

## Le subjonctif en contexte scolaire : usages et perspectives à partir du corpus *ÉMA-écrits scolaires*

Fatma Ben Barka  
Messaoudi

CY Cergy Paris Université

ÉMA - ÉA 4507

Yelle Koulibali

CY Cergy Paris Université

ÉMA - ÉA 4507

Marie-Laure Elalouf

CY Cergy Paris Université

ÉMA - ÉA 4507

*Pour citer cet article* : Ben Barka Messaoudi, F., Koulibali, Y., Elalouf, M.-L. Le subjonctif en contexte scolaire : usages et perspectives didactiques à partir du corpus ÉMA-écrits scolaires, *Scolagram* 12, février 2026. Exploitation d'un grand corpus d'écrits scolaires pour la recherche et la formation. Retrieved from :

[https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/item/1369-subjonctif\\_contexte\\_scolaire](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1369-subjonctif_contexte_scolaire)

**Résumé** : Souvent réduit à une question de terminaison ou présenté comme un marqueur du « bon français », le subjonctif demeure un objet d'enseignement central et problématique. Parce qu'il engage la prise en charge énonciative plutôt que la simple référence aux faits, il échappe aux approches strictement morphologiques et sa description scolaire entretient une confusion persistante entre modes et temps. À partir de l'analyse des programmes du cycle 4, des représentations d'élèves et d'un corpus de productions écrites (*ÉMA-écrits scolaires*), l'article met au jour des décalages entre prescriptions scolaires, descriptions linguistiques et usages effectifs. Si les élèves mobilisent le subjonctif dans certains contextes, leurs critères de choix restent instables, notamment face à la concurrence avec l'infinitif et aux phénomènes de coréférence. En éclairant la dimension syntaxique, modale et pragmatique du mode, cette étude propose une reconfiguration didactique fondée sur l'analyse des alternances et la réécriture réflexive, afin de faire du subjonctif non un objet de mémorisation formelle, mais un levier de compréhension du fonctionnement discursif.

### Mots clés :

Enseignement grammatical, subjonctif, Corpus ÉMA-Écrits scolaires, Normes, Usages, Réflexivité, conscience métalinguistique

## Introduction

---

Prescriptions normatives, descriptions linguistiques et pratiques de classe cristallisent, autour de l'enseignement d'un mode verbal comme le subjonctif, plusieurs tensions, qui opposent le savoir savant au savoir enseigné, la forme au sens et la norme scolaire aux usages réels. Les élèves apprennent à « reconnaître » le subjonctif avant même de comprendre son rôle dans la phrase ; ils le conjuguent sans toujours saisir les conditions syntaxiques ou discursives de son emploi. Ces stratégies récurrentes interrogent la capacité de la grammaire scolaire à construire une véritable conscience morphosyntaxique, c'est-à-dire à faire du verbe un outil de pensée linguistique plutôt qu'un simple objet d'exercice.

Dans ce contexte, l'analyse des productions d'élèves – notamment à travers le corpus *ÉMA écrits scolaires* – offre un terrain d'observation privilégié. Elle permet de déplacer le regard : non plus seulement enseigner *le subjonctif comme contenu*, mais comprendre *comment il s'apprend* et *ce qu'il révèle des représentations grammaticales des élèves*. Ce déplacement ouvre la voie à un renouvellement des approches, fondé sur une grammaire contextualisée, articulant réflexion sur la langue et pratiques d'écriture.

## 1. Le verbe et le subjonctif : des notions clés pour la maîtrise du français

---

### 1.1. Le rôle du verbe dans la structuration de la phrase

Le verbe constitue le noyau de la phrase : il en organise la structure syntaxique, en fixe la valence et en détermine la hiérarchie interne. Comme le rappelle Tesnière (1959), « le verbe est le centre de gravité de la phrase, autour duquel se disposent les actants et les circonstants ». Cette conception de la phrase comme structure à base verbale a profondément renouvelé la grammaire française moderne, en dépassant les descriptions énumératives de la tradition scolaire (sujet, verbe, COD, COI) pour adopter une approche structurale fondée sur la valence verbale.

Dans la lignée de Tesnière (1959), Riegel, Pellat et Rioul (2009) précisent que le verbe n'est pas seulement un mot porteur d'action ou d'état, mais une unité prédicative : il articule la relation entre un procès, ses participants et le repérage temporel. Cette organisation ne relève pas uniquement du sens ; elle se manifeste dans la syntaxe elle-même, qui encode les rôles sémantiques associés au procès. Ainsi, *donner* appelle trois arguments correspondant aux rôles de donneur, d'objet transféré et de destinataire, tandis que *dormir* n'en sélectionne qu'un seul. Le verbe, en somme, ne se contente pas de « dire quelque chose » : il structure le dire en configurant à la fois les relations syntaxiques et les fonctions sémantiques.

Cette fonction structurante est essentielle pour comprendre les phénomènes de subordination verbale. Le français contemporain manifeste en effet une forte dépendance syntaxique : un verbe peut gouverner un autre verbe au moyen d'une conjonction (*que*) et imposer un mode grammatical à la subordonnée. C'est le cas typique du subjonctif, qui se manifeste essentiellement dans des contextes de dépendance : *il faut que tu viennes, je doute qu'il soit prêt, je veux qu'elle parte*. Le verbe de la principale agit alors comme recteur de mode, définissant les conditions d'apparition du subjonctif.

Or, la grammaire scolaire a longtemps proposé du verbe une définition sémantique réductrice (« mot qui exprime une action ou un état »), et présenté le subjonctif comme un « mode du doute ou du souhait » – simplification dénoncée par Wilmet (1997) comme une « fiction pédagogique » masquant la véritable organisation syntaxique de la langue. Les recherches récentes en didactique (Cogis 2005 ; Chartrand 2016) insistent sur la nécessité de recentrer l'enseignement de la phrase autour du verbe et de ses dépendances plutôt que sur une nomenclature de fonctions isolées.

D'un point de vue didactique, cette approche vise à donner du sens à l'étude du verbe en articulant le travail sur la conjugaison, la syntaxe et la cohérence discursive. Elle conduit l'élève à comprendre non pas que « le subjonctif exprime le doute », mais que certains verbes recteurs – *vouloir, craindre, souhaiter, douter* – imposent le subjonctif à leur complément. Cette compréhension du fonctionnement syntaxique de la phrase contribue ainsi à construire une véritable compétence grammaticale, fondée sur la relation entre les constituants plutôt que sur la simple mémorisation de règles.

## **1.2. Spécificité du subjonctif : formes, emplois, valeurs et difficultés**

Le subjonctif, en effet, occupe une place singulière dans le système verbal français. Mode de la dépendance syntaxique et de la non-assertion (Grevisse & Goosse, 2016 ; Riegel *et al.*, 2009), il marque que le contenu de la proposition n'est pas posé comme vrai, mais envisagé sous une modalité de souhait, de doute ou d'évaluation. Dans l'enseignement, cette valeur énonciative reste souvent réduite à une formule simplificatrice – « le mode du doute » – qui masque la richesse de ses emplois et de ses valeurs.

Or, comme l'ont montré Damourette et Pichon (1911), Guillaume (1929) ainsi que Gosselin (1996), le subjonctif ne renvoie pas à une valeur unique, mais traduit la prise de position du locuteur à l'égard du contenu de la proposition. Il participe ainsi de la modalisation de l'énoncé.

Dans cette perspective, les travaux de Gourdet (2013) et de Brissaud et Cogis (2002) soulignent l'importance d'articuler les dimensions syntaxique et discursive afin de donner du sens à l'apprentissage du verbe – un cadre particulièrement pertinent pour aborder l'enseignement du subjonctif.

### 1.2.1. Morphologie et statuts temporels du subjonctif

#### a) *Les formes du subjonctif : richesse théorique, pauvreté effective*

Dans les grammaires normatives et scolaires, le subjonctif est classé parmi les modes personnels et décrit comme possédant quatre temps : présent, passé, imparfait et plus-que-parfait (Grevisse & Goosse, 2016 ; Riegel *et al.*, 2009). En théorie, on obtient donc :

- **subjonctif présent** : *que je finisse* ;
- **subjonctif passé** : *que j'aie fini* ;
- **subjonctif imparfait** : *qu'il finît* ;
- **subjonctif plus-que-parfait** : *qu'il eût fini*.

Cependant, la recherche descriptive insiste depuis près d'un siècle sur le fait que, dans le français contemporain, seuls le présent et le passé du subjonctif sont productifs en usage courant, tandis que l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif relèvent aujourd'hui du registre littéraire, juridique, ou du discours soutenu, souvent dans des effets d'autorité ou d'ethos cultivé (Duclot, 1936 ; Imbs, 1960 ; Leeman-Bouix, 1994 ; Touratier, 1996 ; Soutet, 2000 ; Riegel *et al.*, 2009). Autrement dit, le système « à quatre temps » est en réalité réduit à un système « à un temps simple + un temps composé », centré sur le présent du subjonctif et le passé du subjonctif, le reste étant devenu un marqueur sociolinguistique.

Ce point est crucial didactiquement : l'école continue d'enseigner un paradigme complet dont une partie est en voie d'archaïsation, ce qui installe l'idée que « bien parler » implique l'accès à une forme stylistiquement haute (*il fallait qu'il arrivât*) forme dont l'usage est socialement connoté comme « bon français » (Soutet, 2000).

#### b) *Structure morphémique : radicaux, désinences, ambiguïtés*

Sur le plan formel, le subjonctif présent est souvent décrit dans les manuels comme étant bâti à partir des thèmes du présent de l'indicatif (voir Annexe 1) :

- pour les personnes 1, 2, 3 et 6 (*que je...*, *que tu...*, *qu'il/elle...*, *qu'ils/elles...*), on part du radical de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel de l'indicatif ;
- pour les personnes 4 et 5 (*que nous...*, *que vous...*), on part du radical de *nous / vous* à l'indicatif.

