

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université d'Amar TELIDJI-Laghouat**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département de Lettres et de langue française - LMD**



**Mémoire pour l'obtention d'un master en didactique des langues étrangères**

**Intitulé**

**Les difficultés de l'enseignement / apprentissage de  
la concordance des temps en classe du FLE (cas de  
la troisième année de licence de français de  
l'université de Laghouat)**

**Présenté par : Sofia HAMLAOUI**

**Zoubida Wafa MECHATTAH**

**Membres du jury :**

**Président : Tayeb KHENCHA, Maître-assistant « A », UATL**

**Examinatrice : Fatima ZIOUANI, Maître de conférences « B », UATL**

**Directeur de recherche : Thameur TIFOUR, Maître de conférences « A », UATL**

**Année universitaire 2020-2021**

## Dédicaces

Je dédie ce travail

À mes parents, pour moi, ils restent et resteront le symbole du courage et de la générosité. Grâce à leurs encouragements permanents et leurs conseils avisés et pertinents jamais je n'aurais pu terminer ce mémoire.

À mon cher mari qui m'a été d'un grand soutien et d'une aide infaillible, malgré toutes les difficultés il a toujours cru en moi.

À mes frères et à mes sœurs pour leurs encouragements permanents et leur soutien moral.

À Mima et surtout à mon défunt beau-père, puisse Dieu l'accueillir en son vaste paradis.

À ma camarade de binôme Wafâa.

## Dédicaces

Je dédie ce travail de recherche

A la mémoire de mon père, qu'Allah lui accorde son vaste paradis.

A ma mère qui m'a soutenue et encouragée durant ces années d'études, je n'en pourrais jamais la remercier assez.

A mon mari, à mon fils et à mes frères qui ont partagé avec moi tous les moments d'émotion lors de la réalisation de ce mémoire.

A tous les membres de ma famille et à ceux qui me donnent de l'amour et de la vivacité.

A ma camarade de binôme Sofia pour son soutien moral, sa patience et sa compréhension tout au long de ce projet.

## **Remerciements**

Nous rendons grâce à Dieu Le tout-puissant de nous avoir donné de la volonté et du courage durant toutes ces années d'étude.

Nous tenons à remercier notre directeur de recherche Monsieur TIFOUR Thameur pour ses orientations et ses encouragements.

Nous remercions également les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce mémoire.

**« L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire des erreurs et les erreurs servent à apprendre. »**

**-Pourquoi-**

<b>Table des matières</b>	
<b>Introduction</b>	1
<b>Chapitre I : La grammaire et la question de la concordance des temps en classe de FLE</b>	4
1. La grammaire	5
1.1. Essai de définition	5
1.2. Les branches de la grammaire	5
1.2.1. La lexicologie	5
1.2.2. La sémantique	6
1.2.3. La syntaxe	6
1.2.4. La morphologie	6
1.2.5. L'orthographe	6
1.3. Place de la grammaire dans les méthodologies d'enseignement	6
1.3.1. La méthodologie traditionnelle	6
1.3.2. La méthode directe	7
1.3.3. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle	7
1.3.4. La méthode audio-orale	7
1.3.5. L'approche communicative	8
1.3.6. L'approche par les compétences	8
2. Place de la grammaire dans les programmes de la première et de la deuxième année de licence de français	8
3. L'erreur et / ou la faute	11
3.1. Essai de définition	11
3.1.1. L'erreur	11
3.1.2. La faute	11
3.2. Types d'erreurs	12
3.2.1. Erreurs lexicales	12
3.2.2. Erreurs lexicales de prononciation	12
3.2.3. Erreurs lexicales sur la morphologie d'un mot	12
3.2.4. Erreurs d'homophonie lexicale	12
3.2.5. Erreurs grammaticales	13

4. La concordance des temps	13
4.1. Essai de définition	13
4.2. Règles	13
4.2.1. La concordance des actions	14
4.2.1.1. L'antériorité	14
4.2.1.2. La simultanéité	15
4.2.1.3. La postériorité	15
4.2.2. Concordance des temps et propositions subordonnées	16
4.2.2.1. La subordonnée relative	16
4.2.2.2. La subordonnée complétive	17
4.2.3. La concordance modale	18
4.2.3.1 L'emploi de l'indicatif	18
4.2.3.1.1. Expressions commandant l'emploi de l'indicatif	18
4.2.3.2. L'emploi du subjonctif	19
4.2.3.2.1. Expressions commandant l'emploi du subjonctif	19
4.2.3.3. L'emploi facultatif de l'indicatif ou du subjonctif	20
4.3. Place de la concordance des temps dans le programme de la grammaire de licence de français	21
<b>Chapitre II : La concordance des temps et les pratiques-enseignantes</b>	23
1. Le questionnaire	24
1.1. Modalité de construction du questionnaire	24
1.1.1. Présentation du questionnaire	24
1.1.2. Objectifs	24
1.1.3. Champ d'enquête	24
1.1.3.1. Structure de l'échantillon	25
1.1.3.1.1. Classement des sujets interrogés	25
1.1.3.1.1.1. Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle	25
1.2. Dépouillement des réponses	26
1.3. Analyse des données recueillies	41
<b>Chapitre III : Propositions didactiques</b>	43
1. Activités proposées	44
1.1. Présentation des activités	44
1.1.1. La première activité	44

1.1.1.1. Objectif	44
1.1.1.2. Présentation des phrases proposées	44
1.1.1.3. Présentation des résultats	45
1.1.2. La deuxième activité	46
1.1.2.1. Objectif	46
1.1.2.2. Présentation des phrases proposées	46
1.1.2.3. Présentation des résultats	47
1.1.3. La troisième activité	50
1.1.3.1. Objectif	50
1.1.3.2. Présentation des phrases proposées	50
1.1.3.3. Présentation des résultats	50
1.1.4. La quatrième activité	52
1.1.4.1. Objectif	52
1.1.4.2. Présentation des phrases proposées	52
1.1.4.3. Présentation des résultats	53
1.2. Interprétation des résultats	56
<b>Conclusion</b>	57
<b>Bibliographie</b>	59
<b>Annexes</b>	61

# **Introduction**

La grammaire est cette discipline qui s'intéresse à l'analyse systématique du fonctionnement de la langue. Elle s'attache en effet à la normalisation et à la correction des productions des locuteurs.

En classe de FLE, l'objectif de l'enseignement de cette matière est d'amener les apprenants à parler et à écrire correctement. A l'université, comme dans tous les paliers d'enseignement, la réalité de classe montre que ces derniers éprouvent des difficultés tant à la réutilisation des règles grammaticales apprises qu'à leur apprentissage systématique.

Par ailleurs, le constat relatif aux difficultés rencontrées par les apprenants en grammaire, semble généralisant même pour ceux futurs enseignants de français. Conjuguer un verbe au mode et au temps convenables, en guise d'exemple, est une question dont ont peur les étudiants ; laquelle nécessite toute une panoplie de connaissances morphosyntaxiques interdépendantes.

La présente recherche s'inscrit dans les domaines de la didactique de la grammaire et de l'analyse des erreurs. Elle s'inspire des travaux menés par plusieurs chercheurs, notamment Fève (1984), Moirand (1989), Grevisse et Goosse (1995). Elle a pour objectifs d'analyser les différentes erreurs commises par les étudiants de troisième année de licence de français de l'université de Laghouat en cours de la concordance des temps et d'en déterminer les origines.

Pour y parvenir, nous avons formulé les interrogations ci-dessous :

- ❖ Pourquoi les étudiants de troisième année de licence de français n'arrivent-ils pas à maîtriser les règles de la concordance des temps ?
- ❖ Comment remédier à ces difficultés ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- ❖ La non-maîtrise du schéma de la concordance des temps entraverait le choix du mode et du temps convenables.

- ❖ L'absence d'une stratégie correcte d'analyse des phrases contribuerait à une fausse schématisation du déroulement des actions et à la non-identification des modes et des temps adéquats.

Notre travail se subdivise en trois chapitres :

- ❖ Le premier chapitre sera consacré à la définition de certains concepts clés de notre recherche tels : la grammaire, ses branches, la concordance des temps, etc.
- ❖ Dans le deuxième chapitre, nous nous attacherons à la présentation du questionnaire destiné aux enseignants de grammaire du département de français de l'université de Laghouat, à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus.
- ❖ Dans le dernier chapitre, nous présenterons les activités didactiques proposées et interprèterons les données recueillies.

# **Chapitre I**

**La grammaire et la question de la  
concordance des temps en classe de  
FLE**

Dans le présent chapitre, nous essaierons de définir dans un premier temps la grammaire et les concepts qu'elle revêt. Dans un second temps, nous présenterons sa place dans les méthodologies d'enseignement et les canevas de première et de deuxième année de licence de français. Dans un dernier temps, nous exposerons les différentes règles de la concordance des temps.

## **1. La grammaire**

### **1.1. Essai de définition**

La grammaire est une discipline qui étudie les mécanismes d'usage d'une langue donnée. Elle désigne l'ensemble des règles qui régissent le bon fonctionnement d'un système linguistique. Elle est définie par Grevisse et Gosse (2005 : 9-10) comme « *l'étude systématique des éléments constitutifs et du fonctionnement de la langue.* »

En effet, elle permet de lire, de parler, de prononcer et d'écrire correctement une langue donnée. Dans cette optique, Arnauld et Lancelot (1660 :19) expliquent que « *la grammaire est un art qui enseigne à bien lire, à parler congrûment, à prononcer avec netteté, et à écrire correctement.* »

### **1.2. Les branches de la grammaire**

La grammaire se compose des règles et des principes qui déterminent le bon fonctionnement d'une langue et de son bon usage, lesquels se répertorient en cinq parties : la lexicologie, la sémantique, la syntaxe, la morphologie et l'orthographe.

#### **1.2.1. La lexicologie**

Il s'agit d'une branche de la linguistique qui s'intéresse à la description morpho-sémique d'un mot. Elle est consacrée à « *à l'étude des mots, à leur nature, à leur étymologie mais aussi aux relations systématiques (notamment sémantique) qui les caractérisent.* » (Eluerd, 2000 : 9)

### **1.2.2. La sémantique**

Il s'agit d'une discipline qui s'intéresse à la description de l'unité du sens et de la signification. Elle est définie par Chomsky (1975 : 39) comme « *une branche de la linguistique qui étudie les signifiés, ce dont on parle, ce que l'on veut énoncer.* »

### **1.2.3. La syntaxe**

Selon Grevisse et Gosse (2005 : 10), « *la syntaxe étudie les relations entre les mots et entre les syntagmes dans la phrase.* » En d'autres termes, elle s'intéresse à la structuration de la phrase et à la combinaison des mots entre eux.

### **1.2.4. La morphologie**

Elle étudie la formation et les différentes variations du mot. Elle s'intéresse à sa composante essentielle (le morphème) et aux mécanismes qui sous-tendent sa structuration (flexion, dérivation et composition). Il s'agit selon Mounin (1974 : 221) de « *l'étude des formes sous lesquelles se présentent les mots dans une langue, des changements dans la forme des mots pour exprimer leurs relations à d'autres mots de la phrase, des processus de formation de mots nouveaux, etc.* »

### **1.2.5. L'orthographe**

L'orthographe est la transcription graphique d'un mot selon les normes morphologiques de la langue étudiée. Elle est définie par Catach (2003 : 26) comme « *la manière de décrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue.* »

## **1.3. Place de la grammaire dans les méthodologies d'enseignement**

### **1.3.1. La méthodologie traditionnelle**

Dans la méthodologie traditionnelle, appelée aussi méthode grammaire / traduction, les apprenants sont censés mémoriser les règles grammaticales en recourant à la traduction comme un mode d'apprentissage.

En effet, les textes littéraires constituent un support didactique riche en structures grammaticales du bon usage. Ils permettent à l'apprenant d'accéder aux registres soutenus de la langue et à l'art de bien écrire. Pour en atteindre ce niveau d'appropriation, « *les manuels sont conçus en adoptant une démarche déductive et analytique qui se basait sur l'analyse grammaticale ou l'analyse logique.* » (Özçelik, 2012 : 180)

### **1.3.2. La méthode directe**

La méthode directe, venue en réaction à la méthodologie traditionnelle, elle s'intéresse à l'enseignement de la grammaire d'une manière inductive. Dans cette dernière, on en recourt aux exercices de communication comme un mode d'enseignement et d'apprentissage. A l'aide d'objets et d'images, l'enseignant explique le vocabulaire en utilisant la langue cible sans traduire en langue maternelle.

