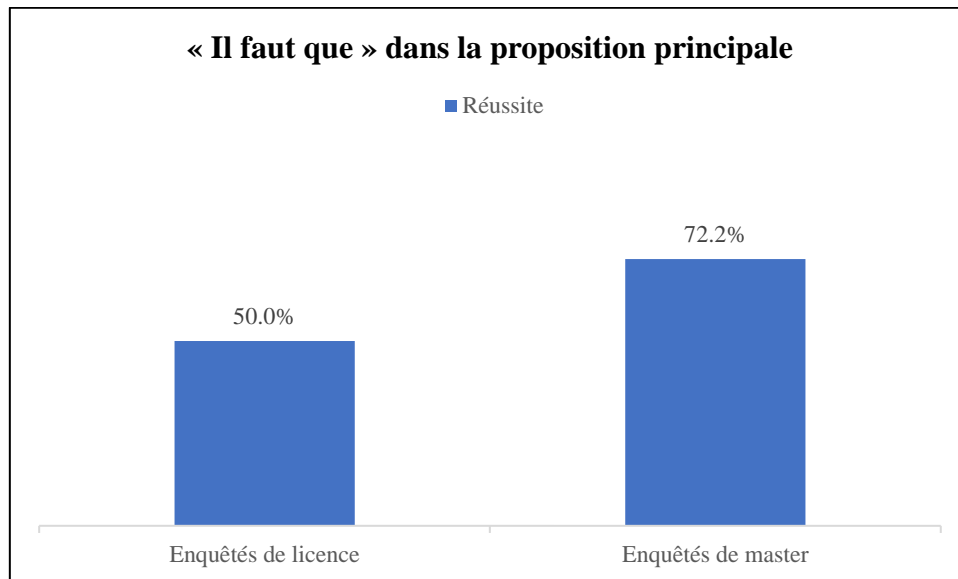


Figure 25

Bien évidemment, ce résultat nous étonne étant donné que l'emploi du subjonctif dans ces cas-là doit déjà être maîtrisé et se passer de manière automatique. Concernant la conjugaison du verbe *dire*, nous pouvons constater que les enquêtés ne rencontraient pas de problèmes, alors qu'il y a eu des versions comme *disse* ou *dite* chez certains. Par contre, le verbe *insérer* leur posait beaucoup plus de difficultés quant à sa conjugaison. On trouve le plus souvent les réponses comme *insérez*, *insérviez* ou *insère*. Malheureusement, pour ceux qui ont mis *insérez*, nous ne pouvons pas savoir s'ils ont oublié d'ajouter la bonne désinence (-iez) au radical, ou s'ils ont pensé que l'indicatif a dû être employé.

Ensuite, par rapport aux autres phrases impersonnelles, numérotées de 2., 3., 8., 10., 18., 19. et 20., le taux de réussite est de 57,47 %. Après avoir analysé les résultats de deux groupes, nous pouvons constater que les étudiants de licence ont dépassé les étudiants de master, en obtenant la meilleure réussite (cf. Figure 26).