On ajoute ensuite des désinences relativement stables (-e, -es, -e, -ions, -iez, -ent). Cette présentation est courante dans la grammaire scolaire car elle donne une règle généralisable (Lachet, 2009). Néanmoins, cette règle cache deux problèmes majeurs.

- Le syncrétisme indicatif/subjonctif.

Pour de nombreux verbes, la forme du subjonctif présent est identique à celle de l'indicatif présent à l'écrit, et parfois aussi à l'oral.

- (1) *Je cherche une personne qui aime les défis. (présent de l'indicatif)*  
(2) *Je cherche une personne qui aime les défis. (présent du subjonctif)*

Ici, *aime* peut être lu comme indicatif ((1) : 'cette personne existe, je la connais') ou comme subjonctif ((2) : 'je souhaite trouver une telle personne mais il n'est pas sûr qu'elle existe'). Morphologiquement, rien ne distingue les deux modes ; seule l'interprétation syntaxico-sémantique permet de trancher.

#### - La diversité des radicaux

Certains verbes héritent d'un radical spécifique au subjonctif (*qu'il sache, qu'il aille, qu'il soit, qu'il fasse*), absent de l'indicatif aux mêmes personnes ; d'autres radicaux alternent selon les personnes (ex. *voir* → *que je voie / que nous voyions* ; *tenir* → alternance [tjɛn-] / [tən-] entre les personnes au singulier/au pluriel), ce qui crée des ruptures internes au paradigme.

Lachet (2009) propose d'organiser les verbes en grandes classes selon (i) que le radical des personnes 3 et 6 soit identique ou non, et (ii) que le subjonctif fasse apparaître un radical « nouveau » ou dérivé de l'indicatif. Cette typologie met en évidence que le subjonctif n'est pas une simple « couche de terminaisons » posée sur l'indicatif, mais parfois une véritable réorganisation interne du verbe.

À l'oral, cette question est encore plus épineuse :

- certains verbes ont une forme non marquée au subjonctif, indistincte de l'indicatif (*qu'il aide* [ɛd] ≈ *il aide* [ɛd]) ;
- certains ont une forme distinctive mais pas unique (par ex. *qu'il prenne* [pʁɛn] vs *il prend* [pʁɔ̃] ; mais [pʁɛn] existe déjà à l'indicatif pluriel *ils prennent*) ;
- d'autres ont seulement une forme spécifique au subjonctif (*qu'il sache* [sa] vs *il sait* [sɛ]).

On voit donc que la « marque du subjonctif » n'est pas uniforme : parfois elle est audible, parfois non (Bilger, Blanche-Benveniste *et al.*, 1990 ; Lachet, 2009).

Une conséquence didactique directe : l'élève ne peut pas compter sur la seule audition ni sur la seule orthographe pour décider du mode. Il doit mobiliser la structure syntaxique et l'interprétation énonciative. C'est un saut conceptuel important pour les jeunes apprenants.

#### c) « Que » comme pseudo-marqueur du subjonctif

Face à cette indistinction formelle, la tradition scolaire ajoute souvent *que* devant les paradigmes du subjonctif : *que je sois, que tu sois, qu'il soit...* Ce *que* est parfois

présenté comme une « marque du subjonctif » (Frontier, 1997 ; Soutet, 2000). Cette interprétation, pédagogiquement rassurante puisqu'elle semble fournir un indice formel simple (« s'il y a *que*, c'est du subjonctif »), ne résiste toutefois pas à l'analyse linguistique : *que* peut introduire aussi bien une subordonnée à l'indicatif (3) qu'une subordonnée au subjonctif, et le subjonctif peut apparaître en l'absence de *que* ((4), (5), (6)).

- (3) *Il croit que je ne vais pas comprendre.*
- (4) *Puissiez-vous vous inspirer de cette décision...*
- (5) *Vive la République<sup>1</sup> !*
- (6) *Dieu vous protège !*

Le *que* est donc souvent un indice de subordination plus qu'une marque du mode. Il matérialise le lien de dépendance du verbe à un autre prédicat, mais il n'est ni nécessaire ni suffisant pour définir le subjonctif.

### 1.2.2. Contextes d'emploi

La majorité des descriptions syntaxiques distingue deux grands domaines :

- les emplois obligatoires, où seul le subjonctif est recevable dans la norme écrite standard ;
- les emplois facultatifs, où le subjonctif alterne avec l'indicatif selon l'effet de sens et le degré d'engagement du locuteur (Riegel *et al.*, 2009 ; Grevisse & Goosse, 2016 ; Gadet, 2007 ; Haillet, 1995).

#### a) Emplois obligatoires

- Subjonctif indépendant / injonctif / optatif

Le subjonctif peut apparaître en phrase indépendante pour exprimer l'ordre, le souhait, la concession ou l'éventualité :

- (7) *Ah ! Vienne vite le printemps.* (souhait)
- (8) *Fût-il la valeur même...* (concession)
- (9) *Qu'on sache si ma mère est encore en ces lieux !* (injonction).

- Subjonctif complétif régi (structure : V + *que* + Psubj)

C'est le cas massif en français contemporain. Dans les complétives objet, certains verbes / expressions « déclencheurs » imposent le subjonctif : volonté, désir, ordre (*je veux que tu partes*), obligation / nécessité (*il faut que tu viennes*), appréciation affective (*je regrette que tu partes, je suis contente que tu sois là*), doute/ possibilité négative (*je ne crois pas qu'il soit prêt, il est possible qu'elle vienne*) (Grevisse & Goosse, 2016 ; Riegel *et al.*, 2009). Ici, l'alternance avec l'indicatif est soit impossible (*\*je veux que tu*

<sup>1</sup> Emploi lexicalisé, où le subjonctif n'est plus guère perçu comme tel par les locuteurs.



*pars* en français standard écrit), soit stigmatisée comme relâchée à l'oral familier (*je veux que tu pars* attesté dans certaines variétés sociolinguistiques du français).

- Subjonctif dépendant circonstanciel

Dans les subordonnées finales (*pour que*), concessives (*bien que*), temporelles à valeur d'anticipation (*avant que*), le subjonctif est la forme attendue :

(10) *Jean part avant que sa femme vienne.*

Le choix du subjonctif est ici lié à la réalisation non encore actée du procès subordonné au moment où l'on parle (Riegel *et al.*, 2009).

### *b) Emplois facultatifs et alternance avec l'indicatif*

Il existe des « zones grises » où le locuteur peut choisir entre indicatif et subjonctif, ce qui rend ces contextes pédagogiquement puissants parce qu'ils rendent visible la dimension énonciative du mode.

- Relatives à modalité négative ou interrogative avec verbes d'opinion ou de croyance

(11) *Je ne crois pas qu'elle parte.* (moins assertif : le locuteur présente la réalisation comme incertaine / non garantie)

(12) *Je ne crois pas qu'il partira.* (plutôt assertif : le locuteur prend position sur un scénario futur)

Dans l'exemple (11), le subjonctif signale une moindre prise en charge du contenu par le locuteur, alors que, dans l'exemple (12), l'indicatif garde une valeur plus affirmative, même en contexte négatif. On est très proche de ce que Damourette & Pichon (1911) appellent l'anti-assertion : le subjonctif marque un contenu que le locuteur ne pose pas comme « vrai dans le monde du discours ».

- Relatives à valeur non actualisée

(13) *Je n'ai trouvé personne qui me comprenne.*

(14) *Je cherche un professeur de musique qui puisse m'apprendre le ngoni.*

Ici, le subjonctif encode l'idée d'un référent non actualisé / hypothétique / pas encore validé : l'existence même du référent de l'antécédent est présentée comme incertaine ou en cours de sélection. Comparons ces deux exemples :

(15) *Je cherche une personne qui prend des initiatives.* – Lorsque le verbe de la relative est à l'indicatif, l'énoncé présuppose l'existence effective du référent : le locuteur considère que la personne en question est identifiable dans le monde du discours.

- (16) *Je cherche une personne qui prenne des initiatives.* – Quand le verbe de la relative est au subjonctif, la phrase exprime au contraire une recherche hypothétique : l'existence d'un tel référent est envisagée comme possible ou souhaitable, sans être présupposée.

Ce flottement interprétatif illustre que le mode verbal influe sur le statut référentiel de l'antécédent (Martin, 1983, 1987 ; Rhis, 2012).

- Superlatifs et expressions d'unicité

- (17) *C'est la plus grande déception que j'aie vécue.* (Subjonctif)

- (18) *C'est la plus grande déception que j'ai vécue.* (Indicatif)

Le recours au subjonctif met en relief le caractère exclusif ou limitatif du référent – autrement dit, il actualise l'idée d'une sélection maximale (« la seule possible ») – tandis que l'emploi de l'indicatif confère à l'énoncé une valeur davantage descriptive, ancrée dans la factualité.

Dans ces contextes d'alternance, le choix du subjonctif ne relève pas uniquement d'une variation stylistique ou de registre ; il modifie la manière dont le locuteur situe l'énoncé par rapport aux domaines du réel, du possible, du souhaitable ou du certain. Il infléchit également la portée pragmatique de l'énoncé, en affectant son statut d'assertion : selon le mode choisi, le contenu peut être posé comme validé, mis à distance, envisagé comme hypothétique ou encore maintenu dans le champ du présupposé plutôt que de l'affirmé. Autrement dit, le subjonctif y fonctionne comme un véritable opérateur discursif, qui organise la relation énonciative au contenu – tant sur le plan modal que pragmatique – plutôt que comme une simple catégorie morphologique.

### 1.2.3. Valeurs sémantiques et statut énonciatif du subjonctif

La littérature existante sur le subjonctif recense trois grands types de modèles visant à rendre compte du fonctionnement sémantique de ce mode verbal. Chacun d'eux apporte des éléments d'éclairage pertinents, mais aucun ne permet, à lui seul, d'en saisir l'ensemble des usages.

