



RÉGION ACADÉMIQUE  
ÎLE-DE-FRANCE

MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,  
DE LA RECHERCHE  
ET DE L'INNOVATION



# **Fonctionnement de la phrase simple et de la phrase complexe : pour aller plus loin**

L'objet du présent article est de poursuivre la réflexion engagée dans l'article intitulé « Etude de la langue : quelles simplifications terminologiques et pourquoi ? », publié à la Page des Lettres du site Internet de l'académie de Versailles en septembre 2016 <http://www.lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1385>. La première année de mise en œuvre du programme d'étude de la langue aux cycles 3 et 4 a mis au jour des interrogations sur la notion de prédicat et sur la façon d'aborder en conséquence le fonctionnement syntaxique de la phrase, d'envisager des notions telles que la phrase simple, la phrase complexe, la juxtaposition, la coordination, la subordination. Les lignes qui suivent tentent de synthétiser ces interrogations et de mettre en lumière les véritables enjeux de l'étude de la phrase simple et de la phrase complexe, que l'on recoure ou non à la notion de prédicat.

### Les notions telles qu'elles figurent dans le programme

#### Cycle 3 :

Identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec son sens ; distinguer phrase simple et phrase complexe (p. 99).

Distinction phrase simple-phrase complexe à partir du repérage des verbes (p. 117).

6<sup>e</sup>

Les élèves apprennent à isoler le sujet de la phrase et le prédicat dans des situations plus complexes.

Ils apprennent à distinguer phrase simple et phrase complexe à partir du repérage des verbes conjugués.

#### Cycle 4 :

Fonctionnement de la phrase complexe (p. 237).

· Identification des constituants de la phrase complexe (par analogie avec les constituants de la phrase simple).

· Notions de juxtaposition, coordination, subordination.

· Terminologie utilisée : Juxtaposition / coordination / subordination.

## 1. Comment, et dans quel ordre, envisager les notions de juxtaposition, coordination et subordination ?

### • Quelques remarques préalables

Le programme du cycle 3 prévoit la distinction entre phrase simple et phrase complexe et celui du cycle 4 prévoit, dans le cadre du fonctionnement syntaxique de la phrase complexe, l'étude de la juxtaposition, de la coordination et de la subordination et la maîtrise par les élèves de ces termes.

- S'il est vrai qu'au cycle 3, ne sont pas mentionnées dans la terminologie attendue des élèves les notions de juxtaposition, de coordination et de subordination, la distinction, prévue dès le cycle 3, entre la phrase simple et la phrase complexe peut difficilement se faire sans recourir à l'une au moins de ces notions : reste à savoir laquelle il convient de privilégier pour rendre cette distinction opérante.
- Le fait de mentionner ensemble les trois notions au cycle 4 peut être lu comme une invitation à les envisager conjointement et à s'intéresser aux relations qu'elles entretiennent les unes avec l'(es) autre(s). Il paraît en outre naturel de traiter ensemble la juxtaposition et la coordination, compte tenu de leur proximité structurelle – toutes deux relèvent de la *parataxe* – et de les opposer à l'*hypotaxe*<sup>1</sup> (= subordination).

<sup>1</sup> Ce terme savant, utile parce qu'il est le pendant étymologique de la *parataxe*, n'a bien sûr pas vocation à être employé en classe.

- L'ordre dans lequel aborder ces notions pour en faciliter la compréhension aux élèves demande réflexion. La question se pose notamment de savoir si les notions de juxtaposition et de coordination ne soulèvent pas, contrairement à une idée reçue, plus de difficultés didactiques que la subordination. Le fait que les enfants recourent spontanément, à l'oral, à la subordination<sup>2</sup>, et qu'elle soit régulièrement utilisée dans les livres pour enfants, plaide pour qu'on ne croie pas devoir l'aborder après la juxtaposition et la coordination, au motif qu'elle serait plus *complexe* que ces dernières. Des cas de subordination *simple* peuvent être proposés tôt à l'observation et à l'analyse, et il n'est du reste pas rare que des phrases complexes comportant une subordonnée soient sensiblement plus *simples* à observer et à manipuler que certaines phrases complexes comportant des propositions juxtaposées ou coordonnées (voir p. 5 « La subordination : une « complexité » propre à développer la conscience linguistique »).

- **Utilité de certaines distinctions ?**

La mention dans le programme du couple « sujet de la phrase » et « [groupe verbal] prédicat de la phrase » fait référence à la structure, « fondamentalement bipartite »<sup>3</sup>, de la phrase canonique, toujours constituée d'un sujet et d'un [groupe verbal] prédicat, sur le modèle « Le tigre **guette sa proie**. ». Ce principe en apparence simple ne va pas sans difficultés, quand on l'applique à des cas, même simples, de juxtaposition et de coordination :

- Les enfants **jouent** mais les parents **travaillent**.
- Les enfants **jouent**, les parents **travaillent**.
- Les enfants **jouent** ; les parents **travaillent**.
- Les enfants **jouent**. Les parents **travaillent**.