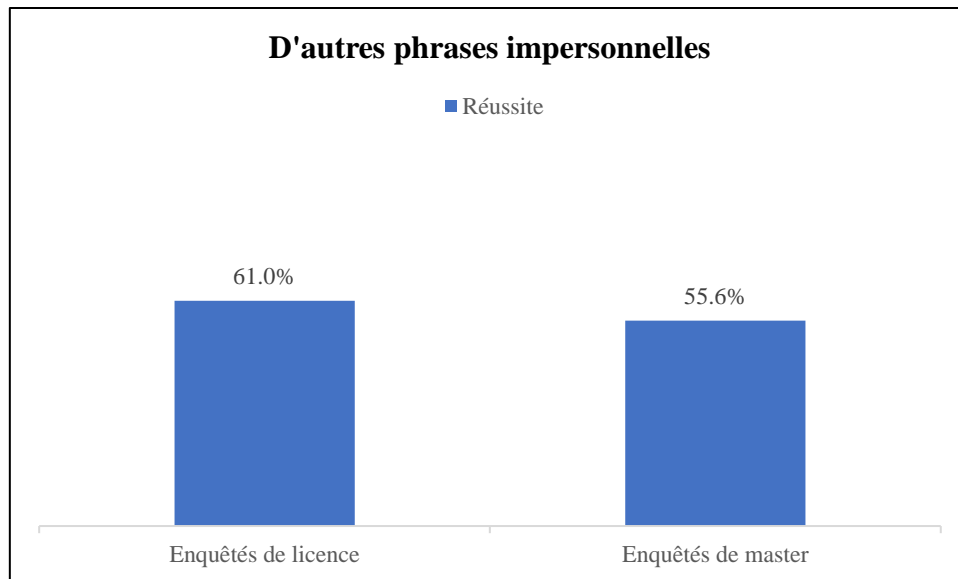


Figure 26

De nouveau, les résultats ne se distinguent pas significativement entre les deux groupes, la différence étant de 5 %. Comme nous avons pu remarquer dans le chapitre précédent, les deux phrases avec le pire résultat sont « 3. Il est nécessaire que nous _____ (pouvoir) accéder à la bibliothèque. » (réussite moyenne de 50 %) et « 20. La gare n'est pas loin ; il suffit que nous _____ (partir) à 20 heures. (réussite moyenne de 33,3 %). Il serait possible de justifier ces résultats par le simple fait que les étudiants se focalisent plus sur le verbe (*importer que, arriver que, suffire que*) que sur l'adjectif (*nécessaire, préférable*) qui se trouve dans la proposition principale. Ils peuvent leur sembler tout ordinaires et futiles, et même convaincants parce qu'ils ne portent pas un sens particulier d'incertitude, d'où les erreurs. Par contre, il est important de regarder la proposition principale dans son ensemble et dans notre cas, il s'agit effectivement de phrases impersonnelles qui exigent l'emploi du subjonctif dans la proposition subordonnée complétive. En outre, en conjuguant les verbes irréguliers tels que *apprendre, pouvoir, avoir, rendre* et *partir*, les enquêtés rencontraient vraiment de difficultés. Ainsi, nous présentons les versions de quelques-uns ci-dessous :

- a) apprendre : *apprend, apprende, apprenes, appris, apprise, apprises*
- b) pouvoir : *peuves*
- c) avoir : *aie*
- d) partir : *partons*

Comme nous pouvons remarquer, les étudiants utilisaient très souvent le participe en ce qui concerne le verbe *apprendre*, auquel ils ajoutaient des désinences. Quant au verbe *avoir*, ils ont confondu le « aie » de la première personne au singulier avec le « ait » de la troisième personne du singulier. Ils ont rencontré le plus grand nombre de difficultés en conjuguant le verbe *pouvoir*. Concernant le verbe *partir*, nous ne pouvons malheureusement pas être sûr s'ils ont oublié d'ajouter la bonne désinence ou s'ils étaient sûr qu'il convenait d'employer l'indicatif, comme dans le cas du verbe *insérer*. Tout ça témoigne du fait que la forme du subjonctif présent n'a pas été maîtrisée ainsi que dans les cas particuliers où les verbes modifient leurs radicaux.

Ensuite, en ce qui est des propositions principales exprimant le sentiment, l'ordre, le souhait ou la volonté, les étudiants ont eu la réussite moyenne de 46,68 %. D'ailleurs, les étudiants de master ont eu le plus grand nombre de réponses correctes que les étudiants de licence (cf. Figure 27).