#### a) *Le subjonctif comme mode de la « non-actualisation »*

Dans la perspective guillaumienne, le subjonctif se situe à une étape cognitive intermédiaire dans la « chronogénèse » du procès : celui-ci est envisagé et construit mentalement, sans pour autant être posé comme accompli ni inscrit dans une temporalité déterminée (Guillaume, 1929). Le subjonctif apparaît ainsi comme le mode de la virtualité ou du « non encore actualisé », par opposition à l'indicatif, qui inscrit le procès dans le domaine du réalisé ou du validé. Cette conception rend particulièrement bien compte d'emplois tels que :



- (19) *Je veux que tu partes.*  
(20) *Je souhaite qu'il finisse ce travail !*

Mais elle rencontre une limite dans les contextes affectifs portant sur des faits accomplis :

- (21) *Je regrette que tu sois là.*  
(22) *Je suis ravie que tu sois venue.*

Dans ces exemples, le subjonctif renvoie à un état de fait déjà accompli, mais envisagé sous un angle subjectif. Il ne saurait donc être défini exclusivement comme le mode du « non-réalisé » ou du « possible » : il peut également s'appliquer à un procès effectivement réalisé, dès lors que celui-ci est appréhendé à travers une modalité affective ou évaluative, plutôt que présenté comme un fait objectivement constaté.

#### *b) Le subjonctif comme mode anti-assertif / non-prise en charge*

Damourette et Pichon (1911), puis Martin (1983, 1987), ont proposé que le subjonctif n'a pas pour fonction première d'indiquer la véracité ou la fausseté d'un fait, mais plutôt de signaler le degré d'engagement du locuteur à l'égard de ce fait, c'est-à-dire s'il l'asserte comme vrai ou non. Dans *Je doute qu'elle soit venue*, par exemple, le locuteur ne valide pas la proposition *elle est venue* comme une assertion portant sur le monde réel ; il la présente comme un contenu envisagé, soumis à évaluation ou à mise en question.

Cette conception, dite de « l'anti-assertion », éclaire bien l'alternance observée entre les exemples :

- (23) *Je ne crois (pense) pas qu'elle partira.*  
(24) *Je ne crois (pense) pas qu'il parte.*

À l'indicatif, le locuteur demeure relativement engagé quant à la véracité du contenu. En revanche, au subjonctif, il suspend sa prise en charge assertive du procès.

Cette approche rend également compte de structures relatives telles que *Je cherche un professeur qui puisse...*, où l'existence du référent n'est pas (encore) tenue pour avérée : le subjonctif marque alors la non-actualisation ou la non-assertion de ce référent. Toutefois, ce modèle trouve ses limites dans les contextes où le locuteur exprime un fort investissement affectif, comme dans *Je suis ravi que tu sois venue*. Dans ce cas, la proposition *tu es venue* est pleinement assumée comme réelle, mais le subjonctif se maintient, non pour des raisons de factualité, mais parce que le procès est envisagé à travers une modalité subjective et évaluative.

### c) *Le subjonctif comme opérateur polyphonique/ de débat énonciatif*

Une autre lignée, autour de Ducrot (1980, 1983, 1984), Anscombre (1989, 1990), Nølke (1985, 1993) et Donaire (2003), interprète le subjonctif comme déclenchant un dispositif polyphonique : le locuteur active simultanément plusieurs points de vue possibles sur le même contenu. Dans cette lecture, le subjonctif n'énonce pas « p est vrai » ; il place p dans un espace discursif où p et  $\neg p$  sont en tension, comme deux scénarios en concurrence. D'où l'idée que le subjonctif porte une structure de débat (« il est possible qu'il vienne » vs « il est possible qu'il ne vienne pas »), plutôt qu'une simple assertion linéaire.

Cette analyse met en évidence la portée discursive du subjonctif dans l'expression des souhaits, des ordres ou des regrets (*Que tu viennes !, Je regrette que tu sois venue*, etc.). Le locuteur ne se limite pas à transmettre une information, mais construit une position énonciative – de désir, de regret ou de doute – vis-à-vis d'un état de choses donné.

Néanmoins, cette approche présente certaines limites, notamment lorsqu'il s'agit d'expliquer la possibilité de l'alternance entre subjonctif et indicatif sans modification notable du cadre polyphonique apparent. Ainsi, des énoncés tels que *Je ne crois pas qu'il viendra* et *Je ne crois pas qu'il vienne* peuvent coexister, bien qu'ils diffèrent à peine du point de vue de la structure énonciative.

### d) *Le subjonctif comme marqueur procédural*

Face à ces limites, des travaux plus récents proposent une approche dite « procédurale » : le subjonctif ne véhicule pas un contenu sémantique stable – tel que le « doute » ou la « virtualité » – mais fournit plutôt une instruction d'interprétation (Rhis, 2012 ; Gosselin, 1996). L'idée centrale est que le subjonctif transfère la charge informationnelle principale vers la proposition matrice. Ainsi, dans *Je veux que tu viennes*, l'élément informativement saillant n'est pas *tu viennes* – qui demeure non validé, virtuel ou non pertinent en soi – mais *je veux*, c'est-à-dire l'acte de volonté exprimé par le locuteur.

Le subjonctif signale dès lors que la subordonnée n'est pas posée comme un fait autonome, mais comme l'objet d'une modalité (de volonté, de doute, de regret, d'exigence, etc.) portée par la principale.

Cette conception présente deux intérêts majeurs sur le plan didactique :

- 1- elle permet d'unifier les différents emplois du subjonctif – volitifs (*je veux que...*), affectifs (*je regrette que...*), déontiques (*il faut que...*), ou épistémiques négatifs (*je doute que...*) – en les reliant à une même propriété : la mise sous modalité de la subordonnée ;

2- elle éclaire le caractère quasi systématiquement dépendant du subjonctif sur le plan syntaxique, celui-ci marquant que la subordonnée ne constitue pas la source principale de l'information, mais qu'elle en est le support modalisé (Grevisse & Goosse, 2016 ; Riegel *et al.*, 2009 ; Rhis, 2012 ; Gosselin, 1996).

### **1.3. Les difficultés spécifiques à l'apprentissage du subjonctif en français langue maternelle**

Dans les programmes français récents (cycle 4 (MEN, 2020), CP-6<sup>e</sup> (MEN, 2022)), le verbe est au cœur de la construction de la phrase et du sens. Le subjonctif y est présenté à la fois comme une forme grammaticale et comme un outil de modalisation. Cependant, les recherches didactiques (Boivin & Chartrand, 2004 ; Garcia-Debanco, 1993) soulignent un décalage entre la présentation scolaire, souvent décontextualisée, et la maîtrise réelle des élèves.

#### **1.3.1 Difficulté morphologique et perceptive**

Le subjonctif présent se distingue rarement de l'indicatif à l'écrit comme à l'oral (*tu parles / que tu parles*), ce qui rend sa reconnaissance difficile sans repérage contextuel. Comme le rappellent Bilger, Blanche-Benveniste *et al.* (1990), la distinction des modes ne peut s'appuyer sur des indices sonores ou graphiques, mais doit se faire sur la structure syntaxique et l'intention énonciative. L'élève doit ainsi inférer le mode à partir du verbe recteur (*il faut que, je veux que, je doute que*), démarche qui suppose une réflexion métalinguistique avancée sur les relations de dépendance verbale, rarement intuitive à l'école primaire.

#### **1.3.2 Difficulté temporelle et aspectuelle**

Les dénominations *présent* et *passé* du subjonctif renvoient à des oppositions aspectuelles (non accompli/ accompli) plutôt qu'à une chronologie réelle. *Il faut que je parte* peut désigner un événement à venir, tandis que *il faut que j'aie fini à 16 heures* exprime une antériorité relative par rapport à un repère temporel : 16h.

Cette organisation, décrite par Guillaume (1929) et Gosselin (1996), s'écarte du système temporel de l'indicatif et brouille les repères habituels des élèves, qui associent spontanément le temps *présent* à *maintenant*. Le subjonctif requiert donc une compréhension abstraite du temps verbal, envisagé non comme repérage chronologique, mais comme relation modale entre procès.

#### **1.3.3 Difficulté syntaxique**

Comme l'a montré la partie 1.1, le verbe constitue le noyau structurant de la phrase. L'emploi du subjonctif illustre cette hiérarchie : il dépend souvent d'un verbe recteur qui en détermine l'apparition (*je veux que tu viennes, il faut que tu partes*).

Sa maîtrise suppose donc la compréhension du principe d'enchâssement et de la relation asymétrique entre la principale et la subordonnée. Or, cette conscience syntaxique – encore en voie de consolidation à l'entrée au collège – détermine directement la capacité des élèves à mobiliser correctement la langue enseignée, notamment dans l'emploi du subjonctif (Vargas, 2009).

### **1.3.4 Difficulté énonciative et sociolinguistique**

Le subjonctif ne décrit pas un fait, il exprime la position du locuteur à l'égard de ce fait (Damourette & Pichon, 1911 ; Martin, 1987 ; Rhis, 2012). Cette dimension modale et subjective reste peu accessible à des élèves pour qui le verbe est d'abord perçu comme un outil de description.

À cette abstraction s'ajoute une forte valeur normative : le subjonctif est souvent perçu comme un marqueur du « bon français » (Gadet, 2007). Dire *je veux que tu viennes* plutôt que *je veux que tu viens* devient ainsi un signe de conformité à la norme scolaire et, plus largement, un indicateur de légitimité linguistique.

En définitive, les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du subjonctif en français langue première découlent directement de ses propriétés linguistiques :

- Peu de saillance formelle, rendant le mode difficile à percevoir ;
- Dépendance syntaxique, exigeant une maîtrise des structures complexes ;
- Fonction énonciative, demandant une compréhension du rapport locuteur/contenu ;
- Statut normatif, marquant l'écart entre langue ordinaire et langue scolaire.