### **1.3.3. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle**

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle, vue le jour dans les années soixante avec Gueberina et Rivenc, se base sur l'utilisation de l'image et du son comme support(s) didactique(s) pour l'enseignement des langues. Son objectif est d'initier les apprenants aux structures syntaxiques usuelles de la langue. Elle préconise la déduction comme une manière d'appropriation des règles grammaticales régissant un discours proposé en situation de communication.

### **1.3.4. La méthode audio-orale**

Elle se focalise sur l'oral et les structures grammaticales intrinsèques qui le caractérisent. Elle propose des exercices structuraux se faisant d'une manière intensive, lesquels exercices se fondent sur la répétition des phrases proposées jusqu'à mémorisation. Dans cette optique, Tagliante (1999 : 31) explique que « *les exercices structuraux sont des exercices de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle, fixation par automatisations et acquisition de réflexes. Pas d'analyse ni de réflexion.* »

### **1.3.5. L'approche communicative**

Cette approche se centre sur la compétence de communication ; laquelle désigne la capacité à communiquer dans une autre langue. La grammaire enseignée selon cette approche, se fait d'une manière inductive. Autrement dit, les règles grammaticales s'enseignent selon la nature du discours proposé dans la situation de communication et les composantes du sujet abordé dans cette dernière. L'analyse des besoins langagiers constitue une étape primordiale pour le choix des structures syntaxiques à développer en classe. Cuq (2003 : 24) ajoute que « *les méthodes et les cours de type communicatif sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (des actes de paroles) et des notions (catégorie sémantique-grammaticale comme le temps, l'espace ...).* »

### **1.3.6. L'approche par les compétences**

L'objectif de l'approche par les compétences est de développer chez les apprenants des compétences de plusieurs natures. En revanche, on s'intéresse à la réutilisation des règles grammaticales apprises et à leur mobilisation dans le discours. Le savoir grammatical appris n'est qu'un arrière-plan d'une performance communicative à mettre en place dans des situations de communication.

## **2. Place de la grammaire dans les programmes de la première et de la deuxième année de licence de français <sup>1</sup>**

Dans les tableaux ci-dessous, nous présenterons le contenu de la grammaire des années suscitées selon le canevas proposé par l'équipe de formation.

---

<sup>1</sup> Il s'agit des programmes tirés du socle commun de la licence de français (2014-2015).

**Tableau 1 :** Programme de la grammaire de la première année de licence de français.

<p align="center"><b>Unité d’Enseignement Fondamentale 2</b></p>	<p align="center"><b>Grammaire de la langue d’étude 1</b></p>
<p><b>Objectifs de l’enseignement</b></p>	<p align="center">L’objectif n’est pas mentionné dans le canevas</p>
<p><b>Connaissances préalables recommandées</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre la nature et le fonctionnement de la langue et des différentes parties du discours en partant du mot et de la phrase simple jusqu’à la phrase complexe.</li> <li>- Pouvoir utiliser cette langue correctement dans les différentes situations de discours.</li> </ul>
<p><b>Contenu de la matière</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La notion de prédicat : élément le plus important de la phrase.</li> <li>- Le sujet</li> <li>- Les différents compléments : objet (COD/COI) attribut, apposition</li> <li>- Les compléments de circonstances (de temps, de lieu)</li> </ul>
<p><b>Mode d’évaluation</b></p>	<p>Continu et examen.</p>

Le tableau ci-dessus montre que le module de grammaire fait partie de l'unité fondamentale. Son objectif est d'amener l'apprenant à actualiser ses connaissances antérieures dans la grammaire traditionnelle. Son contenu d'enseignement se focalise sur les notions de « la nature » et de « la fonction » des parties de discours.

**Tableau 2 :** Programme de la grammaire de la deuxième année de licence de français.

<p align="center"><b>Unité d'Enseignement Fondamentale</b></p>	<p align="center">Grammaire de la langue d'étude 2</p>
<p align="center"><b>Objectifs de l'enseignement</b></p>	<p>- Pouvoir utiliser cette langue correctement dans les différentes situations de discours.</p>
<p align="center"><b>Connaissances préalables recommandées</b></p>	<p>- Comprendre la nature et le fonctionnement de la langue et des différentes parties du discours en partant du mot et de la phrase simple jusqu'à la phrase complexe.</p>
<p align="center"><b>Contenu de la matière</b></p>	<p>- Notion de proposition subordonnée relative, conjonctive. - Étude des rapports logiques : cause, conséquence, but... -Initiation à la grammaire générative et transformationnelle.</p>

<b>Mode d'évaluation</b>	Continu et examen
--------------------------	-------------------

Le tableau ci-dessus indique que le module de grammaire fait partie intégrante de l'unité fondamentale. Son objectif est d'amener l'étudiant à réutiliser les connaissances apprises en première année. En effet, une initiation à l'analyse logique des phrases et aux différents systèmes grammaticaux (notamment la grammaire générative et transformationnelle) en semble au centre du contenu d'enseignement proposé.

### **3. L'erreur et / ou la faute**

#### **3.1. Essai de définition**

##### **3.1.1. L'erreur**

Selon le dictionnaire Le Petit Robert (1998 : 687), l'erreur est « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement, jugement, faits psychiques qui en résulte.* »

En didactique des langues, l'erreur est définie comme « *un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé.* » (Cuq, 2003 : 86) Elle « *relève d'une méconnaissance des règles de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de cheval en chevaux, lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier.* » (Marquilló Larruy, 2003 : 120)

##### **3.1.2. La faute**

Contrairement à l'erreur qui est due à la méconnaissance de la règle, la faute résulte de la transgression d'une règle déjà expliquée. Elle constitue « *une injure au bon usage, comme une mauvaise herbe à extirper, une atteinte au système de la langue et une carence ou comme l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère.* » (Cuq, 2003 : 101)

## **3.2 Types d'erreurs <sup>2</sup>**

### **3.2.1 Erreurs lexicales**

Elles proviennent du domaine lexical, elles entretiennent une relation étroite avec l'orthographe et la prononciation d'un mot, ces dernières (erreurs lexicales) sont divisées en trois parties :

#### **3.2.2. Erreurs lexicales de prononciation**

Ces erreurs sont commises lorsque l'apprenant ne fait pas la distinction entre deux lettres ou lorsqu'il oublie une lettre d'un mot.

#### **3.3.3. Erreurs lexicales sur la morphologie d'un mot**

Ce type d'erreurs se produit lorsque l'apprenant ne reconnaît pas la morphologie d'un mot (radical) en rajoutant un préfixe, un suffixe ou un affixe.

**Ex :**

Tristement / Tristament.

#### **3.3.4. Erreurs d'homophonie lexicale**

Ce type d'erreurs se produit lorsque l'élève a tendance à ne pas faire la distinction entre deux mots de même nature grammaticale mais qui se prononcent pareillement.

**Ex :**

- Le conte (Récit de faits) / Le compte (Le compte bancaire).

- Pain (l'aliment) / Pin (l'arbre).

---

<sup>2</sup> [http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?Th=2&t1=&id=2645](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=2&t1=&id=2645), consulté le 13/01/2021 à 20h

### **3.3.5 Erreurs grammaticales**

Il s'agit des erreurs morphosyntaxiques, lesquelles sont dues à l'irrespect des normes grammaticales mises en exergue.

**Ex :**

L'oubli de 'S' pour le pluriel ou bien le 'E' du féminin.

## **4. La concordance des temps <sup>3</sup>**

### **4.1. Essai de définition**

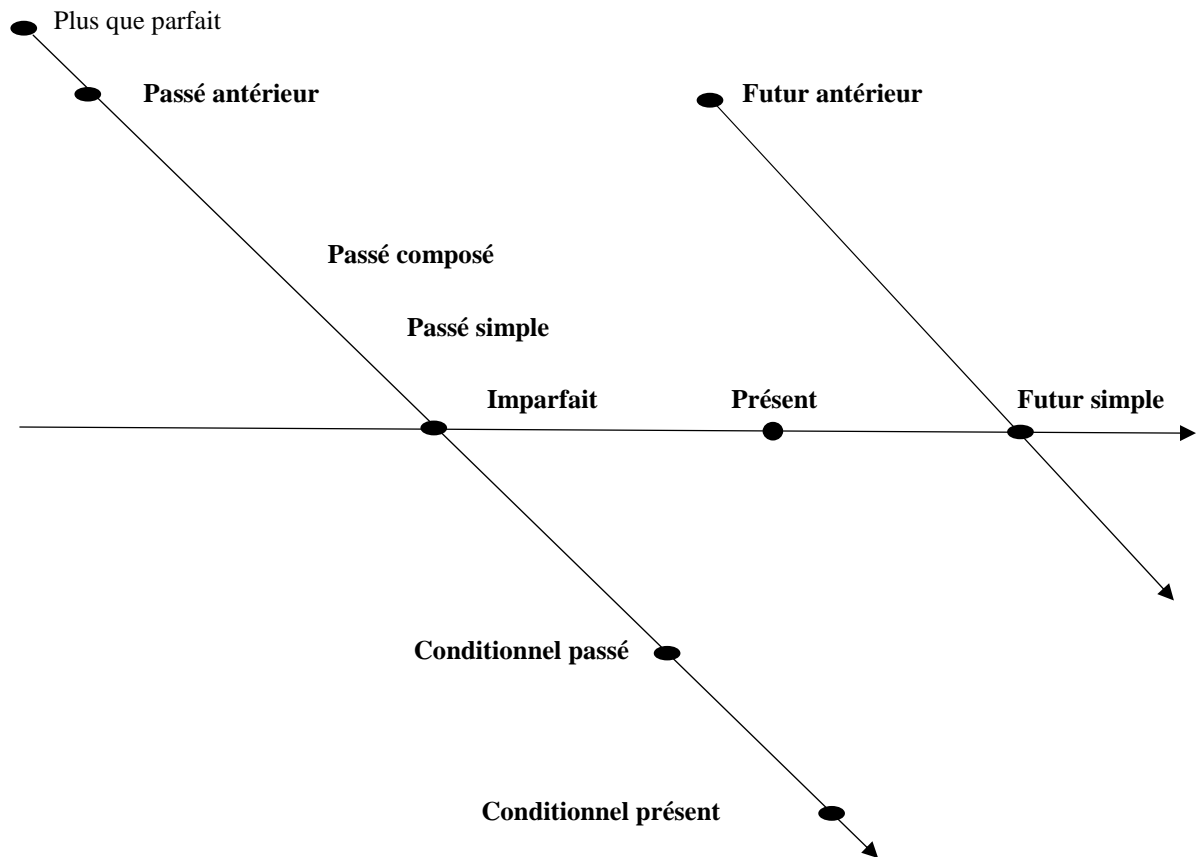
On appelle « concordance des temps à l'indicatif » l'ensemble des règles qui régissent l'emploi du temps verbal dans la phrase subordonnée dont le verbe est conjugué à l'indicatif. Le schéma qui suit représente tous les temps de l'indicatif et illustre les rapports chronologiques d'antériorité, de simultanéité et de postériorité entre un verbe de la subordonnée et celui de la phrase matrice.

### **4.2. Règles**

Selon le schéma ci-dessous, pour conjuguer le verbe d'une phrase subordonnée au temps approprié, on prend comme point de référence le temps du verbe de la phrase matrice et on considère si l'événement de la phrase subordonnée a eu lieu avant (antériorité) pendant (simultanéité) ou après (postériorités).

---

<sup>3</sup> La définition et les règles de la concordance des temps sont tirées du site suivant : [https://www.ccdmd.qc.ca/media/con\\_tps\\_ind\\_08Concordance.pdf](https://www.ccdmd.qc.ca/media/con_tps_ind_08Concordance.pdf) ,consulté le 20/02/2021 à 15h



*Figure 1 : Schéma de la concordance des temps.*

## 4.2.1. La concordance des actions

### 4.2.1.1. L'antériorité

Dans une phrase subordonnée quand on veut exprimer un évènement qui a eu lieu avant (antériorité) on prend en considération le temps du verbe de la phrase matrice, par exemple : le présent (je vous jure), et on conjugue le verbe de la subordonnée à un temps situé à gauche du présent, par exemple, le passé composé (je vous jure que je n'ai rien fait).

#### **Phrase matrice**

Il ne répondait (imparfait) jamais aux questions (plus-que-parfait) .

#### **Phrase subordonnée**

{ qu' } on lui avait posées

Me raconteras-tu (futur simple) tout ce {que} tu as fait (passée composée) pendant mon absence ?