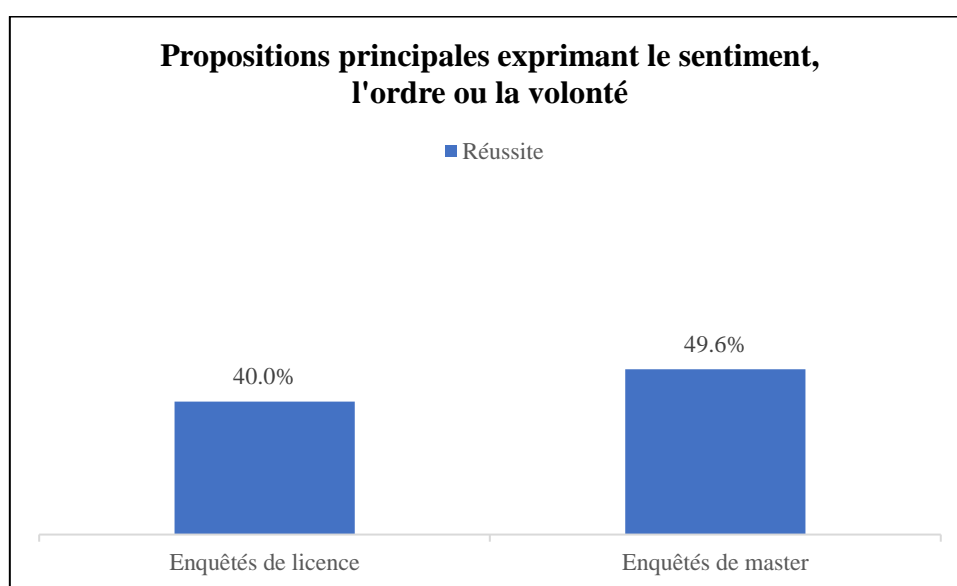


Figure 27

Ce résultat pourrait être justifié par le fait que les étudiants ne savent pas reconnaître les verbes d'appréciation et de volonté. À notre avis, exprimer un sentiment ou une volonté veut dire une constatation pour eux, donc ils ne voient pas la raison d'employer le subjonctif. D'un autre côté, comme le subjonctif n'existe pas en croate, une telle expression représente pour eux quelque chose de certain ou de réel, alors qu'en langue française il s'agit évidemment de quelque chose de virtuel et irréel. Par conséquent, ils ont commis le plus grand nombre d'erreurs dans ces propositions-là. Les deux phrases avec le pire résultat sont :

« 12. Julien est très déçu que nous _____ (vouloir, nég.) sortir avec lui. » (réussite moyenne de 38,1 %) et « 16. Elle exige que nous _____ (faire) plus attention à son cours. » (réussite moyenne de 35,7 %). Nous pouvons remarquer qu'il s'agit des verbes *décevoir*, exprimant un sentiment, et *exiger*, exprimant un ordre. Bien entendu, il fallait employer le subjonctif dans les deux cas. Il serait aussi possible de justifier le résultat dans ces deux phrases par le fait que les étudiants ne connaissent pas la signification de ces deux verbes et ont décidé d'employer l'indicatif, cela provenant de leur incertitude.

Concernant la conjugaison des verbes irréguliers comme *pouvoir*, *être*, *vouloir*, *faire* et *savoir*, les enquêtés ont rencontré également un grand nombre de difficultés. Nous les présentons ci-dessous :

- a) pouvoir : *peuvions, pouvons, pouvions, puisson, puissons*
- b) vouloir : *voulons, veulons, veuillons, veuillions*
- c) faire : *faisons, fasions, fassons, faisions*
- d) savoir : *savez, sachez, saviez*

Nous pouvons constater encore une fois que la morphologie des verbes irréguliers au subjonctif présent n'a pas été acquise. Cependant, il serait possible de justifier certaines erreurs. Par exemple, le même radical à toutes les personnes (*veuil-*) comme c'est le cas avec les verbes réguliers du premier groupe. Ensuite, les étudiants font analogie par rapport aux formes à l'indicatif présent (*veux, veut, voulons ; peux, peut, pouvons*) et au subjonctif présent (*veuillions ; peuvions*), d'où viennent ces erreurs. Lorsqu'il s'agit du verbe *faire*, ils gradent très souvent le radical de la première personne du pluriel (*fais-*) ou omettent un *-s*.

Par ailleurs, comme c'est le cas dans la phrase « 27. Pierre se doute que vous _____ (partir) tôt demain matin. » où nous avons fait un piège, nous avons aussi fait la même chose dans la phrase « 29. Imaginons qu'il _____ (pleuvoir) ce week-end. Ce serait absolument dommage. ». Étant le verbe de pensée, *imaginer* exige le subjonctif s'il se trouve à l'impératif dans la proposition principale. La réussite moyenne de deux groupes d'étudiants était de 71,4 %. D'après notre analyse, les étudiants de licence ont fait plus attention à ce piège que les étudiants de master (cf. Figure 28).