Le subjonctif constitue ainsi un objet grammatical à la fois central et discriminant, où se rencontrent les enjeux linguistiques, cognitifs et sociaux de la maîtrise du français. Il ouvre naturellement sur une réflexion didactique : comment l'école peut-elle enseigner un mode aussi peu perceptible, mais symboliquement si chargé ?

## **2. L'enseignement du subjonctif : constats**

---

### **2.1. Des prescriptions aux connaissances des élèves**

#### **2.1.1. Le primat de la conjugaison sur l'usage**

Le subjonctif ne figure au programme d'étude de la langue qu'au cycle 4 mais les élèves ont rencontré et utilisé ce mode à l'oral comme à l'écrit, en apprenant à parler le français. Ils ont mémorisé des formes spécifiques dans leur contexte d'emploi, bien moins nombreuses toutefois que les formes homophones de l'indicatif.

Paradoxalement, dans le programme de cycle 4 (2020), lorsqu'il s'agit de faire prendre conscience de l'existence de ce mode, l'accent n'est pas mis sur ses contextes d'emploi mais sur les formes, l'objectif affiché étant de « maîtriser la morphologie verbale écrite ». Il est indiqué que les élèves doivent « systématiser les règles de construction des formes verbales aux différents temps simples » dont le subjonctif présent ; « construire les temps composés » ; « mémoriser le présent, le passé, l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif à toutes les personnes ».

Ce n'est qu'à la rubrique suivante qu'un lien est établi entre forme et sens, sans toutefois convoquer la syntaxe. L'objectif est de « mettre en évidence le lien entre le temps employé et le sens » ; il se décline notamment en « connaître les principaux emplois des différents modes », ce qui renforce la confusion initiée par la liste des temps à mémoriser, qui met sur le même plan tous les modes personnels. La remarque figurant dans la *Terminologie grammaticale* du Ministère (2002 : 41) – « les “temps” du subjonctif n'ont pas de valeur temporelle » – ne suffit pas à lever cette confusion, induite par les tableaux de conjugaison. Parmi les « exemples de situations, d'activités et d'outil pour l'élève », un seul concerne le subjonctif : « comparaison d'énoncés pour réfléchir sur les valeurs modales (*je promets qu'il viendra /je préfère qu'il ne vienne pas/ je promets de venir*) ».

### 2.1.1 Les connaissances des élèves en fin de cycle 4

Dans le cadre de la recherche REAlang (Sautot, Beaumanoir-Secq & Gourdet, 2021), 9 classes de 3<sup>e</sup> ont répondu en septembre et en avril à la même consigne : « Écris tout ce que tu sais sur le verbe ». On pouvait supposer que le mode, notion nouvelle introduite au cycle 4, soit cité pour organiser les formes verbales. Or, il l'est beaucoup moins que les temps de conjugaison. Les listes de modes privilégient les modes personnels, elles varient entre 2 et exceptionnellement 6 et évoluent très peu entre septembre et avril. Sur 180 élèves interrogés, 10 citent l'indicatif et le subjonctif en septembre et 11 en avril soit 6%. On ne relève aucun exemple de verbe au subjonctif dans les illustrations que les élèves donnent de leurs définitions. Une seule réponse évoque les valeurs modales d'une forme verbale :

E103-Un verbe sert à décrire le point de vue du sujet, à exprimer des sentiments et à dire une action. (Elalouf 2026, à paraître).

La comparaison de ces réponses de 3<sup>e</sup> à celles de l'ensemble de l'enquête du CE2 à la fin du collège montre des constantes dans les propriétés verbales les plus mobilisées par les élèves :

L'examen du corpus de 3<sup>e</sup> offre une illustration saisissante d'une fossilisation des savoirs sur le verbe. Non seulement les connaissances mobilisées ne permettent pas à une majorité d'élèves de rendre compte des constructions qu'ils utilisent et de résoudre les problèmes orthographiques qu'elles posent, mais en outre, par une centration sur l'action et la conjugaison, celles-ci font

obstacle à l'intégration de notions nouvelles et à la prise en compte d'autres niveaux de l'analyse linguistique. » (Elalouf, 2026, à paraître).

## **2.2. L'usage du subjonctif dans le corpus *ÉMA-écrits scolaires***

Pour tenter de résorber l'écart entre un savoir déclaratif lacunaire et l'activité épilinguistique qui préside aux usages des élèves, une description précise de ces derniers s'impose. C'est ce que permet le Corpus ÉMA-écrits scolaires, recueilli dans le cadre d'une recherche écologique sur les dispositifs d'écriture scolaire.

### **2.2.1 Les caractéristiques du corpus**

Le corpus de travail retenu comporte l'ensemble des écrits relevant du cycle 4 : il est constitué de trois sous-corpus. Celui collecté par Yelle Koulibali auprès de Karine Bensadia comporte deux ensembles d'écrits collaboratifs, produits en lien avec des lectures de textes du Moyen-Âge, dans deux classes de 5<sup>e</sup> d'un établissement REP + de la banlieue parisienne pendant l'année scolaire 2019-2020 :

- un discours adressé à des belligérants pour cesser les combats (6 dossiers de groupe dans chaque classe) : KAR-KOULIBALI 2-1 ;
- une harangue suivie d'un récit de combat (11 dossiers individuels et 5 dossiers de groupe) : KAR-KOULIBALI 2-3.

Il comporte également deux séries d'écrits individuels :

- un récit de ruse (6 textes dans 3 versions) : KAR-KOULIBALI 2-2 ;
- un résumé de jeu vidéo inventé par l'élève (21 résumés rarement réécrits) : KAR-KOULIBALI 2-4.

L'ensemble de ces textes se présente sous forme de deux écrits intermédiaires et d'un écrit définitif corrigé par le professeur, à l'exception des résumés de jeu vidéo, faits pendant le confinement, qui n'ont que rarement donné lieu à une seconde version. Tous ont une visée argumentative explicite qu'ils relèvent d'un genre argumentatif, narratif (établir une connivence entre le lecteur et l'auteur de la ruse) ou explicatif (convaincre un développeur de l'intérêt du jeu).

Le sous-corpus recueilli par Sonia Castagnet-Caignec comporte des novélisations produites après le visionnage d'un court extrait de film (*Les Vacances de M. Hulot*) et de dessin animé (*Le génie de la boîte de ravioli*) dans des classes de l'académie de Caen pendant l'année scolaire 2012-13 :

- en classe de 5<sup>e</sup> (47 textes) CASTAGNET-CAIGNEC 1-C ;
- en classe de 3<sup>e</sup> (48 textes) CASTAGNET-CAIGNEC 1-D.

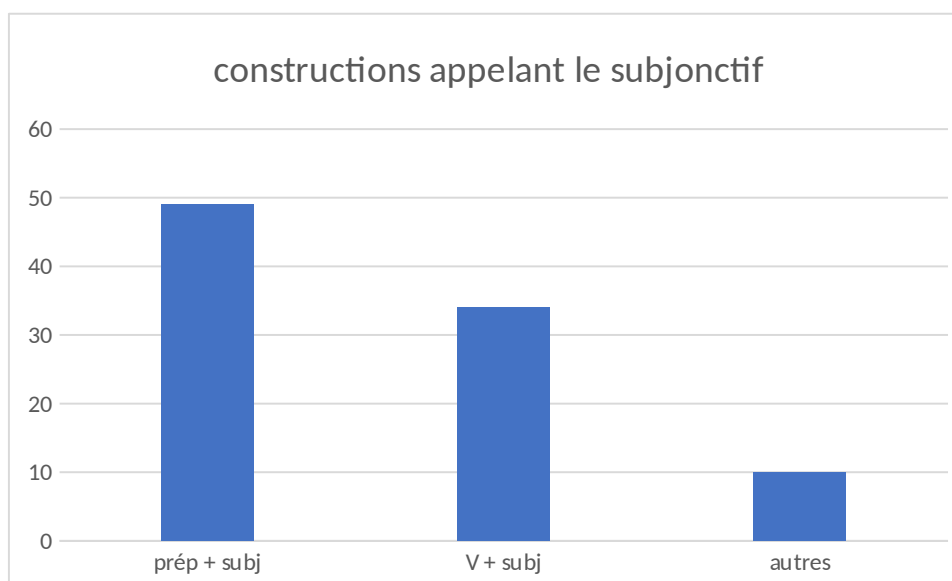


Le sous-corpus recueilli par Catherine Neyman dans une 3<sup>e</sup> section européenne comporte deux séries de textes, produits en 2017, en lien avec la lecture de *Vipère au poing* et d'*Antigone* :

- une lettre à Folcoche (14 textes dans deux versions) : NEYMAN 1-1 ;
- un dialogue entre Créon et son fils ou une analyse des relations entre Antigone et les différents personnages (5 versions 1 et 14 versions 2 de textes écrits individuellement ou en binômes) : NEYMAN 1-2.

### 2.2.2 La répartition des constructions au subjonctif

Sur l'ensemble des textes, 93 constructions appelant le subjonctif ont été recensées. Elles se répartissent par ordre décroissant entre constructions où le subjonctif est appelé par une préposition ou une locution prépositionnelle (49), par un verbe principal ou une locution verbale (34) et autres constructions (10).



**Figure 1. Constructions appelant le subjonctif dans l'ensemble du corpus de cycle 4.**

Parmi les prépositions, *pour* est de loin majoritaire, avec 31 occurrences, les autres (18 occurrences) étant beaucoup plus dispersées (*avant, jusqu'à, à condition, afin, sans*). Pour les constructions verbales appelant le subjonctif dans la subordonnée, elles se répartissent en constructions personnelles (19) et impersonnelles (15). Parmi elles, seul *falloir* présente un nombre d'occurrences plus important (8), les autres étant assez dispersées (*en avoir marre, proposer, attendre, vouloir, être surpris, aimer, se douter, s'étonner, il est temps, il est l'heure, il est admissible/ normal/pas normal*). Quant aux autres constructions (9 occurrences de subjonctif en indépendante et une en relative indéfinie), elles se rencontrent, sauf une exception, dans les écrits de la classe de 3<sup>e</sup> section européenne.