#### 4.2.1.2 La simultanéité

Si l'événement énoncé par le verbe de la subordonnée se produit en même temps que celui énoncé par le verbe de la phrase matrice, on l'exprime en général au moyen d'un temps situé à même endroit sur l'axe du temps que le temps du verbe de la phrase matrice, par exemple, un présent s'emploiera avec un présent, un imparfait, avec un imparfait, etc.

**NB :** Cette règle est générale : l'imparfait peut être simultanée à tous les temps du passé, et le présent peut être simultanée au futur.

##### Phrase matrice

##### Phrase subordonnée

C'est (présent) la profonde ignorance {qui} inspire (présent) le ton dogmatique.

Je ferai (futur simple) du vélo {quand} j'en aurai (futur simple) envie.

Vous partirez (futur simple) à la compagnie {si} le temps est (présent) beau.

#### 4.2.1.3. La postériorité

Si l'événement énoncé par le verbe de la subordonnée a eu lieu après celui de la phrase matrice, le rapport chronologique de postériorité est exprimé au moyen d'un temps situé à droite sur l'axe du temps.

##### Phrase matrice

##### Phrase subordonnée

On annonce (présent à l'indicatif) {que} le président prendra (futur simple) toutes les mesures nécessaires.

## 4.2.2. Concordance des temps et propositions subordonnées

### 4.2.2.1. La subordonnée relative

La subordonnée relative est une phrase qui est enchâssée dans une phrase de niveau supérieur, dont elle dépend. La subordonnée relative remplit les fonctions de complément du nom ou du pronom de la phrase matrice. Elle est introduite par un pronom relatif (qui, que, quoi, dont, ou, lequel, etc.).

**Ex :**

C'est un chandail {qu'on m'a offert}.

Une subordonnée relative peut être enchâssée dans une autre subordonnée dont elle dépend : (quand j'aurai fini le travail [que je fais], je prendrai des vacances.)

- L'indicatif est généralement le mode employé dans une autre subordonnée relative.

**Ex :**

Je ne connais pas l'homme {qui ma saluée}.

- Toutefois, en emploi le subjonctif :
  - Lorsque l'antécédent du pronom relatif représente quelque chose (être, objet, etc.) d'indéterminé qui n'existe pas ou qu'on envisage simplement dans la pensée.

**Ex :**

Je n'ai jamais rencontré un notaire (qui soit honnête). Dans ce cas-là, le référent de l'antécédent notaire (supposée honnête) n'existe pas (d'après le sens de la phrase).

- Lorsque la subordonnée relative dépend d'une autre subordonnée conjuguée au subjonctif

**Ex :**

Je préfère {que ce soit (subjonctif) toujours la même personne {qui aille (subjonctif) le chercher}}.

- En général, on emploie le subjonctif lorsque l'antécédent du pronom relatif représente un spécimen parmi un ensemble : après un superlatif, après le meilleur, le moins, le pire, le plus, le seul, etc. cependant, l'emploi de l'indicatif est possible.

**Ex :**

C'est la seule maison {que nous puissions vous proposer}. L'antécédent maison (la seule) est choisi parmi un ensemble de maisons.

#### **4.2.2.2. La subordonnée complétive**

La subordonnée complétive est une phrase qui est enchâssée dans une phrase de niveau supérieur, dont elle dépend. Elle est introduite par un subordonnant : que (à ce que, de ce que) si, qui, quoi, quand, ou, comme, etc. le plus souvent, elle remplit la fonction de complément.

**Ex :**

- Elle dit {qu'elle entend mal}. **Complément du verbe**
- Ton souhait {qu'il pleuve} n'a pas été exaucé. **Complément du nom**
- Il est content {qu'il pleuve}. **Complément de l'adjectif**

Il arrive qu'une subordonnée complétive soit enchâssée dans une autre subordonnée dont elle dépend.

**Ex :**

- Je pense {qu'il faudrait {qu'on s'en aille}}.
- {Si vous me dites {qu'il faut partir}}, je partirai.

La phrase matrice dans laquelle la subordonnée complétive est insérée peut-être à construction personnelle.

**Ex :**

- Je veux {que vous restiez} ou impersonnelle (il faut {que vous restiez} / il est nécessaire {que vous restiez}).

### **4.2.3. La concordance modale**

#### **4.2.3.1. L'emploi de l'indicatif**

La subordonnée complétive introduite par « qu'est » à l'indicatif lorsque l'événement de la phrase subordonnée est présenté comme :

- Certain

**Ex :**

{Je déclare {que ce pain est mauvais} / il est clair {que ce pain est mauvais}}

- Probable

**Ex :**

J'ai l'impression {qu'il pleuvra demain} / il paraît {qu'il pleuvra demain}, sans nuance de doute de jugement ou d'affectivité.

#### **4.2.3.1.1. Expressions commandant l'emploi de l'indicatif**

- **Verbe ou locutions verbales à construction personnelle de déclaration ou d'opinion** : affirmer, annoncer, aviser, avouer, certifier, confirmer, constater, etc.
- **Adjectifs exprimant la certitude** : assuré, certain, convaincu, sûr, etc.
- **Noms exprimant la certitude ou la croyance** : la certitude, la conviction, la croyance, etc.

- **Verbe ou locutions verbales à construction impersonnelle**

- **Exprimant la certitude :** il est certain/clair/évident/incontestable/indéniable.
- **Exprimant le résultat :** il résulte, il se fait, il s'ensuit, il se trouve.
- **Exprimant la vraisemblance :** il me {te/lui} semble, il paraît, etc.

#### 4.2.3.2. L'emploi du subjonctif

Au contraire, on emploie le subjonctif dans la subordonnée complétive introduite par que lorsque l'événement est envisagé dans la pensée à la suite d'un souhait ou d'un ordre (je veux {que vous restiez}) ou teinté d'une nuance sentimentale (je suis heureux {que vous soyez revenus}/c'est malheureux {que vous ne puissiez rester}) ou encore fait l'objet de doute ou de réticence de locuteur (je doute {que vous soyez aussi fort [que vous le prétendez ]}/ il est peu probable { que vous soyez aussi fort [que vous le dites]})

##### 4.2.3.2.1. Expressions commandant l'emploi du subjonctif

- **Verbes ou locutions verbales à construction personnelle**

- **Expriment de la volonté, l'ordre, la prière, le désir :** aimer, mieux, approuver, attendre, avoir envie, commander, s'attendre à, souhaiter, vouloir, consentir ....
- **Expriment le doute ou l'incertitude, la négation :** craindre, désespérer, douter, nier, etc.
- **Expriment un sentiment :** aimer, avoir peur, détester, préférer, regretter,

- **Verbes ou locutions verbales à construction impersonnelle :**

- **Expriment la possibilité :** il arrive, il se peut, il y a des chances, il est possible/impossible, c'est possible/impossible, etc.
- **Expriment la nécessité :** il faut, il s'agit, il suffit, il est essentiel, nécessaire, etc.
- **Expriment le doute :** il est douteux, improbable, peu probable, etc.

- **Expriment une appréciation** : il convient, il suffit, il vaut mieux, il importe, préférable, exclu, rare, triste, dommage, etc.
- **Adjectifs**
  - **Expriment un sentiment** : content, contrarié, déçu, désolé, ennuyé, fâché, furieux, inquiet, malheureux, triste, etc.
- **Noms**
  - **Expriment un sentiment ou un désir** : la crainte, le désire, la joie, la peur, le regret, etc.

#### 4.2.3.3. L'emploi facultatif de l'indicatif ou du subjonctif

Dans certaines subordonnées complétives, le choix est possible entre l'indicatif ou le subjonctif.

- On emploie l'indicatif si on veut exprimer un fait que l'on considère comme vrai ou probable (Je ne pense pas [qu'il le fera aussi demain]).
  - On emploie le subjonctif lorsque l'événement de la phrase subordonnée n'est pas présenté comme vrai ou probable, mais qu'il est simplement envisagé dans la pensée (Je ne pense pas [qu'il soit nécessaire d'y aller]).
- **Négation d'une certitude ou d'un doute** : il n'est pas certain / évident / vrai, ce n'est pas certain / évident / vrai, je ne doute pas, il n'y a aucun doute, il n'y a pas de doute, etc.
  - **d'un fait vraisemblable** : je ne crois pas, je ne pense pas, il n'est pas vraisemblable, ce n'est pas vraisemblable, etc.

#### Interrogation

- **au sujet d'une certitude** : est-il certain / évident / vrai ? etc.
- **au sujet d'un doute** : doutez-vous ? etc.
- **au sujet d'un fait vraisemblable** : croyez-vous, pensez-vous, est-il vraisemblable ? etc.

- **Verbes ou locutions verbales exprimant la probabilité** : admettre, comprendre, concevoir, supposer, il est probable, il semble, etc.
- **Noms** :
  - **Abstraits** : le fait, l'hypothèse, l'idée, etc.
  - **Exprimant l'espoir** : l'espoir
- **Principales conjonctions (ou locutions conjonctives) de subordination commandant l'emploi de l'indicatif** : après que, parce que, aussi...que (il est aussi beau que / pendant que, aussi grand que, etc.). Plus...que (il est plus que / aussitôt que plus grand que, etc.), comme, puisque, de même que, quand, depuis que, quand bien même, dès que, si, étant donné que, si...que (vous êtes si beau que / excepté si grand que, etc.), même si, tant que (il était tant attendu que) moins...que (il est moins beau que / tellement...que (il fait tellement chaud, moins grand que, etc.) que / tellement froid que, etc.)
- **Principales conjonctions (ou locutions conjonctives) de subordination commandant l'emploi du subjonctif** : à condition que, en admettant que, quel que, afin que, en attendant que, quelque... que, à moins que, non (pas) que, sans que, bien que, ou que (d'où que), si tant est que, de crainte que, plutôt que, soit que..., soit que, de façon que, pour peu que, suffisamment pour que, de manière que, pour que, supposé que, de peur que, pourvu que.

#### **4.3. Place de la concordance des temps dans le programme de la grammaire de licence de français**

La grammaire, appelée dans le canevas « grammaire de la langue d'étude », elle est un module de l'unité fondamentale destiné aux étudiants de première et de deuxième année de licence de français. Il s'articule sur l'enseignement de la grammaire traditionnelle (en première année) et sur l'initiation aux différents systèmes grammaticaux (en deuxième année).

Par ailleurs, le cours de la concordance des temps figure explicitement dans le contenu d'enseignement destiné aux étudiants de première année. On le trouve à la fin du programme du deuxième semestre comme un cours de conjugaison (après le développement des rudiments de la grammaire : nature(s) de mots et fonction(s) grammaticales).

En revanche, il s'enseigne implicitement en deuxième année : l'analyse logique ainsi que les modalités d'enchâssement des propositions nécessitent le recours aux règles grammaticales enseignées en première année.

# **Chapitre II**

## **La concordance des temps et les pratiques-enseignantes**

Dans le présent chapitre, nous présenterons le questionnaire destiné aux enseignants de grammaire du département de français de l'université de Laghouat, analyserons les réponses recueillies et les interpréterons.

## **1. Le questionnaire**

Le questionnaire est un outil de collecte de données reposant sur des questions et / ou des témoignages. Il permet de recueillir des informations à grande échelle. Selon Dusssaix et Grosbras (1993 : 3), « *le questionnaire est une technique statistique qui permet de réaliser certaines enquêtes dans des conditions contrôlées, sur des sous-ensembles de la population appelés échantillons, et désignés soit par hasard, soit en fonction de caractéristiques particulières.* »

### **1.1. Modalité de construction du questionnaire**

#### **1.1.1. Présentation du questionnaire**

Le questionnaire que l'on a conçu comporte dix-huit questions de différents types, il a été envoyé par mél le 20 décembre 2020 aux enseignants interrogés.

#### **1.1.2. Objectifs**

Notre enquête par questionnaire a pour objectifs de connaître la place de la grammaire dans le canevas de la licence de français, l'importance de l'enseignement de la concordance des temps, les difficultés rencontrées par les apprenants lors d'une séance de grammaire en général et de conjugaison en particulier ainsi que les stratégies de remédiation prônées par les enseignants.

#### **1.1.3. Champ d'enquête**

Notre questionnaire a été destiné à trois enseignants<sup>4</sup> de grammaire du département de français de l'université de Laghouat.

---

<sup>4</sup> Seuls ces trois enseignants interrogés assurent (ou ayant assuré) le module de grammaire.