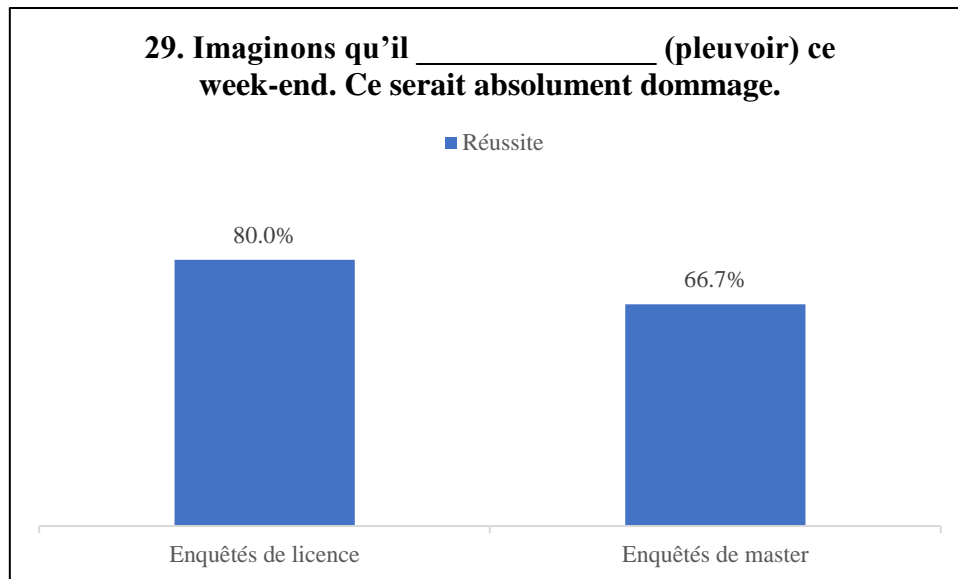


Figure 28

Concernant la conjugaison du verbe *pleuvoir*, tous les enquêtés, qui ont répondu correctement, ont également très bien conjugué ce verbe au subjonctif présent.

Ainsi, nous avons mis fin à l'analyse des résultats obtenus grâce à notre enquête. Néanmoins, il faut souligner quelques remarques pertinentes pour cette analyse. Malgré le fait que la consigne sur la tâche était très clairement précisée aux enquêtés, certains employaient les verbes à d'autres temps. Ainsi, nous avons pu trouver les verbes conjugués au passé composé, passé simple, passé antérieur, plus-que-parfait, futur et conditionnel. Nous n'avons pas accepté ces réponses et elles étaient d'office répertoriées comme fausses. Par contre, nous avons accepté les réponses où les enquêtés ont oublié de mettre le verbe à la négation ou omis le -s à la deuxième personne du singulier. Enfin, nous présentons ci-dessous (cf. Figure 29) la comparaison de la réussite entière (réussite moyenne de 65,9 %) entre les deux groupes :

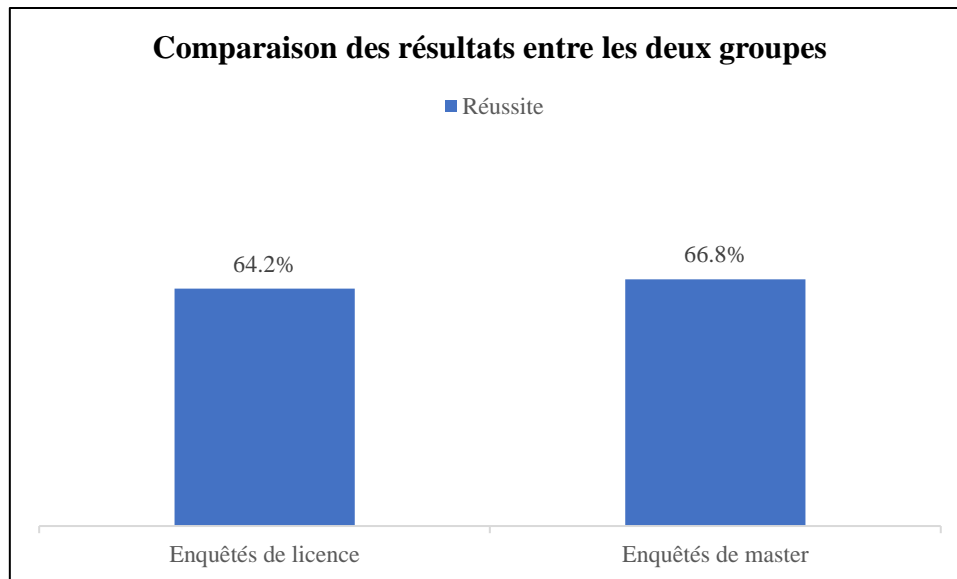


Figure 29

Par conséquent, nous pouvons constater que cette différence n'est pas vraiment significative puisque les étudiants de licence ainsi que les étudiants de master ont atteint presque le même résultat dans notre enquête.

