

ALEKSANDER WIATER

Université de Wrocław, Faculté des Langues, Littératures et Cultures

aleksander.wiater@uwr.edu.pl

ORCID: 0000-0002-9771-9382

PATRYCJA KRYSIAK

Université de Wrocław, Faculté des Langues, Littératures et Cultures

patrycja.krysiak@uwr.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9691-4525

Stratégies de traduction dans l'exercice oral de thème. Le subjonctif dans l'interlangue française d'apprenants polonais de niveau B2

**Translation Strategies in the Oral Theme Exercise.
The Subjunctive in the French Interlanguage of Polish Learners
at Level B2**

Abstract

This study aims to examine the translation strategies implemented by Polish learners at level B2+ in the oral theme exercise. The research hypothesis is based on the principle of the difficulty non-French speakers have in appropriating and using the subjunctive. The analysis of the corpus of the interlanguage of Polish learners reveals numerous problems linked to the meaning, morphosyntax, coherence and cohesion of the statements that are translated. It also reveals an excessive number of errors (not corresponding to level B2) caused by the difficulty that occurs during translation requiring the use of this grammatical construction. The study focuses on the strategies used by learners who resort to various practices, sometimes modifying the meaning of the original sentences.

Keywords: translation and oral interpretation, theme, strategies, subjunctive, interlanguage

Mots-clés: traduction et interprétation orale, exercices de thème, stratégies de traduction, subjonctif, interlangue

1. Introduction

176

La morphologie du subjonctif français ainsi que son emploi constituent un des défis grammaticaux les plus ardu pour les apprenants de français langue étrangère (FLE). Plusieurs études qui analysent l'interaction orale prouvent cette difficulté (Bartning 2009; Howard 2008; Bartning, Schlyter 2004), d'autres accentuent son emploi peu fréquent dans le discours spontané en français d'aujourd'hui et son indifférenciation morphologique (les formes du subjonctif présent sont souvent identiques à celles de l'indicatif présent) (Ayoun 2013; McManus *et al.* 2014). Quelques recherches montrent également que son acquisition se réalise tardivement (Bartning, Schlyter 2004) et que son utilisation ne dépend pas uniquement de la subordination, mais peut également être régie par la sémantique (McManus *et al.* 2014). L'étude entreprise s'intéresse à l'emploi du subjonctif par les apprenants qui, lors des traductions d'énoncés polonais vers le français, font plusieurs choix et utilisent diverses stratégies. Nous observerons donc les comportements adoptés par les étudiants universitaires de FLE de niveau B2 dans l'exercice oral de thème.

2. Le mode subjonctif

Dans les phrases dites simples, le subjonctif est le mode des énoncés injonctifs et optatifs, surtout lorsque l'impératif n'est pas disponible (3^{ème} personne). Il est généralement introduit par « que » et ne possède que des moyens limités pour exprimer le temps, car il est dépourvu de futur. Dans la langue courante, son passé s'exprime essentiellement à travers le subjonctif passé, tandis que les autres temps – l'imparfait et le plus-que-parfait – ont presque disparu de la langue parlée (même à l'écrit, d'ailleurs, ils sont concurrencés par les subjonctifs présent et passé) et n'apparaissent que dans le registre soutenu ou littéraire, assujetti à la concordance des temps¹. Il indique que l'énonciateur ne s'engage pas sur la réalité du fait et exprime principalement un processus qui se déroule dans ses pensées, et non pas dans la réalité, et qui est lié à une interprétation et un jugement (Grevisse, Goosse 2008: 1102–1103). Ce que nous exprimons avec ce mode n'existe pas ou pas encore. Le subjonctif est le mode des phrases de type désidératif qui expriment une visée. Elles décrivent une situation qui n'est pas réalisée, mais qui est désirable ou, au contraire, à éviter (Abeillé, Godard 2021: 1291). C'est le mode qui permet d'exprimer la volonté, le commandement, le souhait, l'appréciation, l'éventualité, le doute, l'incertitude, l'indécision, ou bien le rejet d'une proposition.

Même si on parle parfois du déclin du subjonctif en français moderne, cette constatation ne paraît pas fondée selon Maurice Grevisse et André Goosse (2008: 1265). En effet, si l'indicatif concurrence le subjonctif dans certains contextes, il en est d'autres où l'on observe le mouvement tout à fait inverse (p. ex., dans les phrases avec *après que*, *suivant que*, *à la condition que*, *tout... que*, *de ce que*).

Comme le subjonctif français n'a pas d'équivalent dans la langue polonaise, on le confronte habituellement, pour le comprendre, au mode indicatif (futur ou conditionnel) servant à exprimer une idée similaire en polonais. Ainsi, dans la traduction des énoncés, la conjonction *żeby* sera souvent employée.

1 Un système qui sort de plus en plus de l'usage (Gardes-Tamine 1988: 73).

En ce qui concerne l'enseignement tardif du subjonctif, il apparaît parfois à un niveau usuel ou intermédiaire, comme dans les manuels *Édito*, *Alter Ego+ 2*, *Cosmopolite 2*, qui l'introduisent au niveau A2, tandis que le *Référentiel de compétence* (cf. Chauvet 2008) le situe plutôt au niveau seuil (B1) lorsqu'un apprenant est censé faire un vœu, exprimer un souhait, une intention, un jugement, une possibilité, une obligation, une opinion (accord, désaccord, doute, *etc.*) et utiliser certaines articulations logiques simples: cause, conséquence, opposition, but. Bien évidemment, la maîtrise de ce mode ne s'arrête pas à ce stade et son apprentissage se poursuit au niveau B2 avec quelques nuances et précisions.