### 1.1.3.1. Structure de l'échantillon

#### 1.1.3.1.1. Classement des sujets interrogés

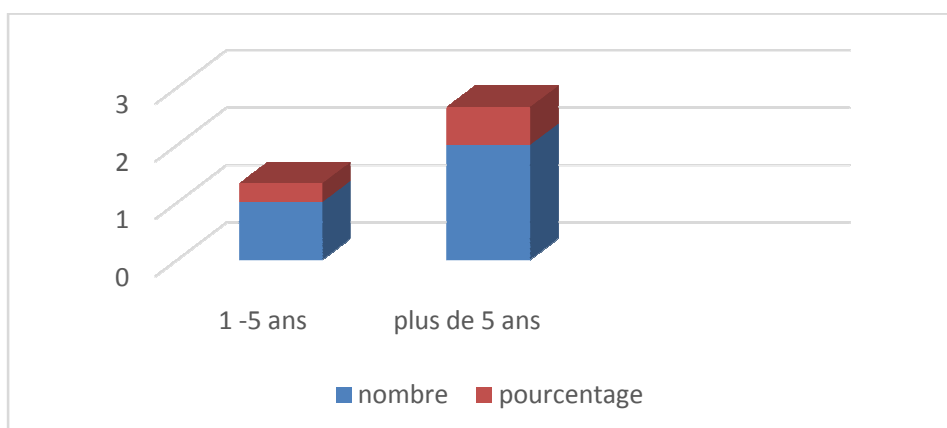
##### 1.1.3.1.1.1. Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle

Nous pouvons répartir nos interrogés (les enseignants) selon leur expérience professionnelle hors et à l'université comme suit :

**Tableau 1 :** Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle à l'université.

Nombre d'années d'expérience à l'université	Nombre	Pourcentage
01-5 ans	1	33%
Plus de 5 ans	2	66%

**Graphe 1 :** Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle à l'université.

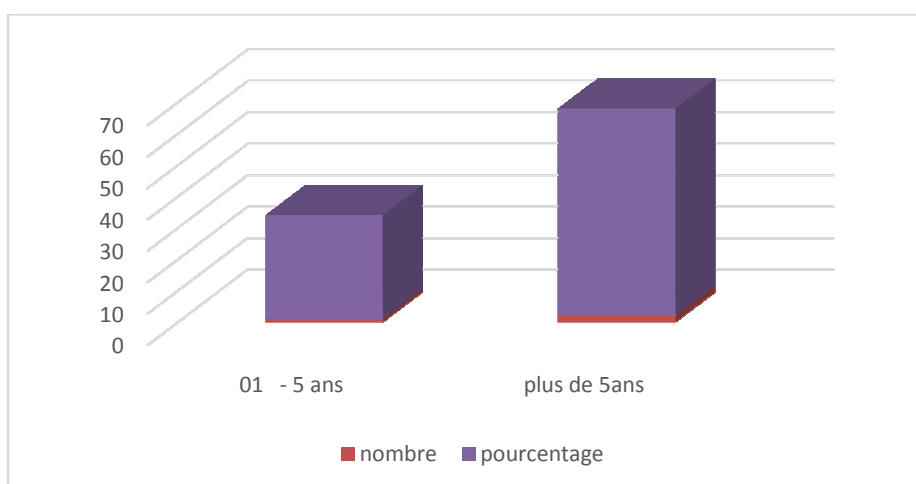


Deux enseignants (soit 66%) ont plus de cinq ans d'expérience à l'université contre un enseignant (soit 33%) qui a une expérience inférieure à cinq ans.

**Tableau 2 :** Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle hors université.

<b>Nombre d'années d'expérience hors université</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>01-5ans</b>	1	33%
<b>Plus de 5 ans</b>	2	66%

**Grphe 2 :** Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle hors université.



Deux enseignants (soit 66%) ont plus de cinq ans d'expérience hors université contre un enseignant (soit 33%) qui a une expérience inférieure à cinq ans.

## 1.2. Dépouillement des réponses

**Item 1 :** Comment jugez-vous le niveau de vos apprenants ?

<b>Niveau</b>	<b>Excellent</b>	<b>Bon</b>	<b>Moins bon</b>
<b>A l'oral</b>			
<b>A l'écrit</b>			
<b>En grammaire</b>			

**Tableau 3 :** Le niveau des apprenants.

Niveau	Excellent			Bon			Moins bon		
<b>A l'oral</b>				X	X				X
<b>A l'écrit</b>							X	X	X
<b>En grammaire</b>							X	X	X

Le tableau ci-dessus montre qu'un enseignant juge que le niveau de ses apprenants est moins bon à l'oral contre deux qui le trouvent bon. Cependant, les trois enseignants interrogés trouvent que le niveau de leurs apprenants est moins bon à l'écrit et en grammaire.

**Item 2 :** La grammaire suscite-t-elle l'intérêt de vos apprenants ?

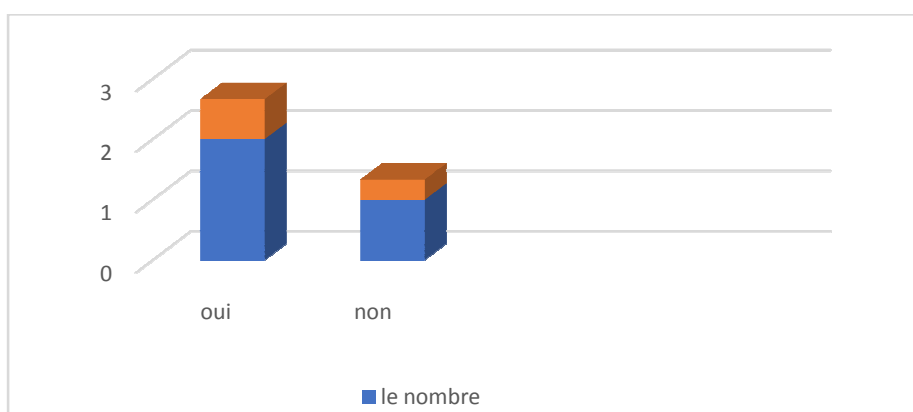
Oui

Non

**Tableau 4 :** La grammaire et l'intérêt des apprenants.

Réponse	Le nombre	Pourcentage
<b>Oui</b>	2	66%
<b>Non</b>	1	33%

**Graphe 3 :** La grammaire et l'intérêt des apprenants.



Selon les résultats obtenus, deux enseignants (soit 66 %) trouvent que la grammaire suscite l'intérêt de leurs apprenants contre un enseignant (soit 33%) qui y estime un désintérêt total des apprenants.

**Item 3 :** Le temps consacré à l'enseignement de la grammaire est-il suffisant ?

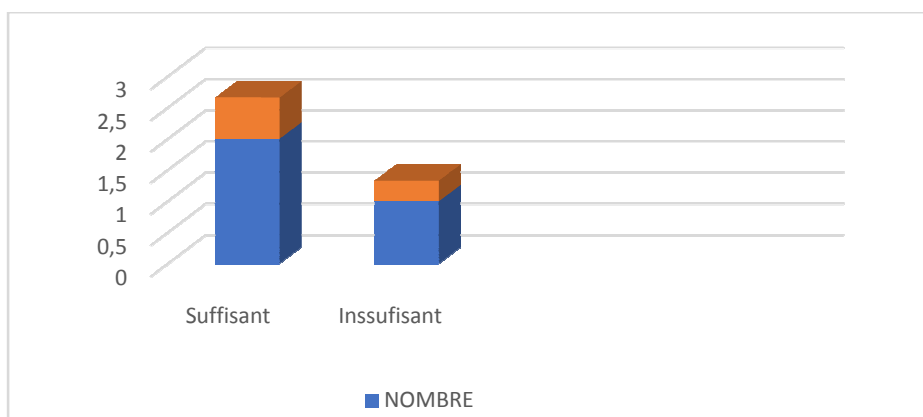
Oui

Non

**Tableau 5 :** Le temps consacré à l'enseignement de la grammaire.

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	2	66%
Non	1	33%

**Graph 4 :** Le temps consacré à l'enseignement de la grammaire.



Deux enseignants (soit 66%) estiment que le temps consacré à l'enseignement de la grammaire est suffisant contre un enseignant (soit 33%) qui le juge insuffisant.

**Item 4 :** Le programme proposé est-il adapté au niveau des apprenants ?

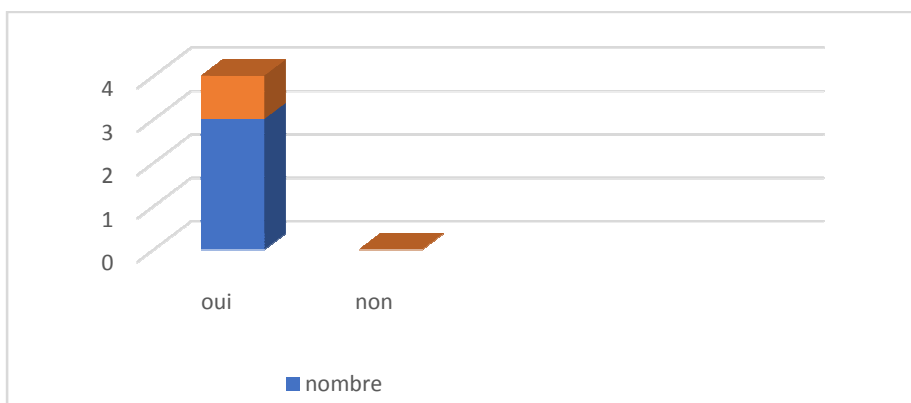
Oui

Non

**Tableau 6 :** L'adaptation du programme proposé au niveau des apprenants.

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	3	100%
Non	0	0%

**Graphe 5 : L'adaptation du programme proposé au niveau des apprenants.**



Les trois enseignants interrogés affirment que le programme proposé est adapté au niveau des apprenants.

**Item 5 :** Quel (s) type(s) de grammaire enseignez-vous ?

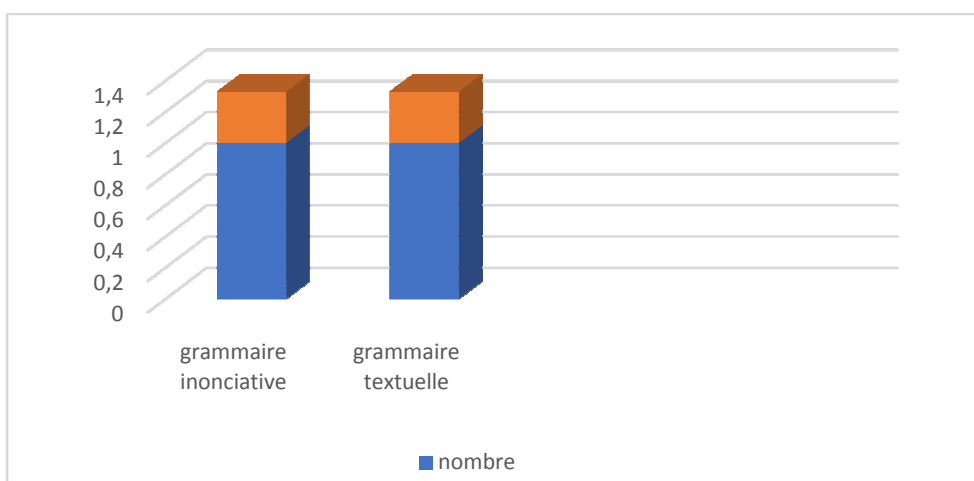
La grammaire énonciative.

La grammaire textuelle.

**Tableau 7 :** Le type de la grammaire enseignée.

Réponse	Nombre	Pourcentage
<b>Grammaire énonciative</b>	1	33%
<b>Grammaire textuelle</b>	1	33%

**Graphe 6 :** Le type de la grammaire enseignée.



Selon les réponses obtenues, un enseignant (soit 33%) enseigne la grammaire énonciative, un autre (soit 33%) a opté pour la grammaire textuelle. Le troisième enseignant interrogé n'y a pas donné de réponse.

**Item 6 :** Quel système grammatical enseignez-vous ?

La grammaire traditionnelle.

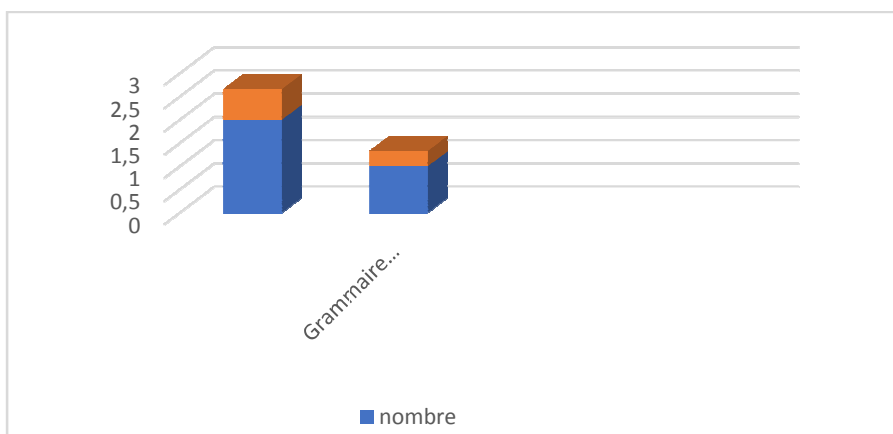
La grammaire générative et transformationnelle.

