



HAL
open science

La place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE (en particulier en FOS)

Natalia Youssef

► **To cite this version:**

Natalia Youssef. La place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE (en particulier en FOS). De l'enseignement DU français à l'enseignement EN Français en contexte universitaire, Nov 2010, Damas, Syrie. halshs-00664169

HAL Id: halshs-00664169

<https://shs.hal.science/halshs-00664169>

Submitted on 29 Jan 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE (en particulier en FOS)

Natalia YOUSSEF

Université de Cergy-Pontoise

France

Résumé : Partant du postulat « Il ne faut pas enseigner la grammaire pour la grammaire », nous focalisons l'attention sur la formation des étudiants en **Français sur objectifs spécifiques**.

Cette formation exige **une nouvelle technique** adaptée aux besoins des étudiants qui apprennent la grammaire du français pour s'en servir dans la vie quotidienne, dans l'accomplissement des tâches administratives, dans les laboratoires de recherche et dans la rédaction de la thèse.

Pour répondre à ces besoins nous élaborons 2 thèmes *l'aspect et l'emploi du mode subjonctif*.

L'enseignant doit varier les exemples et choisir des exercices **sur mesure** qui répondent aux besoins des apprenants cas par cas.

Dans cette perspective, l'apprenant devient actant en cherchant ce dont il a besoin, ce qui favorise **l'auto-apprentissage**.

Mots clés : FOS, grammaire, aspect, subjonctif.

1- Introduction

Durant ma carrière dans l'enseignement du FLE à l'université de Damas, la recherche que j'avais menée sur les méthodes de grammaire adoptés au département de langue et littérature française et sur les manuels de FLE adoptés à l'université de Damas, le test de grammaire portant sur le subjonctif que j'avais fait et les discussions que j'avais menées avec des doctorants syriens en France, j'ai remarqué une certaine faiblesse dans l'enseignement de la grammaire dans les universités syriennes.

C'est la raison pour laquelle je propose, dans cette communication, une nouvelle approche sur l'aspect ensuite, je l'applique au subjonctif.

Avant d'aller plus loin, il nous faudrait présenter quelques notions qui pourront être utiles dans l'acheminement de la recherche telles que le FOS, la grammaire en FOS...

2- Le FOS

La distinction entre français de spécialité et FOS recouvre, sur les plans institutionnel et didactique, les deux approches [...] : celle qui relève de l'offre et celle qui relève de la demande. La première est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible. [...] Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis. (Mangiante et Parpette, 2004, p. 17).

Selon cette perspective, nous retiendrons que l'enseignement du français dans les facultés et départements (hors littérature française, anglaise...), c'est du français de spécialité par ce qu'il est destiné à un public défini : français médical, français juridique, français des affaires... Alors que l'enseignement proposé à l'ISL dans les cours adressés aux boursiers, c'est du FOS à cause de l'hétérogénéité du public appartenant à des filières différentes.

Quel est donc le profil de l'enseignant en FOS ?

2-1- L'enseignant en FOS

Un enseignant de français juridique ou de français médical est un enseignant de langue non pas un juriste ou un médecin. Par ailleurs, à l'université de Damas, à partir de la 3^{ème} année, les enseignants du français sont des spécialistes du domaine : médecins, juristes..., ils sont capables de répondre à toutes les questions des apprenants relevant de la discipline, et de sélectionner en connaissance de cause les sujets à aborder. C'est donc le traitement des contenus et non celui de la langue qui est privilégié. Ces enseignants n'ont pas une méthodologie d'enseignant de langue. Généralement, cela n'aboutit pas à un cours de FOS, mais à un *enseignement disciplinaire* en français. Or un cours de médecine en français n'est pas un cours de français médical. Le premier ayant pour objectif la maîtrise des notions médicales alors que le deuxième vise la maîtrise de la langue nécessaire à l'appréhension des notions. Un apprenant en FOS a besoin du lexique et des notions linguistiques. Ceci demande la formation des enseignants du français dans des domaines très définis.

Le programme de FOS ne se substitue pas à ce que serait une formation dans la discipline : le cours de français de l'économie n'est pas un cours de sciences économiques et n'a pas, a priori, à traiter de notions économiques nouvelles pour les apprenants. [...]. L'attitude la plus cohérente consiste à traiter en français les notions qu'ils maîtrisent déjà dans leur langue maternelle. (Carras et al., 2007, p. 145).

Le profil des enseignants du français au-delà de la 2^{ème} année ne correspond pas au profil de l'enseignant du FOS.

L'objectif du cours du FOS doit répondre aux besoins des étudiants de l'université de Damas. Mangiante et Parpette disent à ce propos : « *Le grand intérêt du FOS sur le plan méthodologique réside, à notre sens, dans la cohérence, le lien explicite qu'il établit entre besoins des apprenants et objectifs de cours.* » (Mangiante et Parpette, 2004, p. 158).

Dans cette perspective et selon la politique pédagogique de l'université de Damas : Peut-on transformer les cours de français de spécialité en cours de FOS ? Est-ce que nous avons les moyens (pédagogiques et financiers) de former des enseignants en FOS ? Est-ce que ces enseignants sont capables de créer les outils pédagogiques (ce qui demande un travail d'équipe) ? Est-ce que nos apprenants sont capables de s'auto-former ?