Sachant que le subjonctif est pour beaucoup d'étudiants polonais une étape difficile dans l'acquisition du français, on se demande alors où réside sa difficulté. Il est évident que le principal problème vient du fait qu'il n'a pas de correspondant direct dans la langue maternelle des apprenants. De plus, vu sa morphologie, il est souvent problématique de distinguer entre les formes verbales de l'indicatif et du subjonctif, surtout pour les verbes réguliers du 1^{er} groupe, ce qui peut donner l'impression de sa faible fréquence d'emploi en français (et ce qui entraîne évidemment aussi des problèmes d'interprétation des erreurs). Ainsi, dans un corpus basé sur 53 265 phrases parlées et écrites produites par des locuteurs français et provenant de différents genres du discours (conversations, interviews, magazines, romans), Nadine O'Connor Di Vito (1997) a constaté que le subjonctif n'apparaît que dans 2% (16 236) des phrases parlées et 3% (37 029) des phrases écrites. Ces pourcentages diminuent encore à 1% et 2% respectivement lorsqu'on s'intéresse aux formes clairement identifiables (p. ex. *fasse*, *finisse*). À titre de comparaison, précisons que les pourcentages rapportés sont nettement inférieurs à ceux de l'espagnol (l'analyse de 2 085 990 formes verbales provenant du *Corpus del Español* indique un emploi de 7,2% des formes verbales au subjonctif [Collentine 2010]). De plus, les analyses réalisées indiquent que les verbes *être*, *avoir*, *pouvoir*, *faire* et les verbes réguliers en -er représentent 78% de toutes les formes de subjonctif enregistrées dans le corpus (O'Connor Di Vito 1997: 51). La recherche menée par O'Connor Di Vito révèle que 53% de tous les subjonctifs sont représentés par seulement quatre formes orales : [swa] *sois*, *soit*, *soient*, [e] *aie*, *aies*, *ait*, *aient*, [pʁis] *puisse*, *puisses*, *puissent*, [fas] *fasse*, *fasses*, *fassent*.

Une autre étude a montré que le subjonctif est le plus souvent activé après le verbe *falloir*, puis, dans l'ordre, après *vouloir* et *ne pas penser*. La production écrite fait apparaître le subjonctif dans des contextes et des expressions davantage variés par rapport à l'oral (p. ex. après les conjonctions telles que *pour que* et *bien que*). C'est en effet le verbe *falloir* et sa forme conjuguée *il faut* suivi du subjonctif qui prédomine dans l'expression orale des apprenants (McManus, Mitchell 2015). D'autres études ont révélé que le choix entre l'indicatif et le subjonctif ainsi que l'utilisation du subjonctif qui exprime l'exigence, l'impératif et l'ordre posent de nombreuses difficultés (Braumoh 2020: 37). Les analyses effectuées dévoilent cependant certains schémas d'emploi du subjonctif en français contemporain. En fait, la forme verbale de la troisième personne semble être employée légèrement plus que celles de la première et de la deuxième personne (Braumoh 2020: 38), ce qui s'explique par le contexte prototypique et sa fréquence d'usage.

Ces observations montrent que les énonciateurs utilisent plutôt les constructions plus courantes (à l'indicatif) et emploient davantage le subjonctif à l'écrit qu'à l'oral. Un autre problème pour les apprenants, même de niveau avancé, réside dans la morphologie des verbes au subjonctif. Bien qu'ils connaissent les règles de formation de ce mode, ils rencontrent une difficulté dans la recherche de la forme correcte en production orale et écrite spontanée.

3. La compétence de médiation et les stratégies traductives

178

Le *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR) (Conseil de l'Europe 2001), avec son *Volume Complémentaire* (VC) (Conseil de l'Europe 2021), a remplacé le modèle traditionnel des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire) par une organisation qui implique la co-construction du sens à travers des activités regroupées selon quatre modes de communication: réception, production, interaction et médiation. Cette dernière détermine l'approche proposée par notre démarche qui se fonde sur la traduction orale de thème. Les échelles de la compétence de médiation décrites dans le CECR et son VC sont présentées en trois groupes qui spécifient les circonstances de la médiation. La première, la *médiation de textes*, signifie transmettre à une personne le contenu d'un texte auquel cette personne n'aurait pas accès, souvent à cause de barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou technique (Conseil de l'Europe 2021: 97). Il s'agit donc d'une activité interlinguistique qui concerne l'interprétation et qui est intégrée dans les programmes d'apprentissage des langues étrangères en Pologne. La *médiation de concepts* renvoie au processus qui facilite l'accès au savoir et aux concepts, en particulier pour des personnes qui sont incapables d'y accéder directement. Quant à la *médiation de la communication*, son objectif est de faciliter la compréhension et de façonner une communication réussie entre les utilisateurs qui peuvent avoir des perspectives individuelles, socioculturelles, sociolinguistiques ou intellectuelles différentes (Conseil de l'Europe 2021: 98). Dans la médiation, l'apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles permettant de transmettre du sens soit dans la même langue (médiation intra-linguistique), soit à travers différentes modalités (médiation transmodale) soit d'une langue à une autre (médiation interlangues, ou bien interlinguistique) dans un contexte social, pédagogique, linguistique ou professionnel (Conseil de l'Europe 2021: 96).