Ces énoncés, reposant tous sur la parataxe, seront un peu plus loin mis en regard d'un cinquième énoncé recourant à l'hypotaxe (la subordination) :

- Les enfants **jouent** tandis /pendant que les parents **travaillent**.

Alors qu'ils disent quatre fois à peu près la même chose et à peu près de la même manière, les énoncés **a.**, **b.**, **c.** et **d.** font traditionnellement l'objet d'analyses grammaticales différentes. On y distingue en effet :

- en **a.**, une phrase constituée de deux propositions indépendantes coordonnées<sup>4</sup> comportant chacune un groupe verbal ;
- en **b.** et **c.**, une phrase constituée de deux propositions juxtaposées comportant chacune un groupe verbal ;
- en **d.**, deux phrases comportant chacune un groupe verbal.

La question se pose : est-il *pédagogiquement* pertinent de proposer des analyses aussi différentes pour rendre compte de différences de structure et de sens aussi ténues ? Pourquoi, en particulier, parler d'une phrase en **c.** et de deux phrases en **d.**, quand la seule différence réside dans l'emploi, à la place d'un point, d'un point-virgule – point-virgule dont le maniement requiert en outre, comme on sait, de la maturité langagière ? De plus, sur le plan mélodique – et il y a intérêt à sensibiliser les élèves à la mélodie de la phrase –, la différence est quasi imperceptible entre **c.**

<sup>2</sup> Cf. « Elle a dit que... » ; « Si je te dis un secret, tu le répéteras pas ? » (*sic*) ; « Quand on aura fini, on pourra ... ? » ; « C'est pas moi qui lui a dit. » (*sic*).

<sup>3</sup> Cf. *Grammaire méthodique du français*, p. 240.

<sup>4</sup> Même si le programme ne la prévoit pas dans sa terminologie, il est difficile d'éviter, quand on aborde la juxtaposition et la coordination, la notion de proposition indépendante.

et d. L'étude de la langue risque alors d'être perçue comme une activité technique, formelle, artificielle, et dont le bien-fondé n'apparaît pas.

- **Diversité de la structure « sujet + groupe verbal »**

La difficulté vient pour une grande part de ce que la structure « sujet / groupe verbal (lequel dit quelque chose du sujet) » recouvre des unités syntaxiques aux statuts différents :

- la phrase simple canonique, qui se réduit à une proposition indépendante : « Le chien **aboie**. » ; « Le chat **miaule**. » ; « Le chien **a eu peur**. » ;
- la proposition indépendante, dans une phrase complexe constituée de plusieurs propositions coordonnées ou juxtaposées : « Le chien **aboie**, mais le chat **miaule** » ; « Le chien **ronge son os** ; le chat **boit son lait**. » ;
- la phrase complexe constituée d'un groupe verbal incluant une ou plusieurs subordonnées<sup>5</sup>. Ainsi, la phrase « Pierre **savait que, si on lui interdisait l'accès à la salle, il ne pourrait prévenir Martine**. » a, en dépit de sa complexité et de sa longueur, la même structure syntaxique que « Pierre **savait cela** ».

En outre, si l'on descend d'un niveau dans l'analyse de la phrase, on voit que la structure « sujet / groupe verbal » se retrouve à l'intérieur de la subordonnée elle-même :

- Pierre savait qu'[...] il **ne pourrait prévenir Martine**.
- Tu ne me demandes pas qui **est venu**.

**N.B. :**

La parataxe (juxtaposition, coordination) apparaît comme un élément de complexité supplémentaire en ce que, le plus souvent, elle *redouble*<sup>6</sup> la structure simple « sujet + groupe verbal », selon le schéma :

**Phrase** = [Sujet 1 + groupe verbal 1] + [Sujet 2 + groupe verbal 2].

L'hypotaxe, elle, *développe* la structure « Sujet + groupe verbal », mais ne la redouble pas.

Conséquence : la réduction d'une phrase complexe à une phrase simple canonique est possible avec l'hypotaxe, non avec la parataxe.

---

<sup>5</sup> Sont visées ici la subordonnée conjonctive et la subordonnée interrogative indirecte.

<sup>6</sup> D'autres configurations sont possibles, par exemple « Sujet [+ GV1 + GV2 + GV3 +...] » ou encore « [Sujet 1 + GV1] + [Sujet 2 + GV2] + [Sujet 3 + GV3] + [...] ». », mais la structure « [Sujet 1 + GV 1] + [Sujet 2 + GV 2] » est très fréquente.