### 2.2.3 La concurrence entre constructions à l'infinitif et au subjonctif

Dans les constructions observées, le subjonctif est en concurrence avec l'infinitif, ce dernier étant privilégié lorsqu'il y a coréférence avec le sujet du verbe principal. Dans les manuels et dans la *Terminologie grammaticale* du Ministère, le parallélisme de construction *préposition + que + subjonctif/ préposition (+de) + infinitif* est masqué par le fait que la suite *préposition + que* est classée dans les locutions conjonctives (ex. *pour que, afin que, sans que*) et la proposition correspondante dans les subordonnées circonstancielles.

Par ailleurs, pour que les conjonctives au subjonctif soient rapprochées des constructions infinitives correspondantes, il faut que la valence du verbe soit identique, ce qu'une approche linéaire des constructions peut masquer. Ainsi, le complément à l'infinitif dans *je propose de partir* sera traité comme un groupe infinitif prépositionnel selon la *Terminologie grammaticale* du Ministère, alors que le verbe est transitif et que la conjonctive se construit directement (Huot, 1981). La terminologie traditionnelle obscurcit ainsi des analogies que les élèves font intuitivement et qu'ils pourraient objectiver pour comprendre un fonctionnement général.

L'usage des élèves rejoint sur ce point l'usage général : les constructions à l'infinitif représentent de loin l'usage majoritaire. Pour les comparer, nous avons retenu les verbes modaux qui ont une construction directe à l'infinitif (*vouloir, falloir* et *aimer*) ainsi que les constructions en *de + infinitif*, à condition qu'elles aient une construction correspondante au subjonctif.

Cela nous a conduit à écarter une proportion importante de modaux suivis uniquement de l'infinitif (*pouvoir, devoir*) et de verbes n'acceptant qu'une construction à l'infinitif (périphrases d'aspect, verbes comme *tenter, essayer, choisir* notamment). S'ils avaient été pris en considération, la prévalence des constructions à l'infinitif serait encore plus marquée.

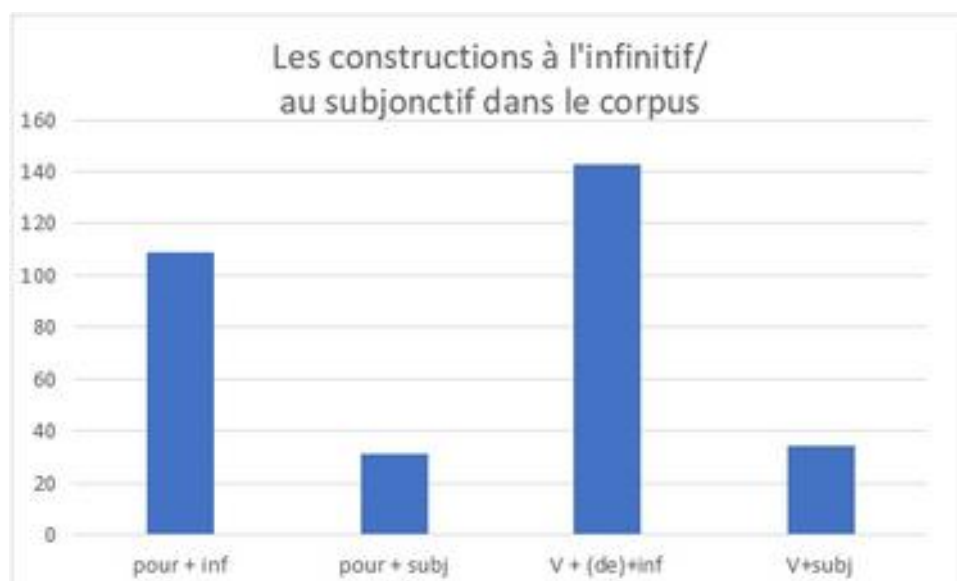


Figure 2. Répartition des constructions à l'infinitif et au subjonctif.

## 2.2.4 Une répartition différente selon les niveaux de classe et les genres de textes

Comme on pouvait s'y attendre, les consignes à visée argumentative suscitent davantage de constructions au subjonctif, mais les choix discursifs diffèrent en 5<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>.

Dans les textes de 5<sup>e</sup>, l'usage dominant est celui des constructions prépositionnelles (27 occurrences sur 39, soit 69%) et parmi elles, celles avec *pour* dominant largement (21 occurrences), les autres prépositions se répartissant entre *avant*, *afin* et *à condition*. La préférence majoritaire en faveur de *pour* se manifeste dans des cascades de groupes prépositionnels introduits par *pour*, avec une alternance d'infinitif et de subjonctif.

- (25) Pourquoi ne pas sunir pour former qu'un camp pour qu'on £ soit inégalable pour conquérir plus de territoire<sup>2</sup> (CO-5-1-2019-KAR-D1-G6-(2))
- (26) Dabord J'ai réfléchi pour chercher un £ prétaice pour qu'elle mange pas £ son bonbon (CO-5-2019-KAR-D2-E3-(2))

Cette prééminence de *pour* s'exerce aussi sur certaines constructions verbales qui ne requièrent pas ce morphème :

- (27) Yvain tenta de convaincre Harpin de renoncer £ pour qu'il échange la fille du vassal contre les 4 fils (CO-5-2019-KAR-D3-E1-(2))

<sup>2</sup> Dans la transcription, la graphie des élèves est respectée. Le signe £ indique une fin de ligne.

Ici *renoncer à ce qu'il échange* s'efface devant *renoncer pour qu'il échange*, construction ambiguë qui pourrait aussi signifier *renoncer à quelque chose pour quelque chose d'autre*.

Les constructions infinitives étant de loin plus nombreuses que celles au subjonctif, on observe une tendance à choisir l'infinitif dans des constructions où il n'y a pas coréférence avec le sujet du verbe principal. Dans l'exemple suivant, l'emploi du pronom réfléchi se signale cette absence de coréférence :

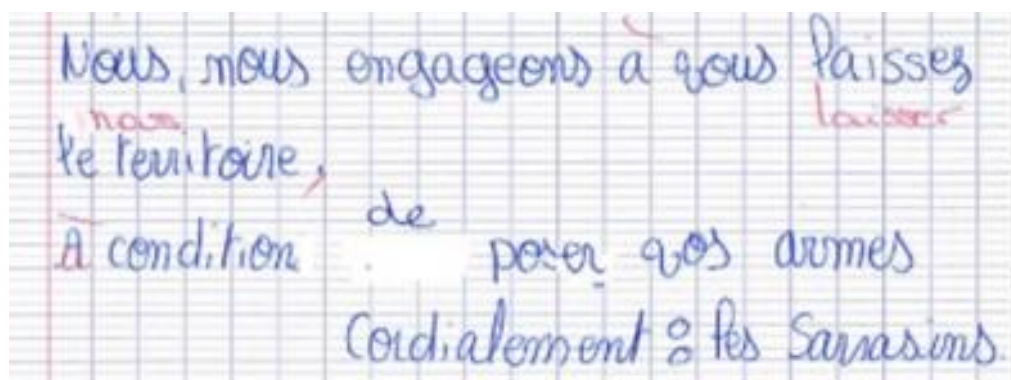
- (28) je £ propose de se donner un rendez-vous à un endroit avec £ vos guerriers ainsi que les miens. (CO-5-2-2019-KAR-D1-G3-(2))

Dans la version suivante, le groupe d'élèves maintient la même construction. Ce n'est que dans la version finale que le professeur remplace *de se* par *qu'on* se sans que les élèves modifient l'infinitif.

Parmi les autres constructions prépositionnelles, le cas de *à condition* attire l'attention car il semble que les élèves hésitent sur son degré de figement. Dans une version, les élèves proposent une construction paratactique extraposée, qui serait possible en français standard avec le singulier (*À une condition : vous posez vos armes*) :

- (29) Nous, nous engageons a vous laissez £ le territoire §<sup>3</sup>  
A conditions vous posez vos £ armes (CO-5-1-2019-KAR-D1-G5-(3)).

Dans la version suivante, leurs hésitations se signalent par l'usage du blanc :



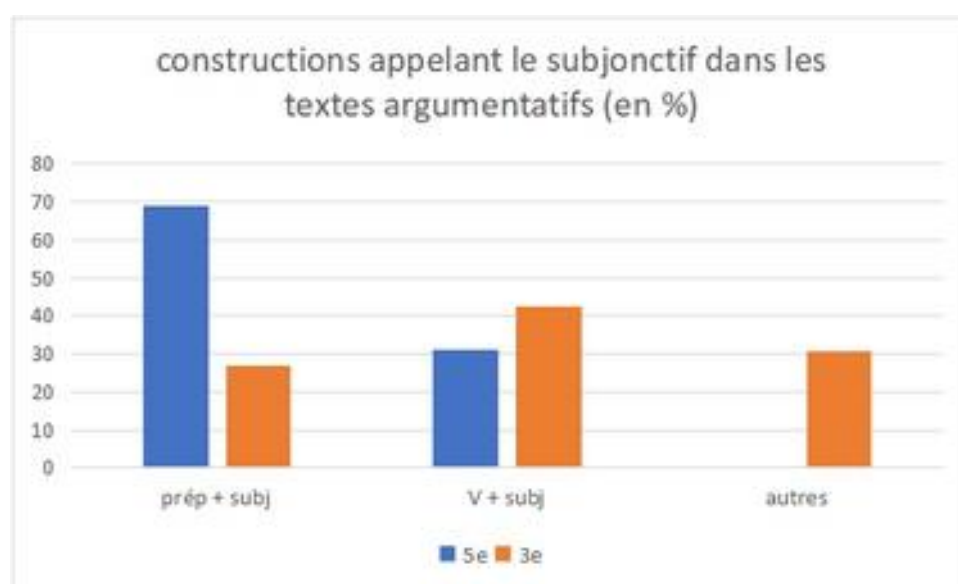
**Image 1. Extrait de la version définitive du groupe 5.**  
(KAR-KOULIBALI 2-1 > Scans > CO-5-1-2019-KAR-D1-G5-(4).png)

Le -s de *condition* est effacé, un mot occulté (*vous*) sépare *condition* de *poser* et *de* est inséré au-dessus, l'indicatif *posez* est remplacé par un infinitif mais ce choix entre en contradiction avec ce que veulent dire les élèves : le support prédicatif de *poser* ne coréfère pas avec le sujet du verbe principal mais avec le pronom complément *vous* : la construction au subjonctif « que vous posiez vos armes » serait attendue. L'intense

<sup>3</sup> Le signe § indique un retour à la ligne.

activité épilinguistique que révèle partiellement le brouillon semble indiquer que plusieurs constructions plus ou moins figées sont en concurrence pour le groupe d'élèves qui propose cette version.