5.8. Conclusion de la recherche

Après avoir présenté et analysé les résultats obtenus par notre recherche, il convient de présenter quelques conclusions sur les difficultés que rencontrent les étudiants croatophones lors de l'apprentissage du subjonctif. Comme nous avons déjà fait remarquer, notre recherche a été effectuée à la faculté de philosophie et lettres aux études en langue et littérature françaises. D'ailleurs, elle a été menée auprès d'étudiants croatophones en études de licence et master. Pour les besoins de cette recherche, nous avons choisi un groupe assez hétérogène. Cependant, les résultats obtenus par l'enquête ne sont pas vraiment significatifs et ne peuvent pas être représentatifs à une plus grande échelle. La raison étant que de moins en moins d'apprenants s'inscrivent aux études de langue et littérature française.

L'objectif de notre recherche était d'examiner les difficultés rencontrées par les étudiants croatophones lors de l'emploi du subjonctif dans les propositions subordonnées complétives. Grâce aux graphiques par lesquels nous avons présenté en détail les résultats obtenus par notre enquête, nous pouvons conclure que chez les étudiants croatophones la compétence grammaticale n'est pas suffisamment développée quant à l'emploi du subjonctif dans les propositions subordonnées complétives. Il faut tenir compte du niveau de langue qui

devra correspondre à B2 (avec des éléments de C1) chez les étudiants de licence et à C1 (avec des éléments de C2) chez les étudiants de master. Cela pris en considération, on s'attendait aux meilleurs résultats que ceux que nous avons eus dans l'enquête. Cependant, il était à prévoir que la réussite à l'enquête entre les deux groupes ne serait pas tellement significative à cause de deux systèmes langagiers complètement différents l'un de l'autre. En effet, nous avons déjà évoqué que le subjonctif n'existe pas en croate en tant que mode.

Par conséquent, nos enquêtés ont eu une réussite de 65,9 % en moyenne. On a pu remarquer que la réussite d'étudiants en master a surpassé celle d'étudiants en licence avec une petite différence de 2 %. Bien évidemment, les enquêtés ont répondu le plus correctement aux phrases où il fallait employer l'indicatif. Pourtant, quant à ces phrases où il fallait employer le subjonctif, les enquêtés ont eu la meilleure réussite (88,1 %) dans les propositions subordonnées complétives figurant en tête de phrase et servant de prédicat. Ensuite, viennent les propositions subordonnées complétives où le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait avec une réussite de 78,6 % en moyenne. Les phrases où on trouve une locution impersonnelle dans la proposition principale et qui exige l'emploi du subjonctif dans la proposition subordonnée ont posé plus de problèmes à nos enquêtés qui ont eu une réussite de 60,86 % en moyenne. Dernièrement, les enquêtés ont eu les pires résultats lors de l'emploi du subjonctif dans les propositions exprimant le sentiment, l'ordre ou la volonté, avec une réussite de 46,68 % en moyenne.

Enfin, nous pouvons décidément confirmer ou rejeter nos trois hypothèses que nous avons formulées avant de mener notre enquête. La première hypothèse était comme suit :

1. Dans les propositions subordonnées complétives, les enquêtés commettront moins d'erreurs dans les constructions impersonnelles que dans les constructions personnelles.

Nous rejetons cette hypothèse parce que les enquêtés ont commis plus d'erreurs dans les constructions impersonnelles (la réussite moyenne étant de 60,86 %) que dans les constructions personnelles (la réussite moyenne étant de 65,61 %, y pas compris les subordonnées complétives figurant en tête de phrase).

2. Les enquêtés auront plus de difficultés à conjuguer les verbes irréguliers du troisième groupe qu'à conjuguer les verbes réguliers du premier et deuxième groupe.

Nous confirmons cette hypothèse parce qu'après avoir analysé tous les résultats, nous avons pu constater que les enquêtés avaient plus grand nombre de difficultés lors de la conjugaison des verbes irréguliers du troisième groupe qu'en conjuguant les verbes réguliers du premier et deuxième groupe.