Nous avons déjà dit qu'un enseignant en FOS doit être, en premier lieu, un enseignant en FLE. Il explique sa leçon en passant par des règles grammaticales, c'est pourquoi nous consacrerons la partie suivante à la grammaire.

2-2- La grammaire en FLE et en FOS

Pour apprendre le français il faut passer par la grammaire. C'est en pratiquant des activités grammaticales que l'on apprend implicitement des notions grammaticales. Ces règles de grammaire permettent à l'apprenant de produire dans cette langue. Par ailleurs, elles ne valent rien si elles n'ont pas été appliquées ainsi elles sont vite oubliées. Gérard VIGNER dit à ce propos : « *Toute personne capable de maîtriser les règles de bonne formation de la phrase dans une langue donnée sera ainsi capable de produire toutes sortes de phrases.* » (Vigner, 2004, p. 36). Il rajoute plus loin : « *On ne peut produire spontanément des formes correctes dans une langue sans l'acquisition des règles qui en organisent la production.* » (Vigner, 2004, p. 101).

On apprend la grammaire pour s'en servir. Un étudiant en droit ne peut pas comprendre un texte juridique s'il ne maîtrise pas la grammaire française. Un médecin ne peut pas communiquer en français avec un patient s'il ne maîtrise pas la grammaire française...

Une grammaire ne se limite pas à la description, la plus rigoureusement, la plus scientifiquement conduite d'une langue, c'est-à-dire les principes et règles qui en expliquent l'usage. Une grammaire a aussi pour objectif de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite. Toute grammaire comprend une dimension prescriptive qui rappelle les règles et conventions auxquelles on doit se soumettre si l'on veut produire des phrases / énoncés acceptables dans une langue donnée. Ici, grammaire et visée pédagogique sont étroitement associées. (Vigner, 2004, p. 15).

D'un point de vue linguistique, BEACCO *et al* disent :

Par grammaire, on désigne souvent les études scientifiques produites dans l'espace de la recherche (universitaire, le plus souvent) qui ont pour projet de proposer des descriptions et des « principes » des fonctionnements du langage et des langues : ce sont des constructions théoriques, qui ne se bornent pas à enregistrer la « réalité » langagière, mais qui en proposent une représentation épistémologiquement contrôlée. » (Beacco *et al.*, 2010, p. 15).

Toutefois, l'enseignant doit savoir gérer cet enseignement, il ne doit pas transformer son cours en cours de grammaire. Ceci ne se pratique que dans le département de langue et littérature française.

De manière générale, celui ou celle qui se rend en classe de langue ne le fait pas pour assister à des leçons de grammaire ou devenir grammairien. Il (ou elle) le fait pour apprendre à faire usage du français et découvrir de la sorte une langue dotée de propriétés particulières qui sont en plus ou moins grand écart avec la sienne. Pour ce faire, l'enseignant responsable du cours va mettre en place un dispositif assez complexe qui va permettre à l'élève de se familiariser avec les usages et formes de cette langue. Avec l'aide du professeur, de manuels, de dictionnaires, de grammaires, l'élève va tenter de repérer, dans les énoncés entendus, s'il s'agit d'un dialogue, un certain nombre d'éléments sonores

qu'il va tenter d'articuler en constituants lexicaux, syntaxiques, entre lesquels il va observer des phénomènes de variations bref qu'il va s'efforcer de grammaticaliser. (Vigner, 2004, p. 17).

Cette approche favorise l'auto-apprentissage chez nos apprenants. L'enseignant remplit le rôle du guidage et l'étudiant devient acteur de son apprentissage. Cette nouvelle technique demande de la part de l'étudiant d'apprendre à apprendre : « Apprendre une langue, c'est s'approprier un « comment faire pour » comprendre, parler ou écrire, et non pas de nouvelles connaissances (savoir faire). » (Courtilon, 2002, p. 107). L'étudiant est donc invité à apprendre à comprendre et à produire des énoncés écrits et oraux.

2-3- L'influence de la langue maternelle et des langues étrangères

En apprenant le français, l'étudiant syrien applique inconsciemment les règles de la langue arabe ou de l'anglais (s'il la connaît) sur le français.

L'apprenant en français (langue cible) dans un milieu universitaire se base souvent sur la grammaire de sa langue maternelle (langue source) ou d'une langue étrangère première ou seconde. « Un élément présent dans des langues précédemment acquises est un meilleur candidat pour le transfert lors de l'apprentissage de la langue nouvelle. (Véronique, 2009, p. 29).

Toutefois, l'étudiant doit être sensible à la particularité de chaque langue. Nous ne pouvons pas appliquer systématiquement les règles d'une langue sur une autre. Les étudiants boursiers qui connaissent bel et bien l'anglais peuvent facilement rapprocher cette langue du français et bénéficier de plusieurs règles grammaticales, c'est le cas par exemple de la construction de la phrase ayant dans les deux langues le même ordre SVC, alors que pour l'arabe l'ordre est VSC. Par ailleurs, l'étudiant peut établir, assez rarement, un rapprochement entre le français et l'arabe comme par exemple le cas de l'accord de l'adjectif.

Après cet aperçu général, nous aborderons les deux thèmes principaux de cette étude : l'aspect et le subjonctif.

3- Nouvelle technique de l'enseignement de l'aspect

Pour aborder le thème de l'aspect il faut passer par le système verbal.