Les principes de la médiation interlinguistique, et plus précisément de la *médiation de textes*, nous ont guidés dans l'élaboration de l'activité proposée aux apprenants. Celle-ci consistait à *traduire oralement un texte entendu dans la langue maternelle (L1) vers la langue cible (L2)*, autrement dit à produire une traduction/interprétation restituant l'essentiel des informations tout en respectant les nuances et subtilités véhiculées par le message. L'activité proposée aux apprenants consistait à *traduire à l'oral un texte prononcé*, c'est-à-dire assurer une traduction contenant les informations essentielles et les nuances. Au niveau B2, l'utilisateur/apprenant peut traduire à l'oral des textes informatifs et argumentatifs complexes, sur des sujets d'ordre professionnel, académique et personnel liés à son domaine. Il est capable de faire des traductions clairement structurées qui suivent de près les phrases et la structure du texte original, même si la traduction peut sembler maladroite (voir les descripteurs du CECR VC 2021).

Pour accomplir cette tâche sans difficulté, il a besoin de techniques, de stratégies ou de procédures. Hans Peter Krings (1986: 268) définit les stratégies de traduction comme « des plans potentiellement conscients pour résoudre un problème de traduction ». Elles impliquent des choix qui, en retour, influencent le résultat final. De même, il existe un certain nombre de stratégies, dans lesquelles une identification de l'intention de l'énonciateur, le contexte et le récepteur jouent le rôle déterminant. Le traducteur fait donc certaines hypothèses basées sur ses connaissances linguistiques et non linguistiques ainsi que sur sa connaissance de la situation afin de combiner avec souplesse diverses prémisses. Dans la phase de compréhension, il cherche à trouver des expressions équivalentes dans la langue cible. Ainsi, lors de la traduction de la L1 vers la L2 (« thème »), domine la stratégie de recherche de vocabulaire ou de constructions grammaticales qui permettent d'exprimer le sens du texte source afin de se rapprocher du

texte de départ. Parfois, il s'agit même d'effectuer cette tâche en deux étapes : intra et interlinguistique, c'est-à-dire qu'on recherche dans la langue maternelle un terme ou une construction synonymique pour les transposer ensuite dans la langue cible. On constate donc que le traducteur résout ses difficultés de traduction en utilisant certaines « astuces » basées essentiellement sur des transformations lexico-sémantiques, dans lesquelles le même contenu est conservé malgré l'utilisation de moyens linguistiques différents. La traduction descriptive – lorsque le locuteur ne dispose pas de terme approprié dans la langue cible – peut en être un exemple (Kielar 2013: 39). Les phases de recherche, de négociation et puis d'évaluation des équivalents se succèdent et se complètent.

La taxonomie des techniques de traduction (voire « procédés ») de Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet (1964: 45–54) identifie deux stratégies générales : la traduction directe/littérale et la traduction oblique. La première comprend l'emprunt (un mot ou une expression pris à la langue source), le calque (la structure du mot ou de la phrase d'origine est conservée, mais ses morphèmes sont remplacés par ceux de la langue cible) et la traduction littérale (mot à mot). La traduction oblique comprend la transposition (le changement de classe de mots ou de structure grammaticale sans changer le sens du message), la modulation (le changement de point de vue ou de catégorie cognitive par rapport au texte source), l'équivalence (l'utilisation de moyens stylistiques et structuraux entièrement différents pour rendre le même message), et l'adaptation (un changement de référence culturelle lorsque le type de situation auquel fait référence le texte source est inconnu dans la culture cible).

Lesdites stratégies permettent aux apprenants conscients des différences entre la langue de départ et la langue cible d'éviter les constructions sensiblement distinctes en L1 et en L2, ce qui fait que chacune d'elles peut se convertir, selon la situation et le contexte, en une stratégie d'évitement (ang. *avoidance phenomenon*).

4. Analyse du corpus

Nous nous concentrerons sur les erreurs et non pas sur les fautes². Dans le cadre de cette recherche, nous avons demandé à dix participants de niveau B2 ayant terminé le 5e semestre de philologie française de l'Université de Wrocław de traduire oralement vingt énoncés du polonais en français³. Il s'agissait d'un exercice qui s'approche d'une activité de traduction simultanée, car une fois l'énoncé entendu, l'apprenant le traduisait spontanément et dans un court laps de temps. Toutes les réponses fournies lors des entretiens individuels ont été enregistrées et retranscrites. Parmi les énoncés, dix étaient des phrases pour lesquelles l'on s'attendait à ce que les apprenants aient recours au subjonctif, tandis que les autres étaient conçues pour détourner l'attention du mode en question. Ainsi, nous avons collecté un corpus de deux cents énoncés environ, dont la moitié est analysée ci-après⁴. Pour chaque exemple, nous proposons une version

2 Nous considérons comme erreur un écart relatif à la représentation d'un fonctionnement normé qui, du point de vue de la didactique, permet de reconstruire la compétence transitoire d'un apprenant (son interlangue). La faute, en contrepartie, représente un échec de performance (un lapsus) qui se produit de façon asystématique (voir Marquilló Larruy 2003).