3. Lors de la conjugaison des verbes, les enquêtés commettent l'erreur le plus souvent dans le radical morphologique des verbes qui le modifient à la première et deuxième personne du pluriel au subjonctif présent.

Finalement, nous sommes en mesure de confirmer cette hypothèse parce que les enquêtés ont rencontré le plus de difficultés par rapport au radical de verbes qui le modifient à la première et deuxième personne du pluriel au subjonctif présent.

Toutefois, conformément aux résultats de cette recherche, nous pouvons conclure que les étudiants croatophones rencontrent vraiment beaucoup de difficultés lors de l'apprentissage du subjonctif. Surtout par rapport au subjonctif des verbes réguliers du deuxième groupe et des verbes irréguliers du troisième groupe et par rapport à son emploi dans les propositions subordonnées complétives.

À notre avis, le contenu du subjonctif devra être introduit aux cours de langue française aux lycées afin que les apprenants acquièrent des connaissances de base. Ainsi, ceux qui poursuivront leurs études en langue française à l'université auront moins de difficultés lors de l'apprentissage du subjonctif qui s'accélère et approfondit à cette étape-là. D'ailleurs, nous conseillerions aux enseignants de FLE d'exposer les étudiants au subjonctif autant que possible et de faire face aux difficultés à chaque fois qu'ils les rencontrent. Cela leur facilitera assurément le processus d'apprentissage ainsi que d'acquisition. D'un autre côté, nous conseillerions aux étudiants d'exploiter toutes les ressources qui leur sont proposées, notamment de lire les différents textes en français (journaux, romans, etc.) et de regarder des vidéos en français, tout en étant plus attentifs de situations où le subjonctif est requis. En ce sens, il convient de nous rappeler une expression latine : « Repetitio est mater studiorum ».

6. Conclusion

Tout d'abord, il faut souligner que la langue française n'est pas vraiment présente en espace public croate et de cette manière, elle ne semble pas pouvoir attirer l'attention de la population croatophone. C'est pourquoi il n'y a pas beaucoup d'apprenants ni étudiants qui l'étudient en tant que langue étrangère. D'ailleurs, le français est une langue certainement difficile à apprendre. L'apprenant doit avoir de la patience et faire de grands efforts afin d'apprendre et maîtriser la langue française. Bien évidemment, le français a un système de grammaire plus complexe que le croate, ce qui peut provoquer des difficultés pour les croatophones.

Par conséquent, les enseignants de langue française doivent trouver une très bonne stratégie pour l'apprendre à ceux qui y sont investis. Un bon enseignant sait proposer aux apprenants des tâches langagières plus ouvertes et d'un niveau plus cognitif pour que l'apprentissage des notions et des concepts soit plus progressif, rendant ainsi l'acquisition de compétences linguistiques plus successive. Selon Krashen et Long (dans Damar : 21), l'acquisition de la langue se réalise en exposant l'apprenant à un vaste nombre de connaissances qui lui sont assez compréhensibles. Ils soulignent que « la condition nécessaire à l'acquisition réside dans le fait que l'exposition devra être retenue, pris en compte, intériorisée. » En outre, l'apprentissage d'une langue étrangère consiste de règles qui sont automatisées par la pratique à un moment donné. (Damar, 2009 : 21-23)

Nous avons déjà constaté à plusieurs reprises que le subjonctif ne peut pas saisir l'idée verbale dans son actualisation puisqu'il ne peut pas précisément situer un procès dans le passé, le présent ou le futur. De plus, il est très souvent perçu comme l'idée du possible. (Riegel, 2018 : 563) Pour cette raison, comme le subjonctif n'existe pas en croate, nous avons voulu rédiger ce mémoire dont la recherche visait à examiner et analyser les différentes difficultés que les étudiants croatophones rencontrent lors de l'apprentissage du subjonctif. Les résultats de l'enquête, qui a été menée pour les besoins de notre recherche, témoignent du fait que les croatophones à qui l'emploi du subjonctif dans les propositions subordonnées complétives ne pose pas de grandes difficultés sont peu nombreux. Nous avons analysé et énuméré les raisons pour lesquelles il en est ainsi dans le chapitre 5.7. *Discussion*.