Le système verbal, c'est l'association des trois catégories : le mode, le temps et l'aspect.

3-1- Le mode

TESNIERE définit la catégorie du mode comme suit :

La catégorie du mode est le reflet de l'attitude psychologique du sujet parlant vis-à-vis du procès qu'il exprime par le verbe. Ces attitudes étant susceptibles d'être très variées et surtout très nuancées, la classification des modes est chose délicate, et il est naturel que les grammairiens n'aient pu en faire une théorie rigoureuse. (TESNIERE, 1959, 1988, p. 428).

VERONIQUE définit la modalité comme suit :

Historiquement, ont été qualifiés de modalités, selon les catégories de la logique ancienne, les concepts du possible, du nécessaire et du réel. Puis se sont ajoutées des modalités qui prennent en compte des considérations sémantiques et pragmatiques. Il s'agit principalement de la modalité épistémique, de la modalité appréciative et des modalités intersubjectives. (Véronique, 2009, p. 150).

3-2- Le temps

BENVENISTE voit dans les temps des verbes français plusieurs paradigmes :

L'ensemble des formes personnelles du verbe français est traditionnellement réparti entre un certain nombre de paradigmes temporels dénommés « présent », « imparfait », « passé défini », etc., et ceux-ci à leur tour se distribuent, selon les trois grandes catégories du temps : présent, passé, futur. (BENVENISTE, 1966, p. 237).

Toutefois, ce n'est pas le temps du verbe qui détermine le temps réel du procès, ce sont les informations temporelles grammaticales et lexicales, exprimées par les adverbes et les connecteurs qui le font.

Ex : J'ai fini dans quelques minutes.

Au fait, il y avait quoi, demain, au cinéma ?

Ces deux productions très courantes, plutôt à l'oral, peuvent commuter avec les deux énoncés *J'aurai fini dans quelques minutes* et *Il y aura quoi, demain, au cinéma ?*

En réfléchissant sur ce phénomène, l'étudiant syrien le trouve dans la grammaire arabe : l'accompli peut exprimer un présent ou un futur et l'inaccompli peut exprimer un passé.

Ex : / lam jara:ka ʔahad /

(*Personne ne te voit*) dans le sens de *Personne ne t'a vu*.

/ wa ʔiða qa:la lla:hu... /

(*Si Dieu disait...*) dans le sens de *Si Dieu dira ...* (le jour du jugement)

Cela signifie que ce sont les compléments circonstanciels qui nous ont orientés vers les temps des énoncés, non pas les temps verbaux eux-mêmes.

Ce rapprochement facilite l'apprentissage de la grammaire française.

3-3- L'aspect

Les arabophones ne sont pas sensibles à la notion de l'aspect, cependant la langue arabe est une langue aspectuelle. Tous les temps verbaux partent de l'accompli et de l'inaccompli que l'on appelle respectivement *le passé* et *le présent*.

La notion de l'aspect n'est pas abordée dans les manuels du FLE, non plus dans les grammaires FLE.

Dans *Sémantique de la temporalité en français*, GOSSELIN définit l'aspect comme suit :

La catégorie de l'aspect se décompose en aspect lexical et aspect grammatical. L'aspect lexical correspond au type de procès (activité, état, accomplissement...) exprimé par le lexème verbal et son environnement actanciel [...]. L'aspect grammatical définit le monde de présentation du procès (accompli, inaccompli, itératif...) tel qu'il est indiqué essentiellement par les marques grammaticales (temps morphologique, semi-auxiliaires, adverbes d'aspect...). (GOSSELIN, 1996, p. 10).

Et dans *Temporalité et modalité*, il définit les deux types d'aspect comme suit :

L'aspect lexical correspond au « type de procès » marqué par le verbe et son environnement actanciel. Il s'agit du procès tel qu'il est « conçu », alors que l'aspect grammatical définit la façon dont il est « montré/perçu ». (GOSELIN, 2005, p. 254).

HAILLET définit l'aspect comme suit :

[...], pour préciser quel sens on donne ici au terme aspect, on avancera – [...] – qu'il est possible d'envisager pour un objet donné, indépendamment de tel ou tel énoncé qui le représente, sa borne initiale (ou son début), sa borne finale (ou sa fin) et une phase médiane (sa durée) entre les deux bornes. Or, en discours, ces bornes peuvent être ou ne pas être représentées. (HAILLET, 2007, p. 66).

HAILLET illustre cette idée par les exemples suivants : *Max est absent. Max était absent. et Max sera absent.* Le 1^{er} énoncé situe son objet comme contemporain, le 2^{ème} le situe dans le passé et le 3^{ème} le situe dans l'avenir. Ces énoncés ne représentent ni la borne initiale ni la borne finale de leur objet.

Après avoir évoqué une idée globale sur l'aspect, focalisons l'attention sur les deux types d'aspect.

3-3-1- L'aspect lexical

Plusieurs travaux sur l'aspect lexical s'inspirent des classifications proposées par le linguiste Zeno VENDLER. Dans *Linguistics in philosophy* (1967), il distingue quatre classes aspectuelles : les états, les activités, les accomplissements et les achèvements. Parmi ces travaux nous citons la théorie de GOSELIN.