3 Les exemples recueillis par Justyna Szulikowska ont servi de corpus à son mémoire de licence écrit sous la direction de Aleksander Wiater.

4 Le nombre d'occurrences correspond à la préconisation de Claire Blanche-Benveniste et Douglas Biber (cités par Bilger 2024: 26) d'avoir au minimum 50 exemples permettant de décrire une forme choisie.

possible/attendue, tout en gardant à l'esprit que pour certains énoncés, d'autres moyens d'exprimer une idée similaire restent aussi envisageables. L'évaluation des performances des apprenants a été effectuée par trois locuteurs natifs (exerçant comme professeurs de FLE à l'Institut d'études romanes). Nous présentons ci-dessous les dix phrases polonaises qui ont servi à révéler et à examiner les stratégies de traduction mises en place par les étudiants. Les phrases précédées d'un astérisque ont été considérées comme fautives par les locuteurs natifs.

Ex. 1.

Version originale : *Pójdziemy na plażę, o ile nie będzie padać.*

Version interprétée attendue : *On va aller à la plage, pourvu qu'il ne pleuve pas.*

E1 : **S'il ne pleut pas, on ira à la plage.*

E2 : **On ira à la plage, s'il ne pleuvrait pas.*

E3 et E9 : *On ira à la plage, s'il ne pleut pas.*

E4 : *Nous irons à la plage, s'il ne pleut pas.*

E5 : **Nous allons aller à la plage, s'il n'y a la pluie.*

E6 : **On ira à la plage, sauf le cas qu'il pleut.*

E7 : *On allait à la plage, s'il ne pleuvait pas.*

E8 : *On va aller à la plage, s'il ne pleut pas.*

E10 : **On va aller à la plage, s'il ne pleuve pas.*

La subordonnée de la phrase originale constitue un exemple de ce que l'on nomme en polonais *zдание podrzędne okolicznikowe warunku* (subordonnée circonstancielle de condition) introduite par la conjonction *o ile* (*pourvu que*). Les apprenants du niveau B2 sont censés connaître différentes manières d'exprimer l'hypothèse et la condition en français, parmi lesquelles les propositions de condition avec la conjonction *si* et avec d'autres mots de liaison présentant des nuances particulières. En leur demandant d'interpréter spontanément l'énoncé en question, nous nous attendions à ce qu'ils emploient la locution conjonctive *pourvu que* (connue des étudiants grâce à plusieurs exercices effectués en classe) qui exprime une condition à la fois nécessaire et suffisante (Grevisse, Goosse 2008: 1511). Or, il s'est avéré que lors de leurs essais d'interprétation vers le français, les étudiants ont été portés à choisir les structures phrastiques avec la conjonction *si* : ces dernières leur sont connues dès le niveau A2, *si* étant, selon Grevisse et Goosse (*ibidem*), la conjonction de condition par excellence. Ce choix paraît certainement moins risqué (la difficulté réside, bien évidemment, dans l'emploi de la forme temporelle attendue, mais s'y limite : c'est toujours l'indicatif que l'on utilise dans la proposition introduite par *si*), et surtout, acceptable au niveau du sens. La plupart des étudiants questionnés font preuve d'une bonne acquisition des ajustements des formes verbales suivant la conjonction *si* (E1, E3, E4, E5, E7, E8, E9). Certaines propositions sont inadmissibles pour des raisons relevant de la syntaxe (E5, E6), sans que le choix du mode verbal y soit forcément erroné. Il est visible que les apprenants ont tendance à s'en tenir aux constructions connues qui présentent un moindre risque d'erreur, et que la locution conjonctive *pourvu que*, exprimant une nuance et nécessitant l'emploi du subjonctif, reste moins intégrée dans leur interlangue.

Ex. 2

Version originale : *Mów głośniej, aby wszyscy słyszeli.*

Version interprétée attendue : *Parle plus fort pour que tout le monde entende.*

E1 : **Parle plus haut puisque toute t'écoutent.*

- E2 : *Dis plus fortement pour que tout le monde l'entende.
 E3 : Parle plus fort pour que les autres entendent.
 E4 : *Parle fort pour que tout le monde t'entende.
 E5 : *Parle plus fort pour que tout le monde peut entendre.
 E6 : *Parle un peu plus haut pour qu'on puisse t'entend.
 E7 : Parle plus haut pour que tout le monde puisse entendre.
 E8 : *Parle plus fort pour que tout le monde t'entend.
 E9 : *Parle un peu plus fort pour qu'on puisse t'entend.
 E10 : *Parle plus fort pour que tout le monde entende.