Autre.  .....

**Tableau 8 :** Le système grammatical enseigné.

Réponse	Nombre	Pourcentage
<b>Grammaire traditionnelle</b>	2	67%
<b>Grammaire générative et transformationnelle</b>	1	33%

**Graphe 7 : Le système grammatical enseigné**



Deux enseignants (soit 66 %) affirment que le système grammatical enseigné est la grammaire traditionnelle contre un enseignant (soit 33%) qui a opté pour la grammaire générative et transformationnelle comme un système grammatical proposé aux étudiants.

**Item 7 :** Quelle(s) stratégie(s) adoptez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?

Une stratégie déductive.

Une stratégie inductive.

Une stratégie hypothético-déductive.

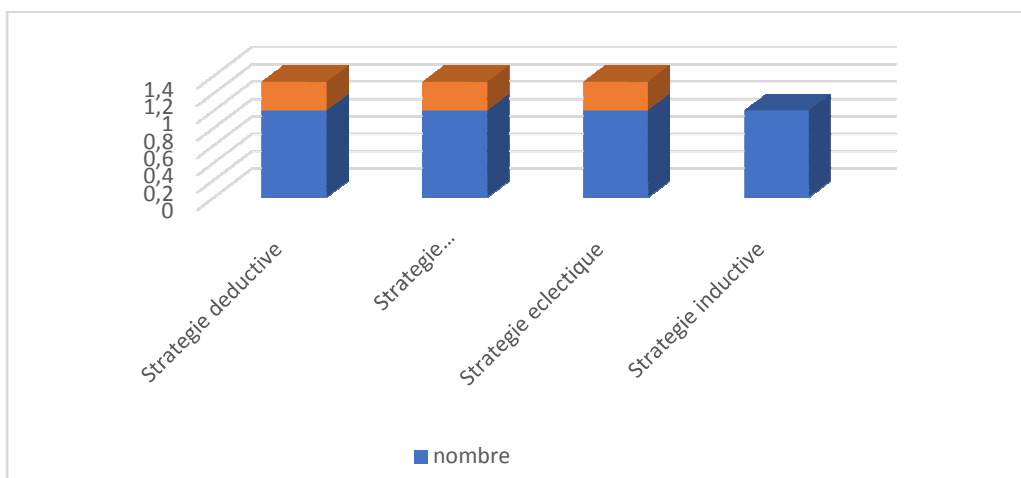
Une stratégie hypothético-inductive.

Une stratégie éclectique.

**Tableau 9 :** Stratégie(s) prônée(s) par les enseignants pour l'enseignement de la grammaire.

Réponse	Nombre	Pourcentage
<b>Stratégie déductive</b>	1	33%
<b>Stratégie hypothético-déductive</b>	1	33%
<b>Stratégie inductive</b>	1	33%
<b>Stratégie éclectique</b>	1	33%

**Graphe 8 :** Stratégie(s) prônée(s) par les enseignants pour l'enseignement de la grammaire.



Les résultats obtenus montrent que chacun de nos enseignants interrogés a opté pour une seule stratégie d'enseignement de la grammaire. Il importe de noter qu'un seul enseignant a opté pour deux stratégies (stratégie déductive et stratégie inductive).

**Item 8 :** Quel(s) type(s) d'exercices proposez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?

Exercices traditionnels.

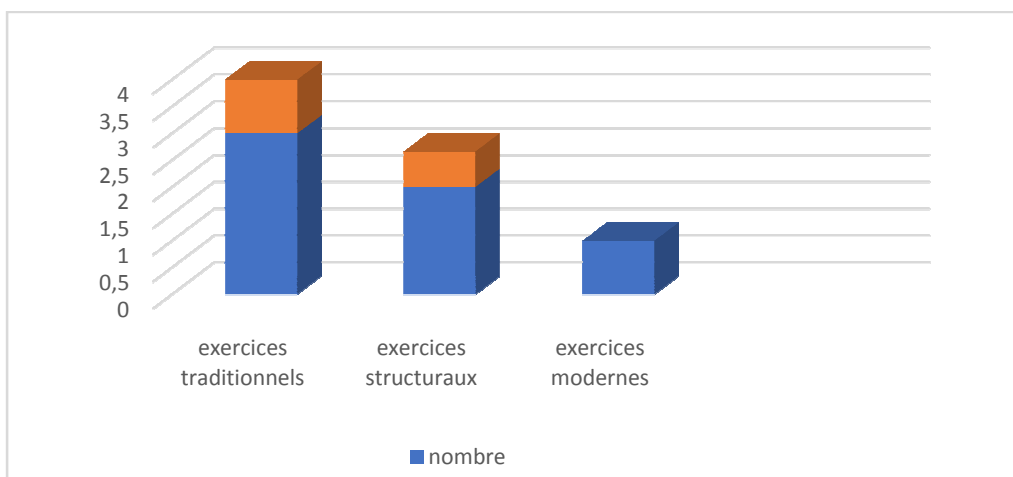
Exercices structuraux.

Exercices modernes.

**Tableau 10 :** Types d'exercices proposés.

Réponse	Nombre	Pourcentage
<b>Exercices traditionnels</b>	3	100%
<b>Exercices structuraux</b>	2	66%
<b>Exercices modernes</b>	1	33%

**Graphe 9 : Types d'exercices proposés**



Les réponses recueillies montrent que tous les enseignants interrogés ont opté pour les exercices traditionnels comme un type d'exercices proposé contre deux pour les exercices structuraux et un pour les exercices modernes.

**Item 9 : Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés en grammaire ?**

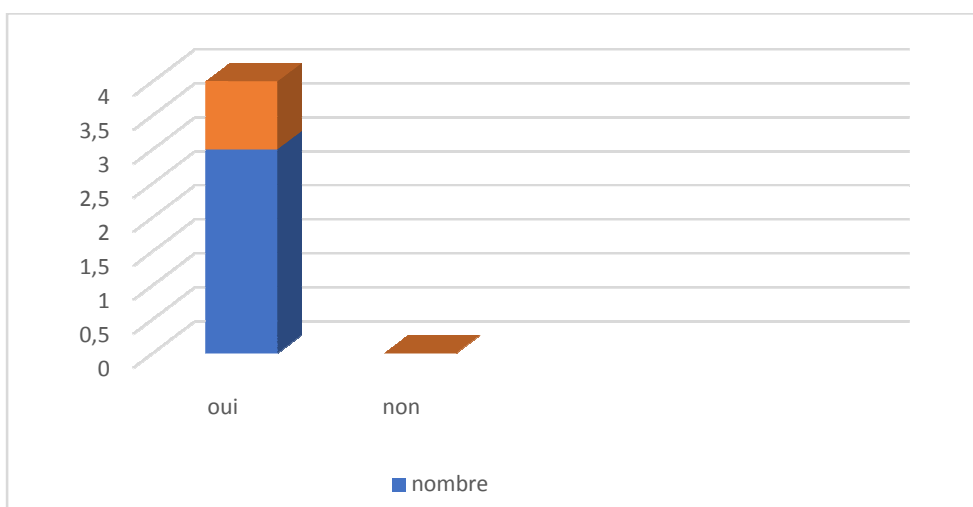
Oui

Non

**Tableau 11 : La grammaire et les difficultés rencontrées par les apprenants.**

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	3	100%
Non	0	0%

**Graphe 10 : La grammaire et les difficultés rencontrées par les apprenants.**



Les trois enseignants interrogés (soit 100%) estiment que leurs apprenants rencontrent des difficultés en grammaire.

**Item 10 :** Quelles stratégies adoptez-vous pour remédier à ces difficultés rencontrées par les apprenants ?

Les stratégies de remédiation prônées par nos enseignants interrogés sont :

- La diversification des exercices et la simplification du contenu à enseigner.
- La lecture.
- Le rappel aux règles déjà enseignées.

**Item 11 :** Le programme proposé accorde-t-il une importance aux temps verbaux et à leurs valeurs ?

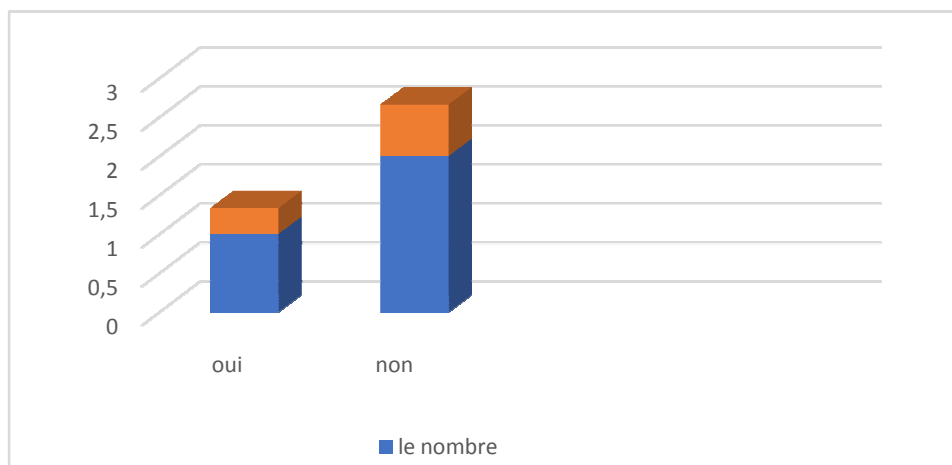
Oui

Non

**Tableau 12 :** Place des temps verbaux et de leurs valeurs dans le programme de grammaire.

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	1	33%
Non	2	66%

**Graphe 11 :** Place des temps verbaux et de leurs valeurs dans le programme de grammaire.



Deux enseignants (soit 66%) affirment que le programme proposé n'accorde pas une importance aux temps verbaux et à leurs valeurs contre un enseignant (soit 33%) qui trouve que le programme proposé y accorde une place importante.

**Item 12 :** Vos apprenants arrivent-ils à conjuguer correctement les verbes ?

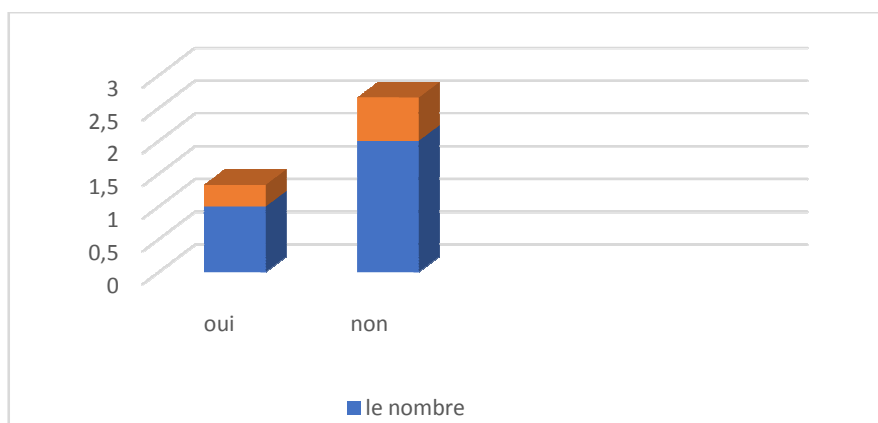
Oui

Non

**Tableau 13 :** Capacité des apprenants en conjugaison.

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	1	33%
Non	2	66%

**Graphe 12 :** Capacité des apprenants en conjugaison.



Deux enseignants (soit 66%) trouvent que leurs apprenants n'arrivent pas à conjuguer correctement les verbes contre un enseignant (soit 33%) qui les juge bons en conjugaison.