Pour conclure, Damar nous offre une approche consciente des explications grammaticales avec une synthèse de différents emplois des modes verbaux qui vise à s'appuyer sur les clarifications spécifiques quant à l'emploi du subjonctif. Cela permettra aux

apprenants de prévoir correctement les cas où le subjonctif est requis, plutôt que de les identifier à posteriori. Par contre, Damić Bohač propose une approche analytique et contrastive qui se focaliserait sur des stratégies de révision des points de grammaire, avec une nécessité de comprendre le fonctionnement de la langue étudiée, la langue maternelle et d'autres langues apprises si c'est possible. Enfin, elle souligne que « même ceux qui ont appris le français dans un contexte institutionnel, qui ont atteint un excellent niveau de compétences et qui s'expriment spontanément, avec aisance et précision à l'oral comme à l'écrit, trébucheront sur certaines de ces erreurs tout au long de leur vie. » (Damić Bohač, 2019 : 21)

7. Bibliographie

1. Bikić-Carić, G. (2010) La virtualité dans les domaines nominal et verbal. *ResearchGate*. URL : https://www.researchgate.net/publication/347525425_La_virtualite_dans_les_domaines_nominal_et_verbal (le 09 octobre 2023)
2. Damić Bohač, D. (2019) Difficultés de la langue française vues par les croatophones. Zagreb : FF press.
3. Cellard, J. (1978) Le subjonctif : Comment l'écrire ? Quand l'employer ? Belgique : Duculot, Paris : Gembloux.
4. Conseil de l'Europe (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Les Éditions Didier.
5. Delatour, Y. et al. (2016) Nouvelle Grammaire du Français. Paris : Hachette.
6. Delbarre, F. (2016) Pédagogie du subjonctif en milieu japonophone et contextualisation / adaptation de la grammaire du FLE. URL : https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/11/1-2/11_63/pdf (le 27 octobre 2021)
7. Grevisse, M., Gosse, A. (2016) Le Bon usage. 16^e édition. Paris : De Boeck Supérieur.
8. Mathieu, H. (2009) L'acquisition du subjonctif chez les apprenants adultes de français langue seconde. Mémoire de Master. Montréal : Université de Montréal.
9. Nordahl, H. (1969) Les systèmes du subjonctif corrélatif. Bergen – Oslo : Universitersforlaget.
10. Orubu, P. L. (2020) Les Obstacles De L'usage Du Subjonctif Présent En Français : Le Cas Des Apprenants D'Ignatius Ajuru University of Education. URL : <http://www.flr-journal.org/index.php/ccc/article/viewFile/11890/11780> (le 27 octobre 2021)
11. Riegel, M., Pellat, J. C. et Rioul, R. (2018) Grammaire méthodique du français. Paris : Presses Universitaires de France.
12. Soutet, O. (2000) Le subjonctif en français. Paris : Ophrys.
13. Sundberg, A.-K. (2007) Le subjonctif - un 'phénomène autre' dans la classe de français langue étrangère. URL : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves2/sundberg.pdf> (le 27 octobre 2021)

14. Youssef, N. (2012) Propositions pour l'enseignement du subjonctif aux adultes arabophones : Application aux étudiants des universités syriennes. Thèse de Doctorat. Paris : Université de Cergy-Pontoise.

8. Annexes

Annexe 1

Istraživanje: Poteškoće u usvajanju konjunktiva s kojima se susreću kroatofoni studenti francuskog jezika

Ime i prezime studenta: Matija Brinc

Kontakt email: mbrincc@gmail.com

Poštovane/Poštovani studentice/studenti,

Ovo istraživanje na temu francuskog konjunktiva provodim u svrhu pisanja svog diplomskog rada. Istraživanje se sastoji od dva dijela i njegovo predviđeno trajanje je oko 20 minuta.

Sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno (što znači da u bilo kojem trenutku od njega možete odustati) i anonimno te neće utjecati na vašu nastavu francuskog jezika ni na konačnu ocjenu. Povjerljivost informacija o dobivenim rezultatima u ovom istraživanju je u potpunosti zajamčena te će one biti korištene isključivo u svrhu istraživanja.

Slobodno me kontaktirajte ako želite biti obaviješteni o konačnim rezultatima.

Unaprijed vam se zahvaljujem na sudjelovanju!