L'énoncé polonais présenté aux étudiants est une phrase complexe avec une subordonnée de but (identifiable grâce à la conjonction *aby*). En cours de FLE, la locution conjonctive *pour que* marquant exclusivement le but et d'usage plus général que *afin que* apparaît relativement vite : son emploi est possible une fois que la notion et les valeurs du subjonctif sont globalement acquises (selon le CECR, au niveau B1). Vu les propositions des apprenants, nous pouvons constater qu'ils sont pour la plupart capables d'identifier et d'employer correctement la subordonnée de but. En revanche, les dix phrases traduites révèlent également leur incertitude quant à la forme verbale à utiliser : la moitié des propositions comprennent un verbe conjugué manifestement au subjonctif (E2, E3, E6, E7, E9). Seules deux propositions s'approchent de la version attendue (E3, E7). Il convient de noter que dans trois cas, les apprenants ont effectivement employé le subjonctif, mais la forme ainsi conjuguée est celle du verbe *pouvoir*, dont l'équivalent polonais est absent de l'énoncé original (E6, E7, E9). Nous avons donc peut-être affaire à une stratégie d'évitement consistant à n'utiliser que des formes verbales du subjonctif mieux acquises et dont la fréquence d'emploi est élevée. Dans E8, il n'est pas exclu que l'apprenant(e) ait rencontré une difficulté à réaliser correctement le son qui marque le subjonctif.

Ex. 3

Version originale : *To jest jedyna sukienka, która jej się podoba.*

Version interprétée attendue : *C'est la seule robe qui lui plaise.*

- E1 : *C'est une seule robe qui lui plaise.
 E2 et E8 : *C'est une seule robe qui lui plaît.
 E3 : C'est la seule robe qui lui plaît.
 E4 : C'est la seule robe qui lui plaise.
 E5 : *C'est une seule robe qu'elle plaît.
 E6 et E9 : *C'est la seule robe que lui plaît.
 E7 : *C'est une seule robe qu'elle aime bien.
 E10 : *C'est la seule robe qui est belle pour elle.

L'emploi du subjonctif dans la version interprétée attendue est régi par l'antécédent du pronom relatif *qui* restreint par le superlatif *la seule* (Mahéo-Le Coadic *et al.* 2019: 249), qui signale le caractère exceptionnel de l'antécédent (Abeillé, Godard 2021: 1514). L'usage « idéalisé » préconiserait donc le subjonctif, bien que l'indicatif reste acceptable. Ainsi, parmi les dix propositions d'interprétation, il n'y en a que deux qui comprennent le verbe *plaire* conjugué au subjonctif. Les apprenants privilégient donc largement l'indicatif. L'emploi de ce dernier pourrait résulter d'une maîtrise insuffisante des formes du subjonctif

ou de la méconnaissance de la règle d'emploi de ce mode dans la proposition relative après un antécédent contenant un superlatif relatif ou un adjectif impliquant une idée superlative, ce qui est d'ailleurs une nuance qui n'apparaît dans l'enseignement du subjonctif qu'au niveau B2. Dans les formulations françaises du contenu de l'énoncé, nous observons des recours à la stratégie de modulation, indissociable de celle d'évitement (E7, E10). Les apprenants font appel à d'autres verbes (*être, aimer*), changeant ainsi de point de vue dans le message. Notons qu'il s'agit de verbes qu'ils maîtrisent mieux, dont le choix, d'un côté, élimine (à leurs yeux) le risque d'erreur potentiel, et de l'autre, fait que les propositions d'interprétation présentent une certaine simplification.

Ex. 4

Version originale : *Obawiam się, że ona nie przyjdzie.*

Version interprétée attendue : *Je crains qu'elle ne vienne pas.*

E1 : **Je crains qu'elle n'arrivera pas.*

E2 : **J'ai peur qu'elle ne viendra pas.*

E3 : *J'ai peur qu'elle ne vienne pas.*

E4 et E9 : **Je crains qu'elle ne vient pas.*

E5 : **J'ai peur qu'elle ne viendra.*

E6 : *Je crains qu'elle ne vienne pas.*

E7 : **J'ai peur qu'elle ne soit venu.*

E8 et E10 : **J'ai peur qu'elle ne vient pas.*

Les propositions contenant une forme verbale au subjonctif sont en minorité, bien que les apprenants aient rencontré l'emploi du subjonctif exprimant certains sentiments (entre autres : joie, tristesse, crainte, regret, admiration, étonnement, etc.) au plus tard au niveau B1. La plupart ont opté pour la forme soit du futur de l'indicatif (ce qui relèverait du calque), soit du présent (la forme mieux intégrée).

Ex. 5

Version originale : *Wystarczy, że będziesz tego chciał.*

Version interprétée attendue : *Il suffit que/Pour peu que tu le veuilles.*

E1 : **Ça suffit si tu voudrais.*

E2, E3 et E8 : **Il suffit que tu le veux.*

E4 : **Ça suffit que tu le veuilles.*

E5 : **Ça suffit que tu le voudrais.*

E6 et E9 : *Ça suffit que tu veux le faire.*

E7 : *Ça suffit que tu le veux.*

E10 : **Il suffit que tu veux.*

L'énoncé original contient une complétive qui admet la conjonction *że* ou *żeby* (*Wystarczy, że będziesz tego chciał / Wystarczy, żebyś tego chciał*) selon la probabilité de la condition exprimée. En français, après un prédicat évaluatif, comme dans *il suffit que*, on met le subjonctif, même si l'indicatif serait également motivé, la complétive exprimant un fait réel. Les auteurs de la *Grande Grammaire du français* (2021) stipulent que le choix du mode dans de telles structures a varié au cours du temps et que la prédominance du subjonctif relève plutôt d'une grammaticalisation, d'un certain figement, alors que le subjonctif lui-même donne lieu à des variations, surtout à l'oral et dans les usages informels (Abeillé, Godard 2021: 1298). Toujours est-il qu'en classe de FLE, les apprenants sont familiarisés dès le début avec la structure

il suffit que suivie du subjonctif. Les interprétations des étudiants questionnés témoignent alors plutôt d'une stratégie d'évitement que de la maîtrise des nuances, d'ailleurs absentes du français standard. Sur les dix propositions recueillies, une seule contient la forme du verbe *vouloir* au subjonctif (mais la phrase obtenue est incorrecte dans son ensemble). L'emploi de l'indicatif ou du conditionnel dans quelques phrases relèverait de la traduction littérale.