**Item 13 :** Vos apprenants arrivent-ils à identifier correctement les temps des verbes ?

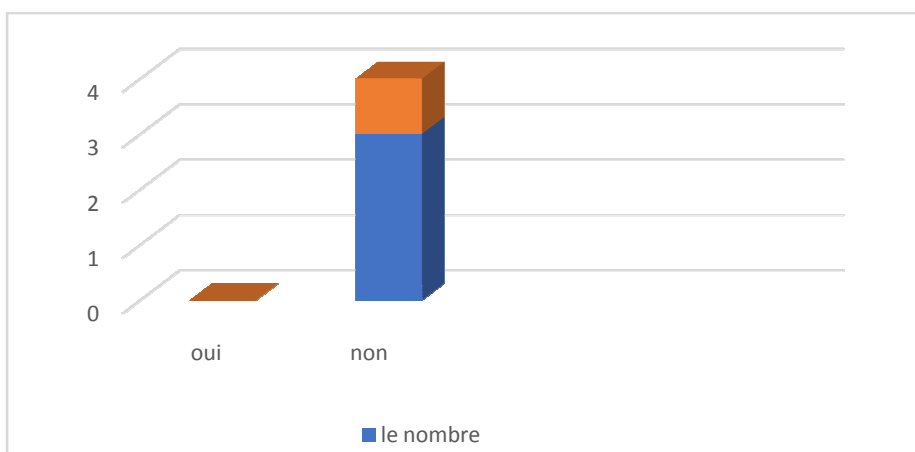
Oui

Non

**Tableau 14 :** L'identification des temps verbaux.

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	0	0%
Non	3	100%

**Graphe 13 :** L'identification des temps verbaux.



Tous les enseignants interrogés (soit 100%) trouvent que les apprenants n'arrivent pas à identifier correctement les temps des verbes.

**Item 14 :** Le programme proposé accorde-t-il une importance à l'enseignement de la concordance des temps ?

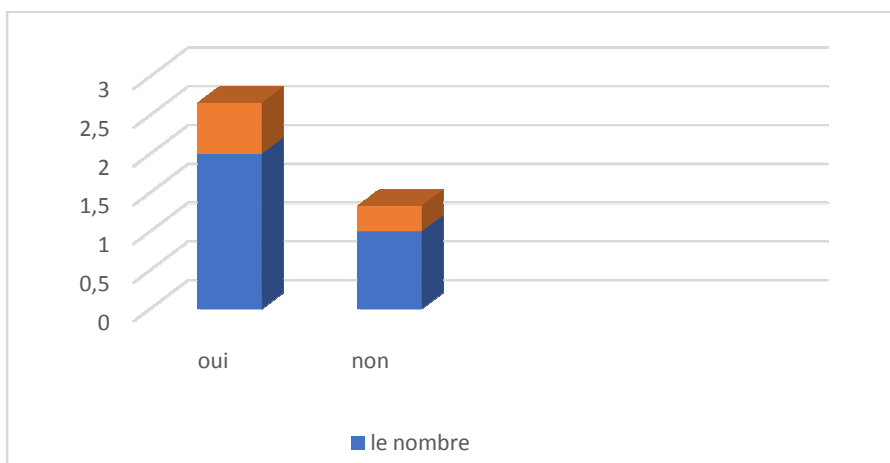
Oui

Non

**Tableau 15 :** Place de la concordance des temps dans le programme de la grammaire.

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	2	66%
Non	1	33%

**Graphe 14 :** Place de la concordance des temps dans le programme de la grammaire.



Selon deux enseignants interrogés (soit 66%), la concordance des temps occupe une place importante dans le programme de la grammaire contre un enseignant (soit 33%) qui trouve que ce cours n’y figure point.

**Item 15 :** Accordez-vous une importance à l’enseignement de la concordance des temps ?

Oui

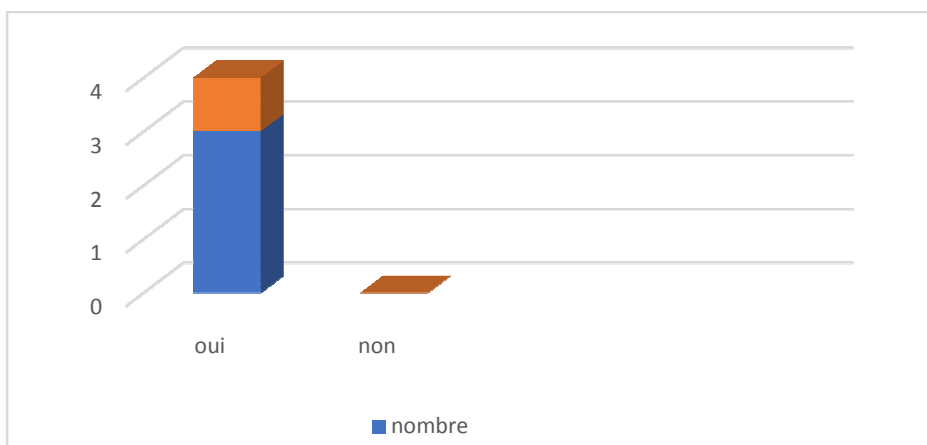
Non

Pourquoi ?

**Tableau 16 :** L’importance de l’enseignement de la concordance des temps.

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	3	100%
Non	0	0%

**Graphe 15 :** L'importance de l'enseignement de la concordance des temps.



Le tableau ci-dessus indique que tous les enseignants interrogés (soit 100%) accordent une importance à l'enseignement de la concordance des temps. En effet, ces derniers avancent les arguments ci-dessous :

- La concordance des temps contribue à la cohérence générale du texte.
- La concordance des temps fait savoir aux apprenants que la chronologie des différents temps verbaux utilisés dans une phrase complexe est liée au sens de la phrase.
- Il s'agit d'un outil permettant aux apprenants de mieux enchaîner les phrases.

**Item 16 :** Vos apprenants arrivent-ils à comprendre le cours de la concordance des temps ?

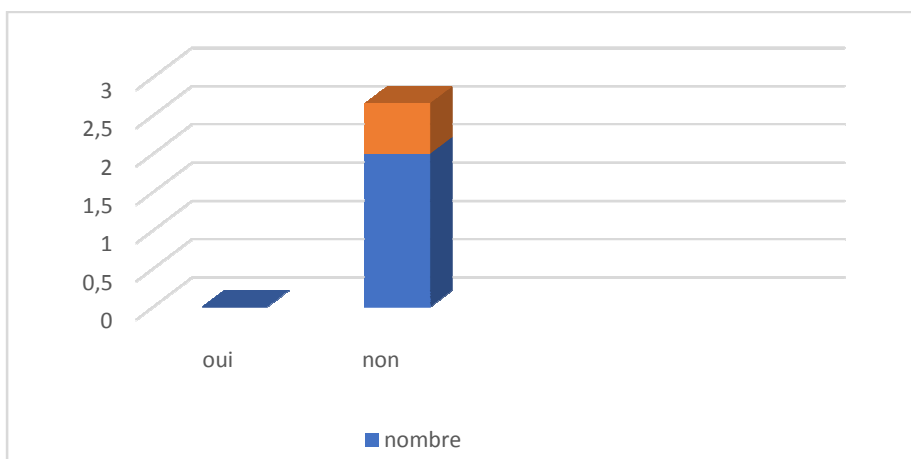
Oui

Non

**Tableau 17 :** La compréhension du cours de la concordance des temps.

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	0	0%
Non	2	66%

**Graphe 16 :** La compréhension du cours de la concordance des temps.



Selon les résultats obtenus, deux enseignants (soit 66%) affirment que les apprenants n'arrivent pas à comprendre le cours de la concordance des temps. Le troisième enseignant restant n'a pas répondu à la question.

**Item 17 :** Les difficultés relatives à la concordance des temps relèvent-elles :

de la non-maîtrise de la conjugaison ?

de la non-connaissance des valeurs des temps verbaux ?

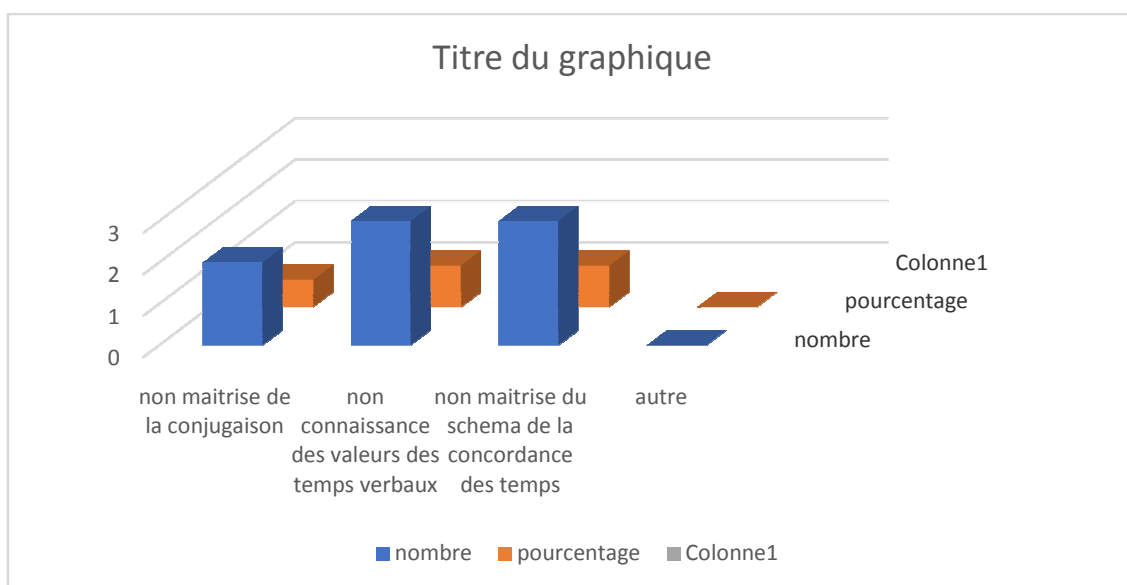
de la non-maîtrise du schéma de la concordance des temps ?

Autre.  .....

**Tableau 18 :** La concordance des temps et les difficultés rencontrées par les apprenants.

Réponse	Nombre	Pourcentage
Non maîtrise de la conjugaison	2	66%
Non connaissance des valeurs des temps verbaux	3	100%
Non maîtrise du schéma de la concordance des temps	3	100%
Autre	0	0 %

**Graphe 17 :** Les difficultés relatives à la concordance des temps.



Les résultats obtenus montrent que la non-connaissance des valeurs des temps verbaux ainsi que la non-maîtrise du schéma de la concordance des temps constituent selon tous les enseignants interrogés un obstacle qui entrave la compréhension de ce genre de cours par l'ensemble des apprenants. Cependant, deux autres enseignants ont opté pour la non-maîtrise de la conjugaison comme une source de difficultés.

**Item 18 :** Quelle (s) stratégie (s) adoptez-vous pour remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants ?

Les stratégies préconisées par nos interrogés pour remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants sont :

- L'initiation des apprenants à la lecture : cette activité permet aux apprenants de mémoriser les constructions phrastiques utilisées par les écrivains.
- Aider les apprenants à identifier les constituants du schéma de la concordance des temps et à repérer les éléments révélateurs d'un sens temporel et actionnel, notamment les indicateurs du temps.

### 1.3. Analyse des données recueillies

Rappelons que les principaux objectifs de notre questionnaire destiné aux enseignants de grammaire du département de français de l'université de Laghouat étaient de connaître la place accordée à la grammaire en général et à la concordance des temps en particulier dans le programme de la licence de français, les difficultés rencontrées par les apprenants et les stratégies de remédiation prônées par les enseignants.

En effet, les résultats obtenus peuvent être interprétés comme suit :

- La grammaire occupe une place importante dans le programme de la licence de français. Il s'agit d'un module de l'unité fondamentale enseigné en première et en deuxième année. Le contenu d'enseignement de la grammaire proposé permet à l'étudiant d'accéder au bon usage de la langue et d'analyser ses productions langagières, tant à l'écrit qu'à l'oral, selon les normes morphosyntaxiques.
- Le désintérêt que portent les étudiants à cette matière se justifie de son opacité vu l'ensemble des exceptions qui la caractérisent et de sa subtilité dans ses différents modes d'emploi.
- La conjugaison en général et la concordance des temps en particulier constituent un obstacle difficile à surmonter par la plupart des apprenants. Les trente-quatre temps, les six modes ainsi que leurs valeurs en français semblent à l'origine de ces difficultés. Or, conjuguer correctement un verbe ne se limite seulement pas à l'identification du mode et du temps convenables mais aussi à l'identification du verbe à conjuguer, au repérage de la nature de la concordance exprimée (actionnelle, modale et / ou temporelle), à la connaissance des différentes valeurs modo-temporelles et à la maîtrise des irrégularités morphosyntaxiques que présentent certains verbes en français.

- Remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants en conjugaison, nécessite la prise en charge des différentes composantes qu'elle revêt. En effet, les exercices structuraux permettent, nous semble-t-il, à l'apprenant d'analyser correctement la phrase, d'en repérer les verbes, d'en schématiser le cadre des actions, d'en déterminer le type de la concordance et de conjuguer le verbe au mode et au temps convenables.

# **Chapitre III**

## **Propositions didactiques**

Dans le présent chapitre, nous présenterons les différentes activités proposées aux étudiants de troisième année de licence de français, analyserons et interpréterons les résultats obtenus.

## **1. Activités proposées**<sup>5</sup>

Nous avons proposé à vingt étudiants de troisième année de licence de français quatre activités de conjugaison portant sur la concordance des temps.

### **1.1. Présentation des activités**

L'objectif de cette proposition didactique est de connaître les difficultés rencontrées par les étudiants en cours de concordance des temps et d'y proposer des éventuelles pistes de remédiation.

#### **1.1.1. La première activité**

##### **1.1.1.1. Objectif**

La première activité a pour objectif d'identifier la concordance des actions exprimées par les verbes employés dans une phrase complexe.

##### **1.1.1.2. Présentation des phrases proposées**

**Consigne :** Dites si l'action du verbe de la subordonnée est antérieure, simultanée, ou postérieure à celle du verbe de la proposition principale.

1. Il dit qu'il m'a donné la clé.
2. Nous n'irons plus à la piscine puisqu'on l'a fermée pour cause de travaux.
3. Il voulait retourner voir le pays où il était né.
4. Comme elle n'aimait pas son prénom, elle a décidé de le changer.

---

<sup>5</sup> Les activités proposées sont tirées du site suivant : <https://lebaobabbleu.com/wp-content/uploads/2018/02/e18-la-concordance-des-temps.pdf>, consulté le 28/01/2021 à 15h

### 1.1.1.3. Présentation des résultats <sup>6</sup>

**Tableau 1** : L'identification du type de la concordance des actions.

Phrases Étudiants	1	2	3	4
	Réponse	Réponse	Réponse	Réponse
1	X	X	X	X
2	✓	X	X	X
3	X	X	✓	X
4	X	X	✓	X
5	X	X	✓	X
6	X	X	X	X
7	✓	X	X	✓
8	✓	X	X	✓
9	X	X	X	X
10	X	✓	X	X
11	✓	X	X	X
12	X	X	✓	✓
13	X	X	✓	✓
14	X	X	✓	✓
15	✓	X	✓	✓
16	X	X	X	X
17	✓	✓	X	✓
18	X	X	✓	X

<sup>6</sup> Pour toute fin utile, les signes utilisés dans les tableaux relatifs aux résultats obtenus sont répartis comme suit : R (réponse), J (justification), X (réponse fausse), ✓ (réponse correcte) et \* (sans réponse).

<b>19</b>	X	✓	✓	✓
<b>20</b>	✓	✓	✓	X

Le tableau ci-dessus montre que la majorité des étudiants n'ont pas pu identifier le type de la concordance des actions exprimée dans les phrases proposées. En effet, treize étudiants se sont trompés dans la première phrase contre quinze dans la deuxième, neuf dans la troisième et douze dans la quatrième.

**Tableau 2 :** Taux des erreurs commises.

<b>Phrases</b>	<b>Pourcentage %</b>	<b>Taux %</b>
<b>1</b>	65%	61,25%
<b>2</b>	75%	
<b>3</b>	45%	
<b>4</b>	60%	

Le tableau ci-dessus indique que 61,25% de nos interrogés ont des difficultés dans l'identification du type de la concordance actionnelle exprimée dans les phrases proposées.

### **1.1.2. La deuxième activité**

#### **1.1.2.1. Objectif**

La deuxième activité a pour objectif d'amener l'étudiant à employer le temps convenable de l'indicatif tout en recourant au schéma de la concordance des temps.

#### **1.1.2.2. Présentation des phrases proposées**

**Consigne :** Employez à l'indicatif et au temps convenable les verbes mis entre parenthèses. Justifiez votre réponse.

1. On rapporte que Cincinnatus (labourer) son champ quand les envoyés du Sénat lui présentèrent les insignes de la dictature.
2. Il est évident que la paix (valoir) mieux que la guerre.
3. Mon grand-père me racontait que, dans son enfance, il (voir) des chasseurs rapporter au village un grand loup qu'ils (tuer).
4. Il déclara qu'il (revenir) dans peu de jours.

### 1.1.2.3. Présentation des résultats

**Tableau 3 :** Mode(s) d'emploi des temps de l'indicatif.

Phrases	1		2		3			4	
	R	J	R	J	R	R	J	R	J
<b>1</b>	X	✓	✓	X	X	X	✓	X	*
<b>2</b>	✓	*	✓	*	✓	X	*	✓	*
<b>3</b>	X	*	✓	*	✓	X	X	✓	*
<b>4</b>	✓	X	X	X	X	X	X	X	*
<b>5</b>	X	✓	X	*	X	✓	*	X	✓
<b>6</b>	X	*	✓	*	✓	X	✓	✓	*
<b>7</b>	X	*	✓	*	✓	X	✓	✓	*
<b>8</b>	X	*	X	✓	X	X	X	X	*
<b>9</b>	X	X	X	*	✓	✓	X	✓	X
<b>10</b>	X	*	✓	*	X	X	X	X	X

<b>11</b>	X	X	✓	✓	X	X	*	X	*
<b>12</b>	X	X	✓	*	X	X	*	✓	X
<b>13</b>	X	*	✓	X	X	X	*	✓	*
<b>14</b>	X	✓	✓	✓	X	X	X	X	*
<b>15</b>	✓	✓	✓	X	X	X	*	✓	*
<b>16</b>	✓	*	X	X	✓	✓	*	✓	X
<b>17</b>	X	X	✓	✓	X	X	X	X	X
<b>18</b>	X	*	X	✓	X	X	✓	X	✓
<b>19</b>	X	*	✓	*	X	X	✓	X	✓
<b>20</b>	✓	*	X	*	✓	✓	X	X	✓

Selon les résultats obtenus, nous pouvons dire que, pour la première phrase, quatorze étudiants n'ont pas conjugué le verbe au temps convenable contre sept pour la deuxième, treize pour le premier verbe et seize pour le deuxième verbe de la troisième phrase, et onze pour la dernière phrase.

**Tableau 4 :** Taux des erreurs commises.

<b>Espace</b>	<b>Erreurs %</b>	<b>Taux %</b>
<b>1</b>	70%	61%
<b>2</b>	35%	
<b>3</b>	65%	
<b>4</b>	80%	

<b>5</b>	55%	
----------	-----	--

Le tableau ci-dessus indique que 61% de nos interrogés n'ont pas pu conjuguer les verbes mis entre parenthèses au temps convenable de l'indicatif.

**Tableau 5** : Taux de correction des justifications.

<b>Justification Phrases</b>	<b>Justification correcte</b>	<b>Justification fausse</b>	<b>Pas de réponse</b>
<b>1</b>	20%	25%	55%
<b>2</b>	25%	25%	50%
<b>3</b>	25%	40%	35%
<b>4</b>	20%	25%	55%
<b>Taux</b>	22,5 %	28,75 %	48,75 %

Nous pouvons répartir les résultats obtenus comme suit :

- Pour la première phrase, 20% des étudiants ont justifié correctement leur réponse contre 25% qui s'en sont trompés et 55% n'en ayant donné aucune justification.
- Pour la deuxième phrase, 25% des étudiants ont justifié correctement leur réponse contre 25% qui s'en sont trompés et 50% n'en ayant donné aucune justification.

- Pour la troisième phrase, 25% des étudiants ont justifié correctement leur réponse contre 40% qui s'en sont trompés et 35% ne les ayant pas justifiées.
- Pour la quatrième phrase, 20% des étudiants ont justifié correctement leur réponse contre 25% qui s'en sont trompés et 55% n'en ayant avancé aucune justification.

### 1.1.3. La troisième activité

#### 1.1.3.1. Objectif

La troisième activité a pour objectif d'amener l'étudiant à justifier l'emploi du subjonctif tout en recourant aux règles de la concordance des temps.

#### 1.1.3.2. Présentation des phrases proposées

**Consigne :** Justifiez par les règles de la concordance des temps l'emploi du temps du subjonctif.

1. J'étais enchanté que ma grand-mère me donnât à remuer le fabuleux mélange de boutons qu'elle gardait dans un coffret de chêne ciré.
2. Que vouliez-vous qu'il fît contre trois ?
3. Qu'il mourût !
4. Je demeurais quelques fois une heure dans une compagnie sans qu'on m'eût regardé.

#### 1.1.3.3. Présentation des résultats

**Tableau 6 :** Mode(s) d'emploi du subjonctif.

Phrases	1	2	3	4
Etudiants	R	R	R	R
1	X	✓	✓	✓

<b>2</b>	✓	✓	X	✓
<b>3</b>	✓	✓	✓	✓
<b>4</b>	X	X	✓	✓
<b>5</b>	✓	✓	✓	X
<b>6</b>	✓	✓	✓	✓
<b>7</b>	X	X	✓	✓
<b>8</b>	✓	X	✓	✓
<b>9</b>	✓	✓	✓	X
<b>10</b>	X	X	X	X
<b>11</b>	X	X	X	X
<b>12</b>	X	X	✓	✓
<b>13</b>	✓	X	✓	X
<b>14</b>	X	X	X	X
<b>15</b>	X	X	✓	✓
<b>16</b>	X	X	X	X
<b>17</b>	X	X	✓	X
<b>18</b>	X	X	✓	X
<b>19</b>	✓	✓	✓	✓
<b>20</b>	X	X	X	X

Selon les résultats obtenus, douze étudiants n'ont pas su justifier correctement l'emploi du subjonctif dans la première phrase contre treize dans la deuxième, six dans la troisième et neuf dans la dernière phrase proposée.

**Tableau 7 :** Taux des erreurs commises.

Phrases	Erreurs %	Taux %
1	60%	52,5%
2	65%	
3	30%	
4	55%	

Le tableau ci-dessus indique que 52,5% de nos interrogés ont des difficultés à justifier par les règles de la concordance des temps l'emploi du subjonctif dans les phrases proposées.

#### **1.1.4. La quatrième activité**

##### **1.1.4.1. Objectif**

La quatrième activité a pour objectif d'amener l'étudiant à utiliser le mode (l'indicatif ou le subjonctif) et le temps convenables tout en justifiant sa réponse.

##### **1.1.4.2. Présentation des phrases proposées**

**Consigne :** Mettez les verbes entre parenthèses à l'indicatif ou au subjonctif. Justifiez votre réponse.

1. Personne ne nie qu'il ne (être) avantageux de savoir plusieurs langues étrangères.
2. Je suis chagriné que vous (partir).
3. Qui sait si vous (retrouver) demain la belle occasion d'aujourd'hui.
4. Ce qui (avoir) une contravention avait largement dépassé la limite de vitesse.
5. Il viendra à la cérémonie à condition que ses amis (venir).

### 1.1.4.3. Présentation des résultats

**Tableau 8 :** Emploi du mode et du temps convenables.

Phrases	1		2		3		4		5	
	R	J	R	J	R	J	R	J	R	J
<b>1</b>	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	*
<b>2</b>	✓	*	✓	*	✓	*	✓	X	✓	X
<b>3</b>	X	X	✓	*	X	X	✓	✓	X	X
<b>4</b>	✓	✓	✓	*	✓	*	✓	*	X	✓
<b>5</b>	✓	X	✓	*	✓	✓	✓	X	X	✓
<b>6</b>	✓	*	✓	*	✓	X	X	*	✓	*
<b>7</b>	✓	✓	✓	X	✓	*	X	X	✓	X
<b>8</b>	✓	X	✓	✓	✓	*	✓	X	✓	X
<b>9</b>	✓	X	✓	✓	✓	*	X	*	X	*
<b>10</b>	✓	X	X	X	X	✓	✓	*	X	*
<b>11</b>	✓	X	✓	X	✓	*	X	X	X	X
<b>12</b>	✓	X	✓	*	✓	X	X	X	✓	*
<b>13</b>	X	✓	✓	*	✓	X	X	✓	✓	✓
<b>14</b>	✓	✓	X	*	X	X	X	✓	X	✓

<b>15</b>	X	✓	X	X	X	*	X	*	X	✓
<b>16</b>	X	X	✓	*	X	*	X	*	X	X
<b>17</b>	X	X	X	*	X	X	X	✓	X	✓
<b>18</b>	✓	X	✓	*	✓	X	✓	*	✓	*
<b>19</b>	X	*	X	X	X	*	✓	X	X	*
<b>20</b>	✓	✓	✓	X	X	✓	X	*	X	X

Les résultats obtenus indiquent que, pour la première phrase, six étudiants n'ont pas conjugué le verbe au mode et au temps convenables contre cinq pour la deuxième, dix pour la troisième, onze pour la quatrième et douze pour la dernière phrase proposée.