GOSELIN appelle les classes aspectuelles *types de procès* et il utilise trois critères (GOSELIN, 2005, p. 35) :

- a) Le type de bornes : intrinsèques pour les procès téliques (borné) et extrinsèques pour les procès atéliques (non-bornés).
- b) Les relations entre bornes : ponctuels ou non-ponctuels.
- c) Le changement de l'intervalle du procès : série de changement, absence de changement ou changement atomique.

GOSELIN redéfinit les classes de VENDLER comme suit (GOSELIN, 1996, p. 41) :

- 1) Les états sont [- dynamique], [- borné], [- ponctuel] ; ex. : *être fatigué, savoir quelque chose, aimer le chocolat, etc.*
- 2) Les activités sont [+ dynamique], [- borné], [- ponctuel] ; ex. : *marcher, courir, regarder un tableau, etc.*
- 3) Les accomplissements sont [+ dynamique], [+ borné], [- ponctuel] ; ex. : *manger une pomme, rentrer chez soi, courir 100 mètres, etc.*
- 4) Les achèvements sont [+ dynamique], [+ borné], [+ ponctuel] ; ex. : *apercevoir un avion, sursauter, atteindre un sommet, etc.*

Type de procès	figure	configuration
état nécessaire	absence de bornes	état (absence de changements)
état contingent	bornes extrinsèques	état (absence de changements)
activité	bornes extrinsèques	séries de changements
accomplissement	bornes intrinsèques	séries de changements
achèvement	bornes intrinsèques	changement atomique

Tableau 1
Types de procès selon Gosselin (GOSELIN, 1996, p. 56)

Selon cette théorie, les bornes ne sont pas représentées pour l'inaccompli (cf. exemples supra). Elles sont représentées pour l'accompli et pour l'aoriste mais de deux manières différentes.

3-3-2- L'aspect grammatical

GOSELIN définit l'aspect grammatical comme : « *La relation entre l'intervalle de référence et l'intervalle du procès.* » (GOSELIN, 1996, p. 20).

Il distingue quatre aspects de bases en français (GOSELIN, 2005, p. 36) :

- 1) L'aspect aoristique (perfectif) : « Le procès est montré dans son intégralité (les deux intervalles coïncident). Ex. : *Il traversa le carrefour.* »

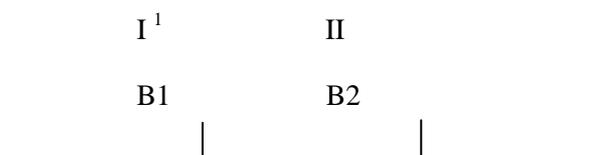


Figure 1
L'aspect aoristique

- 2) L'aspect inaccompli (imperfectif) : « ne présente qu'une partie du procès (l'aspect sécant) : l'intervalle de référence est inclus dans celui du procès, les bornes initiale et finale ne sont pas prises en compte. Ex. : *Il traversait le carrefour.* »

¹ (I, II) : intervalle de référence.
(B1, B2) : intervalle de procès.

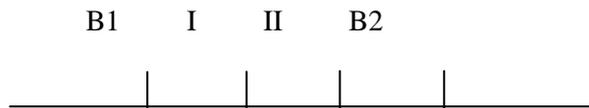


Figure 2
L'aspect inaccompli

- 3) L'aspect accompli : « montre l'état résultant du procès. Ex. : *Il a terminé son travail depuis dix minutes.* »

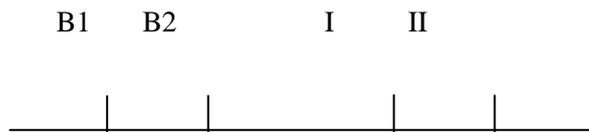


Figure 3
L'aspect accompli

- 4) L'aspect prospectif : « en présente la phase préparatoire. Ex. : *Il allait traverser le carrefour.* »

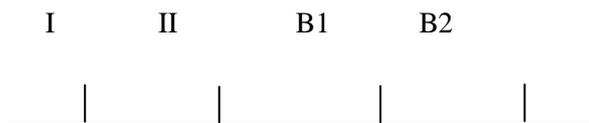


Figure 4
L'aspect prospectif

L'aspect lexical et l'aspect grammatical interagissent dans la construction du sens de l'énoncé.

C'est l'aspect grammatical qui nous intéresse le plus dans notre étude du fait qu'il concerne l'accomplissement et le non-accomplissement du procès.

Voyons comment l'aspect fonctionne dans les temps verbaux. Prenons à titre d'exemple : l'imparfait, le passé simple et le passé composé.

3-3-2-1- Le trait imperfectif de l'imparfait

GOSSELIN, dans son modèle, explique son point de vue sur l'imparfait :

L'imparfait est un temps absolu du passé. L'intervalle de référence est antérieur à celui de l'énonciation.

L'imparfait renvoie donc typiquement à un moment du passé pendant lequel le procès se déroule, sans préciser la situation temporelle du début et de la fin du procès. Ce temps apparaît non autonome (anaphorique) et situe le procès comme simultané par rapport à d'autres procès du contexte, et comme se déroulant en un même lieu. Exemple : Il faisait très chaud. Marie prit un bain. (GOSSELIN, 1996, p. 199).

HAILLET dit à son tour :

L'aspect et la temporalité de l'imparfait correspondent à une manière spécifique de mettre en scène l'objet correspondant : ses bornes ne sont pas représentées [...] et il se trouve situé dans la portion du temps antérieure au maintenant du locuteur. (HAILLET, 2007, p. 76).