Ex. 6

Version originale : *Czy zna Pan kogoś, kto mógłby nam pomóc?*

Version interprétée attendue : *Connaissez-vous quelqu'un qui puisse nous aider ?*

E1 et E10 : *Connaissez-vous quelqu'un qui pourrait nous aider ?*

E2 : Pas de réponse fournie.

E3 : *Est-ce que vous connaissez quelqu'un qui puisse nous aider ?*

E4 et E8 : *Connaissez-vous quelqu'un qui puisse nous aider ?*

E5, E6, E7 et E9 : *Connaissez-vous quelqu'un qui peut nous aider ?*

Nous nous attendions à ce que les apprenants puissent utiliser la forme du subjonctif du verbe *pouvoir* vu l'emploi du *tryb przypuszczający* (conditionnel) dans la phrase originale : en l'utilisant, l'énonciateur ne s'engage pas sur la réalité du fait exprimé par la relative, sur l'existence d'une telle personne, ce qui oppose l'emploi du *tryb przypuszczający* (conditionnel) à celui du *tryb oznajmujący* (indicatif) en polonais (Grzegorzczukowa et al. 1998: 185). Toutes les propositions fournies par les étudiants ont été considérées comme correctes ou admissibles par les locuteurs natifs, mais elles révèlent des stratégies différentes : la traduction littérale (l'emploi du conditionnel: E1, E10) et une stratégie d'évitement entraînant une modification du sens (l'emploi du présent de l'indicatif).

Ex. 7

Version originale : *Nie sądzisz, że będzie z tego bardzo zadowolona?*

Version interprétée attendue : *Tu ne crois pas qu'elle en soit très contente ?*

E1 : *Ne crois-tu pas qu'elle serait contente de ça ?*

E2 : *Tu ne penses pas qu'elle soit très heureuse ?*

E3 : *Penses-tu pas qu'elle soit contente de ça ?*

E4 : *Tu ne penses pas qu'elle soit heureuse de cela ?*

E5 : *Tu ne penses pas qu'elle serait satisfaite de ça ?*

E6 : **Ne croyez-vous pas qu'elle soit contente de ça ?*

E7 : **Tu ne penses qu'elle va être contente ?*

E8 : *Tu ne penses pas qu'elle va être contente de ça ?*

E9 : **Tu ne crois pas qu'elle est contente de ça ?*

E10 : *Tu ne crois pas qu'elle sera heureuse de cela ?*

La forme du subjonctif de la version interprétée attendue correspond à un emploi de subjonctif dit secondaire ou de polarité (Abeillé, Godard 2021: 1301–1302): les verbes de communication et d'opinion, tels que *croire, penser, déclarer, écrire, etc.*, peuvent être suivis du subjonctif si la proposition est niée ou s'il s'agit d'une interrogative totale, mais l'indicatif n'est pas exclu dans les mêmes contextes. Pour ce qui est des propositions des apprenants, elles contiennent pour la plupart des formes à l'indicatif, qui seraient l'indice, d'un côté, du recours à la stratégie de traduction littérale (dans la phrase polonaise, le *tryb oznajmujący* (indicatif) ou le *tryb przypuszczający* (conditionnel) sont obligatoires dans la subordonnée),

de l'autre, d'une hésitation entre le subjonctif et l'indicatif dans les phrases niées à verbe d'opinion. En cas de doute, les étudiants seraient plus enclins à éviter le mode mal maîtrisé. La plupart des énoncés proposés ont été considérés comme corrects, E6, E7 et E9 révélant des problèmes liés au sens et à la morphosyntaxe. Personne n'a proposé l'autre moyen d'exprimer l'idée principale de l'énoncé polonais, à savoir : *Tu ne crois pas qu'elle en sera très contente ?*

Ex. 8

Version originale : *Uważam za normalne, że jest dla niej miła.*

Version interprétée attendue : *Je trouve normal qu'elle soit aimable avec elle.*

E1 : *Je trouve normal qu'elle soit sympa pour elle.*

E2 : *Je trouve ça normal qu'elle soit gentille pour elle.*

E3, E5, E6 et E9 : **Je pense que c'est normal qu'elle est gentille pour elle.*

E4 et E10 : **Je trouve normale qu'elle est gentille pour elle.*

E7 : **Je trouve normal que tu es gentil pour elle.*

E8 : **Je pense que c'est normal qu'il est gentil pour elle.*

L'énoncé polonais ci-dessus visait à vérifier la maîtrise de la règle stipulant que l'on met le subjonctif dans la proposition objet direct complément d'un attribut exprimant une appréciation (Grevisse, Goosse 2008: 1462). Bien que ce contexte d'emploi du mode en question soit enseigné au niveau B1, l'exercice a révélé un problème notable de maîtrise du subjonctif en situation d'interprétation. Dans 80% des cas, les apprenants ont opté pour l'indicatif là où le subjonctif est obligatoire. La traduction littérale paraît évidente.