Les constructions verbales appelant le subjonctif dans la subordonnée sont en nombre limité dans le corpus de 5<sup>e</sup> (12 occurrences avec le maintien du même verbe dans plusieurs versions) : *en avoir marre, proposer, attendre, être hors de question*. En dehors de la concurrence avec l'infinitif analysée pour *proposer* (CO-5-2-2019-KAR-D1-G3-(2)), les difficultés rencontrées sont d'ordre morphologique et non syntaxique.



**Figure 3. Constructions appelant le subjonctif dans les textes argumentatifs.**

La répartition des constructions au subjonctif s'inverse dans le corpus de textes argumentatifs de 3<sup>e</sup> : 7 constructions prépositionnelles sur 26 appelant le subjonctif (soit 27%), 11 constructions verbales et 8 autres constructions. Nous retrouvons les mêmes prépositions qu'en 5<sup>e</sup> (*pour, avant, afin*) mais dans des proportions trois fois moindres. Certaines difficultés observées en 5<sup>e</sup> ne semblent pas complètement surmontées. L'alternance entre *pour + infinitif* et *pour que + subjonctif* selon qu'il y a ou non coréférence est observée mais ne s'accompagne par nécessairement de la forme verbale attendue, comme on le voit dans l'exemple suivant où l'infinitif est maintenu dans les deux segments coordonnés :

- (30) Je ne dis [tous] pas cela pour vous £ nuire mais pour que vous donner une meilleure £ éducation [de] a vos enfants. (CO-3-2017-CAT-D1-E12).

Les constructions verbales sont plus diversifiées, avec une part importante de constructions impersonnelles à valeur déontique. Il s'agit de constructions qui imposent l'emploi du subjonctif à une exception près, l'emploi du verbe *douter* en

contexte négatif où le choix existe entre subjonctif et indicatif selon le degré de modalisation :

(31) Je ne doute pas qu'élever des enfants soit difficile. (CO-3-2017-CAT-D1-E1)

Enfin, les textes argumentatifs de 3<sup>e</sup> se singularisent par l'emploi de subjonctif en indépendante, comme substitut de l'impératif ou en interjection :

(32) sois raisonnable (3<sup>e</sup>me-2017-SCL-D2-E8-V1) ;

(33) Et bien soit ! (3<sup>e</sup>me-2017-SCL-D2-E23-V2).

On rencontre également des constructions spécifiques de la langue écrite comme les relatives indéfinies, ainsi qu'une conjonctive apposée :

(34) le traître, qui que ce soit doit mourir (3<sup>e</sup>me-2017-SCL-D1-E14-V2) ;

(35) ils vous trouvent £ repoussante et n'ont qu'une envie //P# : // que votre coeur £ arrête de battre. §(CO-3-2017-CAT-D1-E11)<sup>4</sup>

Bien que les constructions au subjonctif soient moins nombreuses dans les textes narratifs, la même bascule s'observe entre les textes de 5<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> : les constructions prépositionnelles, majoritaires en 5<sup>e</sup> (11 sur 15) sont devancées par les constructions verbales en 3<sup>e</sup> (8 sur 5). Alors qu'en 5<sup>e</sup> l'intentionnalité des personnages est surtout signifiée par l'emploi de *pour*, *de peur que*, *sans que*, elle l'est également par des modaux en 3<sup>e</sup> (*vouloir*, *aimer*). Par ailleurs, en 3<sup>e</sup>, les constructions *avant que/ jusqu'à ce que* + *subjonctif* sont utilisées pour exprimer la temporalité.

## 2.2.5 Les formes observées dans les constructions appelant le subjonctif

Sur les 93 formes attendues, 75 formes correspondent à la forme orale du subjonctif et 55 à la forme écrite normée. Ce sont exclusivement des formes simples, correspondant à ce que la terminologie grammaticale appelle « présent du subjonctif ». On distingue quatre cas : soit la forme est spécifique au subjonctif (*soyons*), soit elle est homophone de l'indicatif mais hétérographe (*qu'il voie/il voit*), soit elle est homographe (*qu'elle mange*), soit la forme n'est pas au mode attendu.

On compte 32 formes spécifiques du subjonctif correctement écrites, et 9 comportant une erreur, essentiellement une absence de marque d'accord (-nt en P6).

Lorsque la forme du subjonctif est homophone de l'indicatif mais hétérographe, la pression de la graphie majoritaire est forte : la désinence -e du subjonctif pour les verbes en -r(e) entre en conflit avec les automatismes de la conjugaison de l'indicatif. Les élèves préfèrent la désinence de l'indicatif (13 occurrences, dont 2 en 3<sup>e</sup>) ou l'absence de désinence (3 occurrences en 5<sup>e</sup> : *meur*, *cour*).

<sup>4</sup> //P# : //signale que c'est le professeur qui a ajouté le signe de ponctuation « : ».



Lorsque la forme du subjonctif est homographe de l'indicatif (24 formes), il n'y a pas moyen de savoir si l'élève a conscience d'écrire un verbe au subjonctif. Restent les cas où les élèves utilisent l'indicatif alors que la forme orale du verbe est distincte de celle du subjonctif : 10 formes d'indicatif présent (dont 2 en 3<sup>e</sup>), une forme d'infinitif et une forme de futur barrée et remplacée par une forme d'indicatif, soit 13% des formes :

- (36) donc j'ai attendu que ma £ mère sort (CO-5-2018-KAR-D2-G4-(1)) ;
- (37) les chevalier piquent £ leur cheval pour qu'il va vite §(CO-5-2019-KAR-D3-E10-(4)) ;
- (38) Je ne dis [tous] pas cela pour vous £ nuir mais pour que vous donner une meilleure £ éducation [de] a vos enfants. (CO-3-2017-CAT-D1-E12) ;
- (39) oui accondition que Harpin [viendra] <viend> tôt le £ matin>. §(CO-5-2019-KAR-D3-E4-(4)).

La portion de phrase en mémoire dans l'élaboration du texte peut aussi expliquer l'apparition de l'indicatif. Quant à l'hésitation entre l'indicatif futur (biffé en CO-5-2019-KAR-D3-E4-(4)) et la forme ajoutée après *à condition que*, elle est intéressante pour les calculs sémantiques qu'elle laisse entrevoir.

À l'issue de cette confrontation entre les prescriptions, les savoirs déclaratifs que les élèves restituent et leurs emplois du subjonctif en situation d'écriture, on mesure le fossé entre les attendus fixés par les programmes et les usages effectifs. Une autre voie se dessine, partant des emplois les plus fréquents (*pour* + infinitif/ *pour* + subjonctif) et des verbes hyperfréquents dont la forme du subjonctif est spécifique et donc perceptible à l'oral (*pour qu'il soit*, *pour qu'il fasse*) pour aller vers la diversité des prépositions et locutions prépositionnelles, des verbes et locutions verbales appelant le subjonctif, avant de s'arrêter sur les cas où le choix est possible entre indicatif et subjonctif, ce qui permet d'appréhender par contraste les valeurs modales que prend ce mode dans ces constructions.

### **3. Vers un renouvellement des pratiques : articuler grammaire et écriture à partir du corpus ÉMA**

L'analyse menée dans la partie précédente a mis en évidence les obstacles majeurs à la maîtrise du subjonctif en français langue première : syncrétisme formel, dépendance syntaxique complexe, valeurs énonciatives abstraites et forte charge normative. Les données du *Corpus ÉMA-écrits scolaires* confirment ces constats : le subjonctif apparaît rarement dans les écrits d'élèves, et le plus souvent sous une forme figée (*il faut que*, *pour que*).

Les erreurs observées portent sur la morphologie ainsi que sur la structuration syntaxique (emploi de l'indicatif ou de l'infinitif à la place du subjonctif) et résultent également de la non identification du verbe recteur. Ces éléments révèlent un apprentissage fragmenté, où les élèves reconnaissent les formes sans en maîtriser les fonctions discursives.

Partant de ces constats, nous suggérons un dispositif d'enseignement articulant grammaire, oral et écriture, conçu pour transformer la connaissance déclarative du subjonctif en compétence discursive intégrée. L'objectif est d'installer une véritable *littéracie grammaticale*, c'est-à-dire la capacité à mobiliser la réflexion grammaticale dans des situations de communication concrètes (Elalouf, 1998).

### **3.1. Objectifs : de la connaissance grammaticale à la compétence discursive**

L'analyse du corpus *ÉMA-écrits scolaires* montre que le subjonctif, bien que présent dans les usages scolaires, reste un savoir inerte : les élèves le rencontrent, mais peinent à en comprendre le fonctionnement.

Les structures observées sont souvent figées et reproduites mécaniquement, sans conscience du rapport de dépendance ni de la valeur énonciative sous-jacente. Ces constats prolongent ceux de Gadet (2007), qui rappelle que certains contenus grammaticaux, comme le subjonctif, symbolisent la tension entre la grammaire enseignée et la grammaire pratiquée : l'école fait apprendre une norme que l'usage réel tend à simplifier ou à réinterpréter.