Nous retiendrons que l'imparfait est toujours imperfectif et l'intervalle de référence est toujours borné.

3-3-2-2- Le trait perfectif du passé simple et du passé composé

Le passé simple est un temps du passé, antérieur au moment de l'énonciation et disjoint de ce moment-là. Il présente le procès sous l'aspect aoristique. Il est autonome, ponctuel, inchoatif, il situe le procès dans le passé non immédiat et marque la succession des procès.

Ex (GOSSELIN, 1996, p. 197) : Pierre ouvrit la fenêtre et regarda dehors.

Le passé composé est un temps composé, il est formé d'un auxiliaire (être / avoir) + le participe passé.

Le passé composé est en relation avec le présent puisque l'auxiliaire est conjugué au présent, c'est pourquoi certains considèrent le passé composé comme un présent accompli.

Au passé composé le procès est représenté comme antérieur au moment de l'énonciation.

Le passé composé présente le procès sous l'aspect accompli. Il est autonome, ponctuel, inchoatif et il est en relation de succession avec les procès accomplis qui le précèdent.

Le passé simple et le passé composé sont deux temps perfectifs parce que les bornes du procès sont représentées.

En se référant à BENVENISTE, GOSSELIN souligne la première différence entre le passé composé et le passé simple, le premier étant un temps du discours et le deuxième étant un temps du récit historique, ensuite, en se basant sur son modèle, il dit :

Avec le passé simple, le sujet regarde un procès passé, indépendamment de ses conséquences ultérieures, tandis qu'avec le passé composé, le sujet porte son regard à la fois sur le procès passé et sur la situation qui en résulte dans le présent. (GOSSELIN, 1996, pp. 206-207).

Il illustre cette idée par les exemples suivants : *Luc mangea une pomme. Et Luc a mangé une pomme.* Dans la première, l'événement est représenté comme coupé du *maintenant* du locuteur, alors que dans la deuxième, le passé composé montre l'événement en rapport avec le moment de l'énonciation.

La différence entre le passé simple et le passé composé concerne la manière de représenter la borne finale de l'objet.

Cette façon d'expliquer l'aspect facilite la compréhension de cette notion aux étudiants syriens.

4- Nouvelle technique de l'enseignement du subjonctif

4-1- L'emploi du subjonctif

Il s'emploie dans plusieurs situations :

4-1-1- L'emploi du subjonctif en proposition indépendante sans *que*

Il peut exprimer :

1. Un souhait ;

Ex : Dieu te bénisse.

Vive le roi.

2. Une supposition : C'est un emploi très fréquent en mathématique ;

Ex : Soit le triangle ABC.

4-1-2- L'emploi du subjonctif en proposition indépendante précédé de *que*

Il sert, dans certains cas, à exprimer :

3. L'ordre : Il s'utilise pour remplacer un impératif à la troisième personne ;

Ex : Qu'elle fasse vite.

4. Le souhait ;

Ex : Qu'il soit maudit.

5. La supposition : cet emploi du subjonctif est fréquent dans des phrases exclamatives :

Ex : Moi, que je mette 10 jours pour lire ce petit roman !

4-1-3- L'emploi du subjonctif en proposition subordonnée

4-1-3-1- Le subjonctif en subordonnée relative

Le verbe de la proposition relative est souvent à l'indicatif, mais dans certains cas, il se met au subjonctif. Nous en choisissons les emplois les plus fréquents :

- a) Lorsque l'antécédent est restreint par un superlatif ou une expression équivalente (le seul, le premier, le dernier...).

Ex : Ce livre est le dernier exemplaire que nous ayons à la bibliothèque.

- b) Lorsque les antécédents indéfinis (un, une, des...) envisagés comme possibles ou voulus.

Ex : J'aimerais acheter une maison qui soit entourée d'un grand jardin. (On a un doute sur l'existence de cette maison.)

L'indicatif est possible mais il présuppose l'existence de cette maison.

- c) Les tournures interrogatives, négatives, restrictives ou hypothétiques entraînent généralement le subjonctif.

Ex : Connais-tu une étudiante qui puisse travailler à temps partiel ?

4-1-3-2- Le subjonctif en subordonnée complétive

Les propositions complétives mises en tête de phrase sont souvent au subjonctif ;

Ex : Que le directeur de l'entreprise soit aimable, on l'espère.

Voyons le choix du mode dans les propositions complétives exprimant : la probabilité, l'appréciation, la volonté et les sentiments.

4-1-3-2-1- La probabilité

- Dans l'expression de *la probabilité* : Le passage de l'indicatif au subjonctif se fait entre assez probable et peu probable :

Ex : Il est très probable qu'il réussira ses examens.

Il est assez probable qu'il aura une bonne note.

Il est peu probable qu'il perde l'année.

L'improbable entraîne le subjonctif.

Ex : Il n'est pas du tout probable que le chef du département fasse une tournée.

- Après *il semble que*, on emploie le subjonctif mais certains linguistes et grammairiens permettent l'emploi de l'indicatif.

Ex : Il semble qu'il ait organisé ses documents.

Il semble qu'il a organisé ses documents.

Toutefois, on utilise l'indicatif après *il me semble que* ;

Ex : Il me semble qu'il va faire beau aujourd'hui.