Ex. 9

Version originale : *Wydaje się, że tego nie wiesz.*

Version interprétée attendue : *Il semble que tu ne le saches pas.*

E1 : **Il semble que tu ne sais pas ça.*

E2 : **Il me semble que tu ne le saches pas.*

E3 : **Il paraît que tu ne le saches pas.*

E4 : *Il me semble que tu ne le sais pas.*

E5 : *Tu n'as pas l'air de le savoir.*

E6 et E9 : **Il semble que tu ne le sais pas.*

E7 et E10 : *Il semble que tu ne le saches pas.*

E8 : *Je pense que tu le sais pas.*

Les interprétations révèlent la maîtrise (ou la non-maîtrise) des structures impersonnelles qui appellent, selon le degré de certitude, vraisemblance ou probabilité, un subjonctif ou un indicatif. Il est certain que le problème du mode est le plus important et le plus délicat de ceux que posent ces propositions (Riegel *et al.* 1994: 492). L'équivalent le plus connu des apprenants du verbe polonais *wydawać się* étant *sembler*, ils n'ont pas hésité à l'employer dans les structures phrastiques utilisées en classe de FLE dès le niveau B1 (*il semble que, il me semble que*). L'exercice a pourtant dévoilé une incertitude importante liée à l'emploi du mode dans la complétive lorsque le verbe *sembler* est pourvu ou non d'un pronom complément indirect. Elle se manifeste dans l'utilisation de l'indicatif là où le subjonctif devrait apparaître (E1, E6, E9), ou

l'inverse (E2, E3). Pour interpréter l'énoncé en question et éviter la structure qui présentait un risque d'erreur pour eux, deux apprenants ont préféré recourir à la transposition (E5, E8).

Ex. 10

Version originale : *Boimy się, że będzie prowadził po wypiciu alkoholu.*

Version interprétée attendue : *Nous craignons qu'il ne conduise après avoir bu de l'alcool.*

E1 : **Nous avons peur qu'il conduise la voiture après boire un verre.*

E2 et E7 : **Nous avons peur qu'il va conduire après avoir bu l'alcool.*

E3 : **On a peur qu'il conduise après avoir bu l'alcool.*

E4 : *Nous craignons qu'il conduise après avoir bu de l'alcool.*

E5 : *Nous avons peur qu'il conduise après avoir bu de l'alcool.*

E6 : **Nous craignons qu'il conduit après avoir boire l'alcool.*

E8 : **Nous avons peur qu'il va conduire après l'alcool.*

E9 : **Nous craignons qu'il conduit après avoir boire l'alcool.*

E10 : **Nous avons peur qu'il conduit après l'alcool.*

L'interprétation correcte de la phrase polonaise présentée aux étudiants appelle l'utilisation de formes verbales au subjonctif après les verbes exprimant un sentiment (joie, tristesse, crainte, *etc.*) : le subjonctif y est de règle (Riegel *et al.* 1994: 492). La phrase originale polonaise présente une structure avec conjonction *że* qui régit le *tryb oznajmujący* (l'indicatif). Toutefois, une structure avec *żeby* (*Boimy się, żeby nie prowadził po wypiciu alkoholu*) serait également admissible, ce qui pourrait éventuellement faciliter la tâche à ceux qui ont recours à la traduction littérale. Les formes du subjonctif n'apparaissent que dans quatre propositions (E1, E3, E4, E5), dont une a été jugée incorrecte à cause de l'emploi injustifié de l'article défini (E3) et la deuxième (E1) comporte une erreur flagrante de concordance verbale (*après boire* au lieu de *après avoir bu*). Dans tous les cas, le nombre excessif d'erreurs liées au choix du mode résulte de l'incertitude des apprenants et du fait que les formes du subjonctif ne sont pas encore bien intégrées dans leur interlangue. Il est pourtant difficile de trancher si l'emploi de l'indicatif dans E2, E6, E7, E8, E9 et E10 est dû au recours à une traduction littérale sans véritablement réfléchir au mode verbal à appliquer ou, plutôt, à une difficulté à conjuguer correctement le verbe au subjonctif.

5. Conclusions

L'étude a démontré des lacunes dans la maîtrise de la formation et, surtout, de l'emploi du subjonctif chez les apprenants de niveau B2. La connaissance des formes verbales de ce mode est fortement liée à sa fréquence d'utilisation, car les verbes les plus utilisés (*être*, verbes modaux *pouvoir*, *savoir*) ne posent généralement pas de problèmes de conjugaison.