**Tableau 9 :** Taux des erreurs commises.

<b>Phrases</b>	<b>Erreurs %</b>	<b>Taux %</b>
<b>1</b>	30%	44%
<b>2</b>	25%	
<b>3</b>	50%	
<b>4</b>	55%	
<b>5</b>	60%	

Le tableau ci-dessus indique que 44 % de nos interrogés n'ont pas pu conjuguer les verbes au mode et au temps convenables.

**Tableau 10 :** Taux de correction des justifications.

<b>Justification Phrases</b>	<b>Justification correcte</b>	<b>Justification fausse</b>	<b>Pas de réponse</b>
<b>1</b>	%35	50%	15%
<b>2</b>	10%	35%	55%
<b>3</b>	15%	40%	45%
<b>4</b>	20%	40%	40%
<b>5</b>	30%	35%	35%
<b>Taux %</b>	22%	40%	38%

Nous pouvons répartir les résultats obtenus comme suit :

- Pour la première phrase, 35% des étudiants ont justifié correctement leur réponse contre 50% qui s'en sont trompés et 15% n'en ayant donné aucune justification.
- Pour la deuxième phrase, 10% des étudiants ont justifié correctement leur réponse contre 35% qui s'en sont trompés et 55% n'en ayant donné aucune justification.
- Pour la troisième phrase, 15% des étudiants ont justifié correctement leur réponse contre 40% qui s'en sont trompés et 45% ne les ayant pas justifiées.

- Pour la quatrième phrase, 20% des étudiants ont justifié correctement leur réponse contre 40% qui s'en sont trompés et 40% n'en ayant avancé aucune justification.
- Pour la dernière phrase, 30% des étudiants ont justifié correctement leur réponse contre 35% qui s'en sont trompés et 35% ne les ayant pas justifiées.

## **1.2. Interprétation des résultats**

Nous pouvons interpréter les résultats obtenus selon les objectifs assignés comme suit :

### **La concordance des actions**

Identifier la relation de la concordance entre les différents verbes d'une phrase complexe, nécessite le repérage des schèmes de pensée de l'énonciateur et des éléments révélateurs d'un sens temporel et actionnel ainsi que la schématisation des faits selon leur ordre de déroulement. En effet, l'analyse logique de la phrase selon les connecteurs utilisés ainsi que la connaissance des valeurs modales, permettraient de mieux cerner le fonctionnement des actions et d'y choisir le mode et le temps convenables.

### **L'emploi de l'indicatif et du subjonctif**

Choisir le mode et le temps convenables n'est guère une tâche aisée. La connaissance des valeurs modo-temporelles, l'identification des indices modaux ainsi que le repérage des indicateurs du temps aident à mieux choisir le mode et le temps adéquats au sens révélé par les phrases syntaxiquement codifiées et sémantiquement interprétables.

# Conclusion

Rappelons que les objectifs de notre recherche étaient d'analyser les différentes erreurs commises par les étudiants de troisième année de licence de français de l'université de Laghouat en concordance des temps et d'en déterminer les origines.

En effet, les résultats obtenus montrent que la question de la concordance des temps constitue un véritable problème pour les apprenants, lequel en relève de la non-identification des composantes du schéma et de l'absence d'une stratégie d'analyse adéquate.

De plus, conjuguer un verbe au mode et au temps convenables, nécessite non-seulement la connaissance des différentes désinences, mais aussi la schématisation du déroulement des actions, l'identification des indices temporels et la connaissance des parties de discours révélatrices d'un sens modo-temporel.

Par ailleurs, la lecture et les exercices structuraux aident les apprenants à surmonter ces obstacles en réutilisant correctement les règles grammaticales apprises.

Néanmoins, travailler la concordance des temps en classe de FLE, quel que soit le niveau d'enseignement, semble une tâche difficile à accomplir vue la subtilité de la langue française en termes de structures morphosyntaxiques et l'opacité des mécanismes qui sous-tendent sa structuration.

Pour conclure, restructurer une conceptualisation grammaticale juste et réutilisable, nécessite le rajustement de la représentation des apprenants vis-à-vis de la langue française et l'adoption d'une stratégie pédagogique adéquate et efficace au-delà de tout enseignement concentrique.

# **Bibliographie**

## Ouvrages

- Arnauld, A. et Lancelot, C., « *Grammaire générale et raisonnée* », éd., Chez Pierre Le Petit, Paris, 1660.
- Catach, N., « *L'orthographe française* », éd., Nathan, Paris, 2003.
- Chomsky, N., « *Questions de sémantique* », éd., Seuil, Paris, 1975.
- Dussaix, A.-M. et Grosbras, J.-M., « *Les sondages : principes et méthodes* », éd., PUF, Paris, 1993.
- Eluerd, R., « *La Lexicologie* », éd., PUF, Paris, 2000.
- Grevisse, M. et Goosse, A., « *Nouvelle grammaire française* », éd., Duclot, Bruxelles, 2005.
- Marquilló Larruy, M., « *L'interprétation de l'erreur* », éd., CLE International, 2003.
- Tagliante, C., « *La classe de langue* », éd., CLE International, Paris, 1999.

## Revue(s)

- Özçelik, N., « *L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe du FLE* », In Journal de la Faculté d'éducation de l'université Ondokuz Mayıs, Turquie, vol. 31, n°1, 2012.

## Dictionnaires

- Cuq, J.-P., « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », éd., CLE international, Paris, 2003.
- Le Petit Robert, 1998.
- Mounin, G., « *Dictionnaire de la linguistique* », éd., PUF, Paris, 1974.

## Mémoires

- Bendjemaa, A. et Benfenniche, M., « *Vers une gestion de l'erreur en séance de production écrite (cas de la 4<sup>ème</sup> année moyenne)* », Mémoire de master, Université de Laghouat, 2018.

- Baiaz, S. et Aissaoui, K., « *L'orthographe en classe de première année du moyen : enjeux et difficultés (cas des lettres muettes)* », Mémoire de master, Université de Laghouat, 2020.
- Chaoui, M., « *L'apprentissage de la concordance des temps dans le discours rapporté (cas des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne)* », Mémoire de master, Université d'Oum El bouaghi, 2017.
- Dahdah, M. et Reggab, N., « *Les difficultés de l'enseignement / apprentissage des prépositions en classe du FLE (cas de la quatrième année du moyen)* », Mémoire de master, Université de Laghouat, 2020.
- Lamri, Kh., « *Les difficultés morphosyntaxiques en classe de quatrième année du moyen : cas de l'accord du participe passé* », Mémoire de master, Université de Laghouat, 2016.

#### **Document(s) prescrit(s)**

- Programme pédagogique, socle commun de la 1<sup>ère</sup> et de la 2<sup>ème</sup> année de licence de français, 2014-2015.

#### **Sitographie**

- [http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?Th=2&t1=&id=2645](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=2&t1=&id=2645), consulté le 13/01/2021 à 20h.
- <https://lebaobabbleu.com/wp-content/uploads/2018/02/e18-la-concordance-des-temps.pdf>, consulté le 28/01/2021 à 15h.
- <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/188000>, consulté le 12/02/2021 à 13:30.
- [https://www.ccdmd.qc.ca/media/con\\_tps\\_ind\\_08Concordance.pdf](https://www.ccdmd.qc.ca/media/con_tps_ind_08Concordance.pdf), consulté le 20/02/2021 à 15h.

# **Annexes**

**A. Questionnaire destiné aux enseignants de grammaire (ou ayant enseigné la grammaire) du département de français de l'université de Laghouat**

**Nombre d'années d'expérience :**

- a. **A l'université :** ..... **Niveau enseigné :** .....
- b. **Hors université :** .....

1. Comment jugez-vous le niveau de vos apprenants ?

Niveau	Excellent	Bon	Moins bon
A l'oral			
A l'écrit			
En grammaire			

2. La grammaire suscite-t-elle l'intérêt de vos apprenants ?

Oui  Non

3. Le temps consacré à l'enseignement de la grammaire est-il suffisant ?

Oui  Non

4. Le programme proposé est-il adapté au niveau des apprenants ?

Oui  Non

5. Quel (s) type(s) de grammaire enseignez-vous ?

La grammaire énonciative.

La grammaire textuelle.

6. Quel système grammatical enseignez-vous ?

La grammaire traditionnelle.

La grammaire générative et transformationnelle.

Autre.

.....

7. Quelle(s) stratégie(s) adoptez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?

Une stratégie déductive.

Une stratégie inductive.

Une stratégie hypothético-déductive.

Une stratégie hypothético-inductive.

Une stratégie éclectique.

**8.** Quel(s) type(s) d'exercices proposez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?

Exercices traditionnels.

Exercices structuraux.

Exercices modernes.

**9.** Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés en grammaire ?

Oui

Non

- Si oui, quel(s) en sont le(s) genre(s) ?

.....  
.....  
.....

**10.** Quelle(s) stratégie(s) adoptez-vous pour remédier à ces difficultés rencontrées par les apprenants ?

.....  
.....  
.....  
.....

**11.** Le programme proposé accorde-t-il une importance à aux temps verbaux et à leurs valeurs ?

Oui

Non

**12.** Vos apprenants arrivent-ils à conjuguer correctement les verbes ?

Oui

Non

**13.** Vos apprenants arrivent-ils à identifier correctement les temps des verbes ?

Oui

Non

**14.** Le programme proposé accorde-t-il une importance à l'enseignement de la concordance des temps ?

Oui

Non

**15.** Accordez-vous une importance à l'enseignement de la concordance des temps ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
16. Vos apprenants arrivent-ils à comprendre le cours de la concordance des temps ?

Oui

Non

17. Les difficultés relatives à la concordance des temps relèvent-elles :

de la non-maîtrise de la conjugaison.

de la non-connaissance des valeurs des temps verbaux.

de la non-maîtrise du schéma de la concordance des temps.

Autre.

.....  
.....

18. Quelle(s) stratégie(s) adoptez-vous pour remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants ?

.....  
.....  
.....  
.....

## B. Propositions didactiques

### Exercice 1 :

- *Dites si l'action du verbe de la subordonnée est antérieure, simultanée ou postérieure à celle du verbe de la proposition principale.*

1. Il dit qu'il m'a donné la clé. ....

2. Nous n'irons plus à la piscine, puisqu'on l'a fermée pour cause de travaux.  
.....

3. Il voulait retourner voir le pays où il était né. ....

4. Comme elle n'aimait pas son prénom, elle a décidé d'en changer.  
.....

### Exercice 2 :

*Employez à l'indicatif et au temps convenable les verbes mis entre parenthèses. Justifiez votre réponse.*

1. On rapporte que Cincinnatus (**labourer**) .....son champ quand les envoyés du sénat lui présentèrent les insignes de la dictature.

- .....
- .....
2. Il est évident que la paix (**valoir**) ..... mieux que la guerre.  
.....
  3. Mon grand-père me racontait que, dans son enfance, il (**voir**) ..... des chasseurs rapporter au village un grand loup qu'ils (**tuer**) .....  
.....
  4. Il déclara qu'il (**revenir**) ..... dans peu de jours.  
.....

**Exercice 3 :**

- *Justifiez par les règles de la concordance des temps l'emploi du temps du subjonctif.*

1. J'étais enchanté que ma grand-mère me **donnât** à remuer le fabuleux mélange de boutons qu'elle gardait dans un coffret de chêne ciré. ....
2. Que vouliez-vous qu'il **fit** contre trois ? .....
3. Qu'il **mourût** ! .....(Corneille)
4. Je demeurais quelquefois une heure dans une compagnie sans qu'on m'**eût regardé**.  
.....(Montesquieu)

**Exercice 4 :**

- *Mettez les verbes entre parenthèses à l'indicatif ou au subjonctif (au temps convenable). Justifiez votre réponse.*

1. Personne ne nie qu'il ne (**être**) ..... avantageux de savoir plusieurs langues étrangères.  
.....
2. Je suis chagriné que vous (**partir**).....  
.....
3. Qui sait si vous (**retrouver**) ..... demain la belle occasion d'aujourd'hui ?  
.....
4. Ceux qui (**avoir**) ..... une contravention avaient largement dépassé la limite de vitesse.  
.....
5. Il viendra à la cérémonie à condition que ses amis (**venir**) .....  
.....