Prvi dio

1. Kojeg ste spola?

M

Ž

2. Koje ste godišće?

3. Je li francuski vaš materinji jezik?

DA

NE

4. Koliko godina učite francuski?

5. Koja ste godina studija? (npr. treća godina preddiplomskog studija)

6. Studirate li ili govorite neki drugi strani jezik? Ako da, koji/koje?

7. Koja vam je najčešća ocjena na kolegiju Francuski jezik?

8. Koja vam je najčešća ocjena na kolegiju Francuske jezične vježbe?

Drugi dio

Konjugirajte glagole u zagradama u prezentu odgovarajućeg načina na za to predviđeno mjesto.

1. Elle sait que Jean _____ (prendre) le train chaque matin à 8h.

2. Il importe que tu _____ (apprendre) à ranger ta chambre !

3. Il est nécessaire que nous _____ (pouvoir) accéder à la bibliothèque.

4. Quel dommage que tu _____ (pouvoir, nég.) dîner avec nous.

5. Ils attendent que tu _____ (répondre) à leur appel.

6. Je sens que je _____ (avoir) de la fièvre.

7. Pensez-vous qu'une femme _____ (pouvoir) un jour devenir présidente de votre pays ?

8. Il arrive qu'il y _____ (avoir) de la neige à Nice en hiver ?

9. Je suis certain que je _____ (savoir) toute l'histoire.

10. Il est possible que vous _____ (se tromper) de son nom.

11. Vous aurez de la peine à me persuader que ces actions _____ (être) des actes de foi, d'espérance ou de charité.
12. Julien est très déçu que nous _____ (vouloir, nég.) sortir avec lui.
13. Il ne faut pas qu'il _____ (dire) de gros-mots.
14. Nous sommes d'accord ensemble que nous _____ (devoir) quitter Paris.
15. Que tu _____ (vouloir) voyager toute l'année, je le sais très bien. Pourtant, tu dois travailler !
16. Elle exige que nous _____ (faire) plus attention à son cours.
17. Ça m'étonne que vous _____ (savoir, nég.) conduire.
18. Il est préférable que vous _____ (réfléchir) encore une fois avant de donner votre réponse.
19. Il est probable que cette idée _____ (rendre) fou M. le duc de Modène.
20. La gare n'est pas loin ; il suffit que nous _____ (partir) à 20 heures.
21. Elle s'aperçoit que la vie dans une grande ville _____ (être) si stressante.
22. Pour retirer de l'argent, il faut que vous _____ (insérer) votre carte bancaire.
23. Ce temps magnifique est très agréable. L'inconvénient est que nous _____ (avoir, nég.) aucune envie de travailler.
24. Elle ne croit pas que tu _____ (aller) avec nous.
25. Dans son article, l'auteur déclare qu'il _____ (se sentir, nég.) responsable de ce qui s'est passé.
26. Je crois que Paul et Marie _____ (avoir) l'intention de se marier.
27. Pierre se doute que vous _____ (partir) tôt demain matin.
28. Que nous _____ (être) là pour Noël, ma mère le veut.
29. Imaginons qu'il _____ (pleuvoir) ce week-end. Ce serait absolument dommage.
30. Qu'il _____ (venir) m'étonnerait beaucoup.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde reconnaissance envers ma directrice de mémoire, Sanja Šoštarić, de m'avoir guidé et orienté tout au long de cette étape importante dans la finalisation de mon parcours académique.

J'aimerais également remercier mes professeures Vedrana Berlengi, Gorana Bikić-Carić et Darja Damić Bohač ainsi que l'ensemble du département d'études romanes qui ont fait preuve de patience et d'écoute dans ce long voyage qui m'a mené là où je suis.

Un remerciement tout particulier à ma mère, Suzana, ma grand-mère, Milka, et mon frère, Alen, pour leur soutien moral qui a été pour moi une source de motivation constante dans ce travail, et m'a donné une force supplémentaire dans la réalisation de ce travail.

Je tiens également à remercier affectueusement Antonio Krznarić et Vanessa Marčinko, mes deux amis qui ont été présents dans les hauts, comme dans les bas de ma vie. Ils m'ont ainsi permis de me relever et garder ma détermination tout au long de cet accomplissement.

J'aimerais accorder une mention spéciale à Gordana Penezić et à mon cousin, Kenan-Ivan Brinc, qui m'ont poussé dans ce projet à garder le cap et à ne pas abandonner.

Enfin, mes sincères remerciements à l'ensemble des personnes qui ont été présentes de près ou de loin dans l'évolution de mon parcours académique.