Il est évident que la traduction orale spontanée demande une forte mobilisation cognitive et une activation des automatismes. Ces derniers n'étant pas suffisamment acquis, l'attention de l'apprenant se porte avant tout sur le sens au détriment de la forme. Il s'ensuit que les résultats du même exercice effectué à l'écrit, sans limite de temps, seraient meilleurs. Bien que nous soyons loin de penser que l'écrit représente *le bon usage* (prenant comme modèles les textes littéraires) et que l'oral est synonyme d'*usage familier*, voire *fautif*, l'étude invite à réfléchir sur l'acceptabilité des énoncés qui s'avèrent parfois hors

norme, mais qui restent tout de même admissibles. Autrement dit, ce qui peut être considéré comme un écart à l'écrit (fondé davantage sur les normes que sur l'usage), n'a pas forcément le même statut à l'oral.

Enfin, l'apprenant en situation de communication a parfois tendance à éviter les formes linguistiques mal intégrées dans son système intermédiaire (interlangue) en recourant aux formes linguistiques mieux acquises. En d'autres termes, il choisit des moyens différents pour véhiculer un contenu donné et recourt à un langage simplifié et relevant du niveau inférieur. En outre, il fait appel à la traduction littérale, à la transposition, à la modulation, c'est-à-dire à des procédés qui font partie de la stratégie d'évitement ou de simplification.

Aucun apprenant n'a employé le subjonctif dans plus de cinq phrases, ce qui signifie que dans la plupart des exemples, ce mode a été remplacé par un autre temps ou mode. Le choix du subjonctif n'est pas prédominant dans la traduction de la plupart des énoncés. Les stratégies employées tendent à révéler des tentatives d'utilisation de constructions plus familières ou plus faciles, ce qui diminue le risque de commettre une erreur. Les substitutions observées du subjonctif relèvent soit du calque, soit d'une meilleure maîtrise d'un autre temps verbal et de ses formes. Elles prouvent aussi que l'apprenant est capable de s'exprimer en L2 malgré des déficiences, ce qui lui procure une certaine autonomie communicative.

Bibliographie

- Abeillé, Anne, Danièle Godard (dir.) (2021) *Grande Grammaire du français*. Paris: Actes Sud.
- Ayoun, Dalila (2013) *The Second Language Acquisition of French Tense, Aspect, Mood and Modality*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Bartning, Inge (2009) « The Advanced Learner Variety: Ten Years Later ». [Dans:] Emmanuelle Labeau, Florence Myles (dir.) *The Advanced Learner Variety. The Case of French..* Oxford: Peter Lang; 11–40.
- Bartning, Inge, Suzanne Schlyter (2004) « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. » [Dans:] *Journal of French Language Studies*. Vol. 14; 281–299.
- Bilger, Mireille (2024) « Réflexions sur les apports/les limites des corpus pour la description en syntaxe ». [Dans:] *Academic Journal of Modern Philology*. Vol. 21; 21–30.
- Braimoh, Jimoh Junior (2020) « Examining the Difficulties of Acquiring the Past Subjunctive in L2 French ». [Dans:] *Human Studies*. Vol. 44 (2); 28–53.
- Chauvet, Aude (2008) *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe à l'usage des enseignants de FLE*. Paris: Alliance Française & CLE International.
- Collentine, Joseph (2010) « The Acquisition and Teaching of the Spanish Subjunctive. An Update on Current Findings ». [Dans:] *Hispania*. Vol. 93 (1); 39–51.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe (2021) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Gardes-Tamine, Joëlle (1988) *La Grammaire 2. Syntaxe*. Paris: Armand Colin.
- Grevisse, Maurice, André Goosse (2008) *Le bon usage: grammaire française*. Bruxelles: De Boeck & Duculot.
- Grzegorzczkowska, Renata, Roman Laskowski, Henryk Wróbel (dir.) (1998) *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Howard, Martin (2008) « Morphosyntactic Development in the Expression of Modality: The Subjunctive in French L2 Acquisition ». [Dans:] *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*. Vol. 11 (3); 171–192.
- Kielar, Barbara Z. (2013) *Zarys translatoryki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, Uniwersytet Warszawski.
- Krings, Hans P. (1986) « Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French. » [Dans:] Juliane House, Shoshana Blum-Kulka (dir.) *Interlingual and intercultural communication*. Tübingen: Gunter Narr; 263–275.
- Mahéo-Le Coadic, Michèle, Reine Mimran, Sylvie Poisson-Quinton (2019) *Grammaire expliquée du français. Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International.
- Marquilló, Larruy (2003) *L'interprétation de l'erreur*. Paris: CLE International.
- McManus, Kevin, Nicole Tracy-Ventura, Rosamond Mitchell, Laurence Richard, Patricia Romero De Mills (2014) « Exploring the Acquisition of the French Subjunctive: Local Syntactic Context or Oral Proficiency? ». [Dans:] Pascale Leclercq, Amanda Edmonds, Heather Hilton (dir.) *Measuring L2 Proficiency*. Bristol: Multilingual Matters; 167–190.
- McManus, Kevin, Rosamond Mitchell (2015) « Subjunctive Use and Development in L2 French: A Longitudinal Study. » [Dans:] *Language, Interaction and Acquisition*. Vol. 6 (1); 42–73.
- O'Connor Di Vito, Nadine (1997) *Patterns across Spoken and Written French : Empirical Research on the Interaction among Forms, Functions, and Genres*. New York: DC Heath & Company.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat, René Rioul (1994) *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vinay, Jean-Paul, Jean Darbelnet (1964) *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris: Didier.