- **L'aide apportée par la définition syntaxique de la phrase**

### Phrase ou proposition ?

Selon la *Grammaire méthodique du français*, chapitre XV, « La phrase complexe : juxtaposition, coordination et subordination », « Il y a juxtaposition lorsque la phrase complexe est formée d'une suite de deux ou plusieurs propositions *qui pourraient être considérées chacune comme une phrase autonome*, qui sont généralement séparées à l'oral par une pause et à l'écrit par un signe de ponctuation [...]. Une proposition juxtaposée a donc le même statut syntaxique que la phrase globale dont elle est un élément. » (p. 781).

Dans le même esprit, et en allant même plus loin, l'Office québécois de la langue française [http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?id=4264](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4264) distingue entre la *phrase graphique* et la *phrase syntaxique* : la première correspond à la phrase traditionnelle définie comme une suite de mots ayant une unité de sens ou encore définie formellement d'après sa ponctuation (majuscule initiale et point final) ; la seconde, définie à partir de critères syntaxiques (deux constituants : sujet + groupe verbal prédicat), correspond à ce que l'on appelle traditionnellement « proposition ». Ainsi, « Le vent soufflait violemment et la pluie n'allait pas tarder. » est analysé comme une phrase graphique et comme la succession de deux phrases syntaxiques.

Le programme a lui aussi pris en compte le critère syntaxique : phrase = sujet + (groupe verbal) prédicat ; dès lors, la différence de structure peut être fort ténue entre une phrase canonique et une proposition juxtaposée ou coordonnée.

- On le voit (*cf. encadré ci-dessus*), la définition syntaxique de la phrase entre en collision avec la définition traditionnelle, graphique et formelle, et la coexistence des deux définitions est une source de difficultés.
- Si on fait reposer la notion de proposition comme celle de phrase (syntaxique) sur la structure « sujet + groupe verbal », on peut rapprocher<sup>7</sup> les quatre énoncés **a.**, **b.**, **c.** et **d.** en mettant en lumière l'analogie de structure, ici la parataxe, qui les caractérise :
  - a.** Les enfants jouent mais les parents travaillent.
  - b.** Les enfants jouent, les parents travaillent.
  - c.** Les enfants jouent ; les parents travaillent.
  - d.** Les enfants jouent. Les parents travaillent.
- Dans les quatre cas en effet, y compris en **a.** (coordination), chacune des propositions indépendantes a une autonomie de phrase canonique (*cf. encadré ci-dessus*) et l'on a bien affaire chaque fois au redoublement schématisé par :  
Phrase = [Sujet 1 + groupe verbal 1] + [Sujet 2 + groupe verbal 2].
- On fait ainsi comprendre que la parataxe procède par enchaînements, là où l'hypotaxe (**e.**) emboîte et hiérarchise.
- Reste à rendre compte, dans le cas de la juxtaposition, des choix différents de ponctuation (**b.**, **c.**, **d.**) : même si le cotexte, ici absent, peut y aider, la chose est toujours délicate, ressortissant plus à l'intuition stylistique qu'à la conscience proprement linguistique.

- **La subordination : une « complexité » propre à développer la conscience linguistique**

Revenons à **e.** : Les enfants jouent tandis que les parents travaillent.

On voit que la phrase complexe reposant sur la subordination se laisse, elle, réduire à un schéma simple : un sujet + un groupe verbal + un complément de phrase<sup>8</sup>. Celui-ci, déplaçable en tête de

<sup>7</sup> Il y a plus de profit pédagogique à tirer du rapprochement de ces énoncés que de leur distinction.

<sup>8</sup> Les conjonctives et les interrogatives indirectes se laissent également réduire (*cf. exemples ci-dessous*).

phrase (« Tandis que les parents travaillent, les enfants jouent. »), est même supprimable<sup>9</sup>, puisque la phrase « Les enfants jouent ~~tandis que les parents travaillent.~~ » est syntaxiquement autonome.

Des cas de subordination plus simples encore peuvent être proposés dès le cycle 3, afin de faire acquérir le sens des **équivalences syntaxiques** : qu'un élève comprenne que la phrase complexe :

- « Nous attendons qu'elle revienne. » équivaut syntaxiquement à la phrase simple « Nous attendons son retour. » ;
- « Peux-tu me dire comment elle s'appelle ? », à « Peux-tu me dire son nom ? » ;
- « J'ai besoin que tu sois là. », à « J'ai besoin de ta présence. » ;
- « Je ne retrouve pas le pull que tu m'as prêté. », à « Je ne retrouve pas ton pull rouge. » ;
- « S'il se trompe, il devra recommencer. », à « En cas d'erreur, il devra recommencer. »

est plus propre à développer sa conscience du système de la langue que la capacité à prévoir deux étiquettes différentes pour deux énoncés, dont l'un est une phrase constituée de deux propositions contenant chacune un groupe verbal et l'autre est constitué de deux phrases comportant chacune un groupe verbal – sans aucune différence par ailleurs de structure, de sens, ni même de mélodie.