Dans cette perspective, le dispositif que nous proposons vise à dépasser la logique d'un enseignement descriptif et décontextualisé pour s'inscrire dans une approche intégrée et contextualisée, où la grammaire devient un instrument de construction du sens. Plutôt que d'enseigner le subjonctif comme un « mode du doute », il s'agira d'en faire un outil de structuration syntaxique et énonciative, ancré dans les pratiques discursives des élèves.

Notre proposition s'appuiera sur le cadre d'une grammaire en usage, tel qu'opérationnalisé dans les travaux de Chartrand (2016) et dans les dispositifs d'articulation grammaire-écriture de Boivin & Pinsonneault (2014), ainsi que sur la notion de *littéracie grammaticale* (Boivin & Pinsonneault, 2020), qui conçoivent la connaissance grammaticale comme un levier pour lire, écrire, dire et penser.

Trois principes orienteront la mise en œuvre du dispositif :

- **Le principe de contextualisation** : le travail grammatical partira d'usages authentiques, tirés de corpus réels (écrits d'élèves, extraits littéraires, échanges oraux), afin de replacer le subjonctif dans son environnement syntaxique et discursif naturel ;
- **Le principe d'articulation entre analyse et écriture** : les observations métalinguistiques seront systématiquement prolongées par des activités de réemploi en production écrite, favorisant la mise en pratique immédiate des notions étudiées ;

- **Le principe de conscience morphosyntaxique** : les élèves seront conduits à observer les relations entre verbe recteur, verbe subordonné et modalité, à verbaliser leurs choix et à raisonner sur les effets de sens produits.

Le dispositif que nous mettrons en œuvre poursuivra plusieurs objectifs complémentaires :

- **Un objectif syntaxique** : consolider la compréhension du rôle structurant du verbe et de la logique de la subordination dans la phrase complexe ;
- **Un objectif énonciatif** : développer la capacité à exprimer une intention, un jugement ou un doute en mobilisant le subjonctif comme marqueur de modalité ;
- **Un objectif cognitif et métalinguistique** : amener les élèves à expliciter leurs choix linguistiques et à conceptualiser le rapport entre forme et sens ;
- **Un objectif textuel et littéraire** : renforcer la cohérence et la nuance dans les écrits, en intégrant la réflexion grammaticale à la production textuelle.

Autrement dit, le dispositif à venir visera à faire du subjonctif un espace d'expérimentation linguistique, où les élèves apprennent à relier la structure grammaticale à la fonction discursive et à l'intention communicative.

La section suivante présentera la méthodologie et l'organisation de ce dispositif.

### 3.2. Méthodologie : un dispositif articulant analyse, manipulation et écriture

Le dispositif envisagé s'organisera en trois temps progressifs : **observer**, **manipuler**, **réinvestir**.

#### a) Observation et explicitation métalinguistique

Les élèves commenceront par l'observation d'énoncés authentiques tirés de divers supports :

- Extraits de textes de genres différents (*Je veux que tu partes avant qu'il ne soit trop tard.*, *Les habitants demandent que la mairie intervienne rapidement pour sécuriser la zone.*, *Pour que la culture vive !*) ;
- Échanges oraux transcrits, issus du module *École* du corpus ESLO 2

Enregistrement	Locuteur(s)	Transcription(s)
ESLO2_ECOLE_1293	ch_PP6 PROF_Philippe ELEV_CM2_Thomas ELEV_CM2	 ESLO2_ECOLE_1293_C
ELEV_CM2	  c'est même pas moi qui ait dit ça c'est	

- Phrases extraites de leurs propres productions tirées du *Corpus ÉMA-écrits scolaires* (*j'ai attendu que ma £ mère sort*).

L'enseignant pourra guider la réflexion à partir de trois questions :

1. *Quel est le verbe recteur ?*
2. *Quel est le mode du verbe subordonné ?*
3. *Lorsque le mode change, en quoi le sens de l'énoncé se transforme-t-il ?*

Ces questionnements permettront d'expliciter les dépendances syntaxiques et d'introduire la notion de modalité (volonté, doute, jugement...).

L'observation se fera sous forme de tableaux comparatifs ou de tri d'exemples, où les élèves catégoriseront les contextes d'emploi.

### *b) Catégorisation et manipulation*

Dans un second temps, les élèves seront amenés à manipuler les énoncés. Ils transformeront, par exemple :

- *Je veux qu'il parte* → *Je pense qu'il part/partira* → *Je doute qu'il parte*  
pour observer les modifications de mode et de sens.

Des activités de jumelage pourront être proposées afin de leur permettre de relier les verbes recteurs à leurs valeurs modales :

*vouloir / souhaiter* → volonté  
*craindre / regretter* → émotion  
*douter / nier* → incertitude  
*exiger / falloir* → obligation.

Les élèves reformuleront ensuite leurs propres phrases en modifiant les verbes recteurs ou les modes, afin de constater l'impact sur le sens.

Ce travail favorise la conscience morphosyntaxique et la construction d'un raisonnement grammatical fondé sur la comparaison.

### *c) Réemploi dans des tâches d'écriture*

Le dernier temps consistera à réinvestir les savoirs dans des productions écrites contextualisées. Plusieurs types d'écrits pourront être proposés, selon le niveau et les objectifs :

- **Lettre ouverte ou manifeste** : exprimer un souhait collectif (*Nous demandons que la cantine soit ouverte plus longtemps*).

- **Récit introspectif** : exprimer un regret ou un souhait personnel (*Je voudrais qu'il revienne un jour*).
- **Texte argumentatif** : nuancer une position (*Je ne crois pas que cette mesure soit efficace*).

Le travail d'écriture s'inscrit dans une démarche progressive qui articule production, explicitation et révision. Après un premier jet, les élèves sont invités à relire leur texte en annotant leurs choix de mode afin de rendre explicite leur raisonnement (« *j'ai utilisé le subjonctif parce que...* »). Cette première mise à distance favorise une posture réflexive : il ne s'agit plus seulement d'écrire, mais de penser ce que l'on a écrit.

Les textes sont ensuite échangés et discutés entre pairs. Cette confrontation des choix linguistiques permet de faire émerger des critères : pourquoi l'un a-t-il choisi l'indicatif là où l'autre a retenu le subjonctif ? Sur quoi s'appuie leur décision ? L'enseignant accompagne cette phase par un étayage, formulé sous forme de questions ouvertes, d'abord centrées sur le sens — « *Présentes-tu ce fait comme certain ou comme souhaité ?* », « *Est-ce un ordre, une intention, une hypothèse ?* » — puis progressivement articulées à des repères plus grammaticaux — « *De quoi dépend cette proposition ?* », « *Que se passe-t-il si tu remplaces par l'indicatif ?* ». Ce questionnement vise moins à désigner l'erreur qu'à outiller le raisonnement, en aidant les élèves à stabiliser des critères de choix transférables.

La réécriture constitue dès lors un moment décisif. Elle ne correspond ni à une simple correction formelle ni à une mise au propre, mais à une reconfiguration réfléchie du texte. Les élèves sont amenés à ajuster leurs formes verbales, à reformuler certaines constructions pour clarifier les relations de dépendance ou les valeurs modales, et à expliciter les modifications opérées. La comparaison entre le premier jet et la version retravaillée permet de rendre visibles les déplacements effectués et de faire de la grammaire non un ensemble de règles appliquées *a posteriori*, mais un outil de contrôle et d'affinement de l'écriture.

### 3.3. Effets attendus et perspectives

Une expérimentation menée dans la classe de 3<sup>e</sup> d'une stagiaire quelques semaines après une leçon sur le subjonctif a confirmé les observations faites sur une population plus importante et ouvert des perspectives<sup>5</sup>. À la question, *Écrivez tout ce que vous savez sur le verbe*, les 32 élèves indiquent presque tous que le verbe exprime une action et qu'il se conjugue ; une majorité d'entre eux ajoute qu'il a un rôle dans la phrase et qu'il s'accorde. En revanche, la notion de mode n'est associée à celle de temps que par 3 élèves, et si l'indicatif et l'infinitif sont cités ponctuellement (4 élèves), le subjonctif ne l'est jamais : les élèves ne semblent pas l'avoir intégré dans leur carte conceptuelle du verbe. Pourtant, un exercice de repérage dans deux extraits littéraires déjà étudiés est bien réussi, avec un étayage de l'enseignante. Mais deux tendances

---

<sup>5</sup> Nous remercions Lucile Gizycki d'avoir accepté d'élaborer avec nous la séance et de nous avoir transmis les travaux de ses élèves.

révèlent une conceptualisation partielle de la notion. La première consiste à étendre le repérage du subjonctif à des verbes dont la prise en charge par le locuteur est suspendue : verbes dans une interrogative, au futur, à l'impératif ou même dans une didascalie. La seconde, moins représentée, consiste à étendre le repérage à des constructions à l'infinitif qui ont une contrepartie au subjonctif (*essaie de comprendre/essaie qu'il comprenne*). Ces deux surgénéralisations peuvent s'expliquer par un conflit entre une sensibilité aux contextes d'apparition du subjonctif et des critères de reconnaissance insuffisamment opérationnels : interrogés sur ces critères, les élèves avancent majoritairement la terminaison « parfois en -e », la présence de *que*, et le recours à la construction *il faut que*. Il est à noter qu'un seul élève répond positivement à la demande « Si vous avez hésité, expliquez pourquoi », en pointant précisément l'insuffisance du critère morphologique :

- (40) J'ai hésité sur les verbes finissant par « ait » car pour moi « e » ne peut pas être la seule raison ( *Ici, l'élève fait référence non pas à l'imparfait mais à l'auxiliaire avoir au subjonctif : ait*).