Si l'on s'en tient au registre où le choix est possible on pourrait dire que le subjonctif exprime l'engagement personnel surtout après il semble, l'élément de doute devenant plus fort après il me semble où me représente déjà suffisamment l'engagement subjectif. (SCHOGT, 1968, p. 58).

Il est donc préférable de conserver l'indicatif après l'expression *il me semble que*, et le subjonctif après l'expression *il semble que*.

Les tournures négatives et interrogatives exigent l'emploi du subjonctif après *il semble que* et *il me semble que*.

Nous retiendrons que dans les subordonnées complétives le mode appliqué est le subjonctif, mais lorsque le doute est très fort, dans le cas de *me*, l'indicatif prend place.

4-1-3-2-2- L'appréciation (l'opinion)

- Dans la proposition complément d'objet direct ou sujet réel en rapport avec un attribut (ordinaire ou adjectif) exprimant une appréciation on emploie le subjonctif ;

Ex : Je trouve bizarre que tu saches des informations aussi dangereuses. (proposition objet direct)

Il est remarquable que le site internet de l'université soit à jour. (proposition sujet réel)

Il est normal que l'inspecteur fasse systématiquement des visites dans les écoles.

- Après le verbe *Comprendre*, on utilise le subjonctif quand il a le sens de *admettre, approuver, être sensible au fait...* (y compris en négation et en interrogation) ;

Ex : Je comprends que tu fasses ton possible pour obtenir une bourse d'études.

Alors que le verbe *Comprendre* est suivi de l'indicatif dans les cas suivants :

Quand il : - a le sens de : saisir, interpréter, compter que, avoir dans l'idée que ...

- est au passé.

- est suivi de *bien*.

4-1-3-2-3- La volonté

- Les expressions de la nécessité (il faut,...) et les expressions de volonté (désir, prière, ordre, souhait, empêchement, défense, permission) exigent le subjonctif.

Ex : Il faut qu'il finisse vite son travail.

- Les apprenants syriens emploient souvent le subjonctif après *espérer que* comme après *souhaiter que* et *désirer que*. Or, après *espérer que*, il faut employer l'indicatif.

Ex : Je souhaite que tu finisses vite tes devoirs. Vs J'espère que tu finiras vite tes devoirs.

En fait, les deux verbes n'ont pas exactement le même sens : *espérer* suppose une certitude, assez minime de la réalisation de l'événement ; on espère parce que quelque chose donne des raisons d'espérer, donne de l'espoir. Alors que *souhaiter* laisse entièrement ouverte la possibilité que l'événement se réalise ou ne se réalise pas.

Selon (GUILLAUME, 1929, p. 37), le désir comporte une probabilité minima. Or l'espérance comprend un désir (une probabilité minima) mais il passe à une probabilité maxima.

Voilà donc, comment le verbe *espérer* se place sur la ligne de l'actualité entre la probabilité minima et la probabilité maxima. A son arrivée au stade maxima, la probabilité se transforme en certitude. Ceci implique l'utilisation de l'indicatif après le verbe *espérer*.

4-1-3-2-4- Les sentiments

Les expressions des sentiments (joie, tristesse, regret, étonnement, admiration, crainte...) exigent le subjonctif ;

Ex : Je regrette que tu sois en retard.

4-1-3-3- Les propositions subordonnées circonstancielles

Les propositions subordonnées circonstancielles sont variées : les propositions de temps, de cause, de conséquence, de but, de concession et de condition.

4-1-3-3-1- La proposition de temps

Lorsque le fait exprimé par le verbe de la principale est postérieur ou simultané à celui de la subordonnée, le mode du verbe de la proposition subordonnée est l'indicatif.

Ex : Préviens-moi dès que tu arrives.

L'enfant fait du bruit pendant que son père se repose.

Lorsqu'il est antérieur, le mode du verbe de la proposition subordonnée est le subjonctif.

Ex : Je rentre à la maison avant qu'il ne pleuve.

Il est à noter que pas mal de personnes emploient le subjonctif après *après que*, ils le confondent avec *avant que*, alors que c'est l'indicatif qui s'impose. Ce qui justifie cette attitude c'est qu'avec *avant que* l'action est envisagée alors qu'avec *après que* l'action est actualisée.

4-1-3-3-2- La proposition de cause

Le verbe de la subordonnée s'emploie toujours à l'indicatif après ces locutions ;

Ex : Il est allé à la poste parce qu'il a un colis à envoyer.

Le verbe de la subordonnée de cause se met très rarement au subjonctif ;

La conjonction de la cause supposée *soit que ... soit que* est suivie du subjonctif.

Ex : La petite fille est tombée soit qu'elle ait trébuché, soit que son frère l'ait poussée.

4-1-3-3-3- La proposition de conséquence

Le mode utilisé pour exprimer la conséquence est l'indicatif.

Pour que : peut introduire une proposition de conséquence, il est suivi du subjonctif ;

Ex : Pour qu'il puisse aller se promener, il faut qu'il finisse ses devoirs.

4-1-3-3-4- La proposition du but

Le mode utilisé pour exprimer le but est le subjonctif.

Ex : On a fourni dix exemplaires de ce livre à la bibliothèque afin que tous les étudiants puissent le consulter.

Lorsque le connecteur du but exprime l'intensité le verbe s'emploie également au subjonctif ;

Ex : Il est tellement grand qu'il puisse cueillir les pommes.

4-1-3-3-5- La proposition de concession

Le subjonctif domine dans la proposition de concession mais l'indicatif et surtout le conditionnel restent possibles surtout dans la langue parlée ;

Ex (GREVISSE, 2007, p. 1508) :

- Bien que tu fusses intelligent, tu commets de petites erreurs.
- La pièce de Plaute, bien qu'on ne me fera jamais dire qu'Euclion soit « un avare de circonstance » [...], n'est guère qu'une jolie comédie anecdotique. (Faguet, En lisant Molière, p 60).
- A l'heure actuelle, Mirabeau ne remuerait personne, bien que sa corruption ne lui nuirait. (Chat. Mém., IV, XI, 2).

Lorsqu'on compare deux faits réels ou envisagés qui sont en coexistence, mais qui n'ont pas de conséquence l'un sur l'autre, l'indicatif s'impose. C'est le cas après : *alors que, tandis que...*

Ex : La maman prépare le déjeuner tandis que sa fille écoute tranquillement la musique.

4-1-3-3-6- La proposition de condition

Le verbe de la proposition subordonnée de condition introduite par *si* se met à l'indicatif.

Mais lorsque la condition est vue comme imaginaire ou irréaliste, on emploie l'imparfait ou le plus-que-parfait de l'indicatif dans la subordonnée, et le conditionnel présent ou passé dans la principale ;

Ex : Si tu voyageais en Asie tu découvrirais plein de fruits exotiques.

Mais lorsque nous voulons indiquer que le fait de la principale est la conséquence infaillible du fait exprimé dans la subordonnée, le verbe de la principale peut ne pas se mettre au conditionnel ;

Ex : Si vous n'étiez pas arrivée à l'heure, je vous appelais dans la minute même.

Après *à condition que, à la condition que, sous condition que, sous la condition que, moyennant que, autant que, pour autant que*, on emploie le subjonctif et un peu moins l'indicatif et le conditionnel ;

Ex (subjonctif) : Sous la condition qu'un projet fût établi.

Pour bien comprendre le fonctionnement du subjonctif dans un énoncé, voyons l'application de l'approche de Gosselin au subjonctif.

4-2- L'application de la théorie de l'aspect au subjonctif

Nous appliquons cette théorie sur les deux temps les plus utilisés du subjonctif : le présent et le passé.

4-2-1- Le subjonctif présent

« Le subjonctif présent indique uniquement que l'intervalle de référence ne peut être antérieur à un autre intervalle qui lui sert de point de repère. » (GOSSELIN, 1996, p. 217).

Lorsque le subjonctif s'emploie dans une proposition indépendante, cet intervalle correspond au moment de l'énonciation. Il situe l'événement dans l'avenir de façon aoristique.

Ex (GOSSELIN, 1996, p. 217) : Qu'il fasse vite ses devoirs avant d'aller se coucher.

Lorsqu'il s'emploie dans une proposition subordonnée, cet intervalle correspond à l'intervalle de référence de la principale.

Il a une valeur inchoative et ponctuelle.

4-2-1-1- Le subjonctif présent dans une proposition complétive :

Dans une proposition complétive, trois facteurs déterminent la valeur temporelle relative du subjonctif présent :

1. Le type de verbe :

a) Lorsque le connecteur est un verbe volitif comme *désirer*, *souhaiter* et *vouloir*, ou volitif négatif comme *refuser* et *craindre*, le procès exprimé par la subordonnée complétive est situé dans l'avenir.

b) Lorsque le connecteur est un verbe subjectif comme *regretter* ou dubitatif comme *douter* et *nier*, le procès exprimé par la subordonnée complétive est orienté vers l'antérieur ou le simultané.

Ex : *La maman souhaite que son fils réussisse son bac.* (postériorité)

Je regrette qu'il soit là. (simultanéité)

Je doute qu'il soit là. (simultanéité)

2. L'introduction d'un circonstanciel de temps peut changer cette analyse comme dans : *Je doute qu'il soit là demain.* (postériorité)

3. La contrainte aspectuelle sur la simultanéité a deux types de conséquences :

a) Un circonstanciel de durée, qui sert à mesurer l'intervalle entre les deux bornes du procès, impose l'aspect aoristique. Dans ce cas-là, la simultanéité est exclue.

Ex : *Je doute qu'il soit là pendant une semaine.* (postériorité)

b) Un procès ponctuel est incompatible avec l'aspect inaccompli. Il est postérieur par rapport à l'intervalle de référence de la principale.

Ex : *Je regrette que la bombe explose.* (postériorité)

Comme le présent de l'indicatif, le présent du subjonctif marque l'aspect inaccompli lorsqu'il exprime la simultanéité, et prend prioritairement la valeur aoristique lorsqu'il indique la postériorité.

4-2-1-2- Le subjonctif présent dans une proposition relative :

La valeur aspectuo-temporelle du subjonctif dans les relatives est déterminée par les mêmes principes que dans les complétives [...], à ceci près que le verbe volitif qui régit l'antécédent de la relative paraît constituer un indice nettement moins fort en faveur de la relation de postériorité qu'un verbe volitif qui régit directement une complétive. Il en résulte qu'un procès intrinsèquement borné sera prioritairement présenté comme aoristique [...] et donc comme postérieur à l'intervalle de référence de la principale, tandis qu'en présence d'un procès borné seulement de façon extrinsèque, l'intervalle de référence de la subordonnée pourra aussi bien être lié par celui de la principale [...], donnant ainsi lieu à un aspect inaccompli et à une valeur temporelle de simultanéité. (GOSSELIN, 1996, p. 220).