Placés dans une situation de correction d'un texte écrit par des élèves de 5<sup>e</sup> (KAR-KOULIBALI, 2-1), les élèves de 3<sup>e</sup> ont très majoritairement proposé une forme du subjonctif<sup>6</sup> :

- (41) Nous vous transmettons ce message pour que nous [arrêtons] <arrêtons> cela ;  
(42) Nous nous engageons à vous laisser le territoire. À condition [de] <que> vous [posez] <posiez> vos armes.  
(43) Nous vous laissons une semaine pour <que vous> y [réfléchissent] <réfléchissiez> / <pour y réfléchir>.

Invités à produire un écrit à contraintes (Annexe 2), ces mêmes élèves réinvestissent massivement la construction *il faut que* à différents temps, qui apparaît à la fois comme un critère de repérage du subjonctif et comme un prototype susceptible de variations lexicales et morphologiques.

Ces observations invitent à dépasser le simple constat des difficultés de conceptualisation pour envisager des dispositifs permettant une appropriation plus fine de la notion de mode. Dans cette optique, le dispositif que nous proposerons a pour objectif de prolonger ces résultats à plus large échelle et d'affiner l'analyse des processus d'appropriation. Il contribuera à redonner à la grammaire un statut d'outil intellectuel et expressif, au service de la littéracie et de la maîtrise du français.

## Conclusion

L'étude du subjonctif permet d'éclairer la manière dont la grammaire structure la pensée et le discours. Ce mode verbal ne relève pas seulement d'une catégorie

<sup>6</sup> Les suppressions effectuées par les élèves de 3<sup>e</sup> sont indiquées entre crochets et les ajouts entre becquets.



morphologique : il organise les relations entre les verbes, marque la dépendance syntaxique et exprime le positionnement énonciatif du locuteur. Le verbe, véritable noyau de la phrase, en fixe ainsi la cohérence et la hiérarchie, donnant sens à l'articulation entre langue et discours.

L'analyse du *Corpus ÉMA-écrits scolaires* a mis en évidence un usage limité et souvent figé du subjonctif, ainsi qu'une méconnaissance de sa logique syntaxique. Ces constats traduisent moins une erreur de forme qu'un déficit de conceptualisation : les élèves manipulent les structures sans en comprendre la portée syntaxique ou modale. Ils révèlent surtout le décalage persistant entre grammaire enseignée et grammaire en usage, entre règles apprises et fonctionnement réel de la langue.

Le dispositif proposé tendra à réduire cet écart en articulant réflexion métalinguistique, manipulation, oral et écriture. Fondé sur les principes de contextualisation et de conscience morphosyntaxique, il invite à observer la langue en contexte, à expliciter les régularités et à réinvestir les savoirs dans des situations d'écriture.

En réinscrivant la grammaire dans les pratiques langagières, cette approche en renouvelle le sens : elle fait du subjonctif un outil de raisonnement et d'expression, non un simple signe de conformité. Elle ouvre également des perspectives pour la formation des enseignants et la transférabilité didactique à d'autres objets grammaticaux permettant de marquer la modalité (par exemple le conditionnel).

Ainsi repensée, la grammaire retrouve sa fonction première : aider les élèves à comprendre comment la langue construit le sens et à développer une véritable littéracie grammaticale, condition essentielle de la maîtrise du français.

## Bibliographie

---

Anscombre, J.-C. (1989). Théorie de l'argumentation, topoï, et structuration discursive. *Revue québécoise de linguistique*, vol. 18 (1), 13-55.

Anscombre, J.-C. (1990). Thème, espaces discursifs et représentation événementielle. *Fonctionnalisme et pragmatique*, 43-150.

Bilger, M., Blanche-Benveniste, C., Rouget, C. & Van Den Eynde, K. (1990). *Le français parlé : études grammaticales*. CNRS Éditions.

Boivin, M.-C. & Chartrand S.-G. (2004). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Université Laval (Québec), 26 au 28 août 2004.

Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2014). Un modèle théorique pour l'articulation de la grammaire et de l'écriture. Actes du 12<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Lausanne.

Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne : description grammaticale du français*. Chenelière éducation.

Brissaud, C. & Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2. *Lidil*, vol. 25 (1), 31-42.

Chartrand, S.-G. (Eds.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire : pistes didactiques et activités pour la classe*. ERPI.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux–Pratiques nouvelles. École/Collège*. Delagrave.

Damourette, J.& Pichon, É. (1911-1940). *Des mots à la pensée : essai de grammaire de la langue française*. D'Artrey.

Donaire, M.-L. (1995). Subjonctif, négation et polyphonie. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, 15, 155-177.

Ducrot, P. (1936). *Le subjonctif français : étude syntaxique et stylistique*. Champion, 1936.

Ducrot, O. (1980). Analyses pragmatiques. *Communications*. Vol. 32 (1), 11-60.

Ducrot, O. (1983). Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. *Cahiers de linguistique française*, vol. 5, 7-36.

Ducrot, O. (1984). Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation. *Le dire et le dit*, vol. 171, 233.

Elalouf, M.-L. (Eds) (1998). *Réfléchir sur la langue pour enseigner le français*. Delagrave / CRDP de Versailles.

Elalouf, M.-L. (2026). (à paraître). Le discours sur le verbe en classe de 3<sup>e</sup>. Dans M. Beaumanoir-Secq & P. Gourdet, *Le savoir grammatical des élèves*. Peter Lang.

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Ophrys.

Garcia-Debanc, C. (1993). Enseignement de la langue et production d'écrits. *Pratiques*, vol. 77 (1), 3-23.

Gosselin, L. (1996). *Sémantique de la temporalité en français : un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*. Duculot.

Gourdet, P. (2013). L'enseignement du verbe à l'école élémentaire : perspectives linguistiques et pistes didactiques. In C. Avezard-Roger & B. Lavieu-Gwozdz (Eds), *Le*

verbe : *perspectives linguistiques et didactiques*. (pp. 47-58) Artois Presses Université, coll. « Études linguistiques ».

Grevisse, M. & Goosse, A. (2016, 16<sup>e</sup> éd.,). *Le Bon Usage*. De Boeck.

Guillaume, G. (1929). *Temps et verbe : théorie des aspects, des modes et des temps*. Champion.

Haillet, P.-P. (1995). Le sens du subjonctif. *Revue de l'ACLA*, vol. 17(2), p.153-165.

Huot, H. (1981). *Constructions infinitives du français, Le subordonnant de*. Droz.

Imbs, P. (1960). *Le système du verbe français*. Klincksieck.

Lachet, C. (2009). *Dynamique du subjonctif en français contemporain*. Thèse de doctorat, Université Paris Descartes.

Leeeman-Bouix, D. (1994). *Grammaire du verbe français : des formes au sens*. Nathan.

Martin, R. (1983). *Pour une logique du sens*. PUF.

Martin, R. (1987). *Langage et croyance : les univers de croyance dans la théorie sémantique*. Mardaga.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2020). Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel*, n°31, 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2022). *Les guides fondamentaux pour enseigner : Terminologie grammaticale – La grammaire du français du CP à la 6<sup>e</sup>*.

Nølke, H. (1985). *Approches linguistiques de la polyphonie énonciative*. Aarhus University Press.

NØLKE, H. (1993). *Le regard du locuteur : pour une linguistique des traces énonciatives*. Kimé.

Rihs, A. (2012). *Pragmatique des formes verbales non autonomes : gérondif, participe présent et subjonctif en français*. Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel.

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009, 4<sup>e</sup> éd). *Grammaire méthodique du français*. PUF.

Sautot, J.-P., Beaumanoir-Secq, M. & Gourdet, P. (2021). Méthodologie pour l'étude des rendements des classes, *Scolagram*, 8, *REALang*.

Soutet, O. (2000). *Le subjonctif en français*. Ophrys.

Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck.

Touratier, C. (1996). Le système verbal français : description morphologique et morphématique. Armand Colin.

Vargas, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 39, p. 17-39.

Wilmet, M. (1997, 4<sup>e</sup> éd.). *Grammaire critique du français*. Duculot.

## Annexes

### Annexe 1

Extrait de Bertagna, C. & Carrier, F. (2016). *Fleurs d'encre*, 4<sup>e</sup>, Hachette éducation, p. 314.

**6. Les formes des principaux modes**

**Le mode subjonctif : le présent et le passé du subjonctif**

**Mobiliser ses connaissances**

**1 IDENTIFIER** Comparez les terminaisons des formes verbales au subjonctif : que constatez-vous ?

- (qu') il prenne • il sache • il finisse • il pleure • il cueille • il vienne
- (que) nous partions • nous parlions • nous nagions • nous lancions • nous vendions
- (que) vous écriviez • vous disiez • vous mangiez • vous deviez • vous vouliez

**Retenir la leçon**

**La formation du présent du subjonctif**

Personnes	Formation
je tu il / elle ils / elles	radical du verbe à l'indicatif présent à la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel + marques de personne : -e, -es, -e, -ent
nous vous	radical du verbe à l'indicatif présent aux 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> personnes du pluriel + marques de mode et de personne : -i- <b>ons</b> , -i- <b>ez</b>

Exemples :  
> (que) je finisse  
> (que) tu tiennes  
> (qu') il jette  
> (qu') ils bavardent  
> (que) nous finissions  
> (que) vous teniez

## Annexe 2

*“Cher journal, j’aurais dû dire non...”*

**Sujet** : Lors de sa première nuit en prison, le narrateur de *Matin brun* revient sur les événements des dernières semaines : les lois brunes, la réduction de la liberté de la presse, l’instauration du totalitarisme...

Vous écrirez **une page de son journal intime** en insistant sur ses regrets de ne pas avoir résisté plus tôt.

### Contraintes :

- Écriture à la première personne du singulier
- Insérer 3 verbes au subjonctif (présent ou passé)
- Insérer les 4 types de phrases
- Inventer une question rhétorique
- Minimum 7 lignes par personne.