GOSSELIN illustre cette idée par les exemples suivants :

Luc cherche un plombier qui soit compétent. (simultanéité, inaccompli)

Luc cherche un plombier qui lui répare son lavabo. (postériorité, aoristique)

4-2-1-3- Le subjonctif présent dans une proposition circonstancielle :

Le subjonctif s'emploie plutôt dans les subordonnées circonstancielles de but et de concession.

Les subordonnées circonstancielles de but orientent le procès vers le futur, le procès est présenté comme aoristique et les subordonnées circonstancielles de concession présentent le procès comme passé ou simultané, donc inaccompli.

Ex : Cette année, il fera des heures supplémentaires pour que ses enfants puissent partir en vacances. (postériorité, aoristique)

Bien qu'il soit fatigué, l'étudiant continue à travailler jusqu'à minuit. (simultanéité, inaccompli)

4-2-2- Le subjonctif passé

Le participe passé exprime l'antériorité. Il a un effet de sens aoristique.

L'intervalle de référence de l'auxiliaire au subjonctif présent ne peut être antérieur à un autre intervalle qui lui sert de repère.

Le procès est donc soit postérieur au moment de l'énonciation (dans les propositions indépendantes), soit postérieur à l'intervalle de l'énonciation (dans les complétives introduites par un verbe volitif ou dans une circonstancielle de but), soit simultané (dans les complétives introduites par un verbe subjectif ou dubitatif, dans les relatives ou dans les concessives, ne contenant pas de circonstancielle de temps impliquant la postériorité).

Dans le cas où aucune circonstancielle de temps détaché ne peut servir d'antécédent à l'intervalle de référence, l'auxiliaire au subjonctif présent prend une valeur aoristique, inchoative et ponctuelle.

Ex : Qu'elle ait vite fini ses devoirs.

En présence d'un circonstanciel temporel détaché, d'un intervalle de référence saillant dans le contexte, et/ou lorsque l'état résultant est présenté comme simultané par rapport au moment de l'énonciation ou au moment de référence de la principale [...], cet état résultant est vu comme inaccompli. (GOSSELIN, 1996, pp. 221-222).

GOSSELIN illustre cette idée par des exemples dont :

Qu'à huit heures, il ait terminé !

Je regrette qu'ils soient tous arrivés.

GOSSELIN signale que le subjonctif passé peut exprimer l'aoristique ou l'accompli en donnant les exemples suivants :

Luc doute que Marie soit rentrée en cinq minutes. (aoristique)

Luc doute que Marie soit rentrée depuis deux heures. (accompli)

5- Conclusion

Nous avons vu à travers ce travail que la grammaire occupe une place primordiale dans l'enseignement en FOS et que l'enseignant doit être un enseignant en FLE bien formé dans tel ou tel domaine. Ainsi nous passons de l'enseignement du français à l'enseignement en français.

La nouvelle approche, que nous avons proposé, est applicable dans l'enseignement de la grammaire en FLE et en FOS, parce qu'elle simplifie et explique le temps par l'intermédiaire de l'aspect, ainsi elle le rend compréhensible.

Nous avons également proposé une méthodologie simplifiée de l'emploi du subjonctif dans ses différents cas. Et nous avons appliqué l'approche de Gosselin sur le subjonctif, ce qui rend la compréhension de ce mode plus facile.

Cette nouvelle technique favorise l'auto-apprentissage chez nos étudiants.

Références bibliographiques

BEACCO, J. -C. *et al.* (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris : Didier. Collection Langue et didactique.

BENVENISTE, E. (1966, 1980), *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris : Gallimard.

CARRAS, C. *et al.*, (2007), *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris : CLE international.

GOSELIN, L. (1996), *Sémantique de la temporalité en français : un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*, Louvain-la-Neuve: De boeck.duculot, Champs linguistiques - Recherches.

GOSELIN, L. (2005), *Temporalité et modalité*, Bruxelles : De boeck.duculot, Champs linguistiques - Recherches.

COURTILLON-LECLERCQ, J (2002), *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette. Collection F : Nouvelle formule.

GREVISSE, M., et GOOSSE, A. (1936, 2007), *Le bon usage*, Paris, Bruxelles : Duculot, De Boeck,

GUILLAUME, G. (1929), *Temps et Verbe : théorie des aspects, des modes et des temps*, Paris : Champion.

HAILLET, P. -P. (2007), *Pour une linguistique des représentations discursives*, Bruxelles : De boeck, Champs linguistiques - Recherches.

MANGIANTE, J. -M. et PARPETTE C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette FLE, collection F.

SCHOGT, H. -G. (1968), *Le système verbal du français contemporain*, Paris : Mouton.

TESNIERE, L. (1959, 1988), *Eléments de syntaxe structurale*. Paris : Editions Klincksieck.

VERONIQUE, D. (2009), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris : Didier, collection Langues & didactique.

VIGNER, G. (2004), *La grammaire en FLE*, Paris : Hachette ELE, collection F.