Contrairement au travail *formel* sur la juxtaposition et sur la coordination, qui risque de faire entrevoir une inutile et peu signifiante diversité de structures non réductibles (cf. **a., b., c., d.**), si l'on ne recourt pas à la notion de phrase syntaxique (= proposition), le travail sur la subordination (substitutions nominales, par exemple) permet de ramener à une structure identique simple (sujet + groupe verbal) des phrases complexes qu'un élève ne pense pas spontanément à rapprocher. On satisfait ainsi à une exigence du programme du cycle 4 : « Identification des constituants de la phrase complexe (**par analogie** avec les constituants de la phrase simple) ».

#### En résumé,

- passer d'une définition « graphique » (ou formelle) à une définition « syntaxique » de la phrase (= proposition) permet de traiter de manière analogue des énoncés que, jusqu'ici, on distinguait artificiellement et sans bénéfice pour les élèves ; la juxtaposition et la coordination ne sont réellement accessibles et utiles que si l'on travaille à les **rapprocher** et à faire comprendre qu'une indépendante juxtaposée et, presque autant qu'elle, une indépendante coordonnée ont une autonomie de phrase.
- c'est la subordination qui est visée par l'« identification des constituants de la phrase complexe (**par analogie** avec les constituants de la phrase simple) », que recommande le programme : de fait, c'est dans les seuls cas de subordination que peut être envisagé un travail (par réduction, expansion, substitution) sur les **équivalences syntaxiques** entre les constituants d'une phrase complexe plus ou moins longue et ceux d'une phrase simple.

<sup>9</sup> À noter qu'on pourrait aussi remplacer la subordonnée complément de phrase par un groupe prépositionnel (« Les enfants jouent malgré les parents [qui travaillent]. ») ou adverbial (« Les enfants jouent contrairement aux parents [qui travaillent]. »)

## 2. Juxtaposition et coordination : d'autres difficultés

- Les cas où juxtaposition et coordination se combinent

La juxtaposition et la coordination, notamment quand elles se combinent, réservent bien d'autres difficultés. Voici un extrait de *L'Odyssée* proposé par un manuel de 6<sup>e</sup>, pour lequel un travail d'analyse de la phrase, simple et complexe, a pu être envisagé :

« Pendant ce temps, le magnanime Ulysse était rentré chez lui. L'intendante Eurynomé le baigna, le frotta d'huile et le revêtit d'un beau manteau et d'une tunique. Athéna répandit généreusement la beauté sur sa tête : elle le rendit plus beau à voir et plus fort et fit descendre de sa tête une chevelure bouclée, pareille à la fleur de jacinthe. »

La première phrase ne présente pas de difficulté.

La phrase en violet permet de faire comprendre et ce, dès le cycle 3, qu'un même sujet peut être suivi de plusieurs groupes verbaux et que c'est ce qui rend la phrase complexe. Nous sommes alors en présence de la structure « Phrase = sujet + groupe verbal 1 + groupe verbal 2<sup>10</sup> ».

Pour le passage en bleu, en revanche, l'analyse grammaticale traditionnelle est source de difficulté et de confusion : pour une simple question de ponctuation (:), il est d'usage d'analyser cet énoncé comme une phrase unique constituée :

- d'une première proposition indépendante (« Athéna répandit généreusement la beauté sur sa tête : »)
- de deux propositions indépendantes à la fois coordonnées entre elles (« elle le rendit plus beau à voir et plus fort et fit descendre de sa tête une chevelure bouclée, pareille à la fleur de jacinthe. ») et dont l'ensemble est juxtaposé à la proposition indépendante précédente.

- Pour aider à résoudre la difficulté, de préférence au cycle 4

Une telle complexité de structure amène d'abord à s'interroger sur l'opportunité d'un tel choix au cycle 3 et à mesurer les difficultés pédagogiques auxquelles expose l'absence de tri du matériau fourni par des extraits de textes.

Est-il par ailleurs pertinent d'insister sur l'unicité de cette phrase et sur la pluralité des propositions qui la composent ? Modifier la ponctuation après « tête » permet, sans<sup>11</sup> toucher à la mélodie de la phrase, de comprendre que la première proposition a une autonomie de phrase : « Athéna répandit généreusement la beauté sur sa tête. Elle le rendit plus beau à voir et plus fort et fit descendre de sa tête une chevelure bouclée, pareille à la fleur de jacinthe. » Tout ainsi devient plus simple : la phrase 1 obtenue est une phrase canonique (sujet + groupe verbal + complément de phrase (« généreusement »)), dont le point final exige une intonation descendante ; la phrase 2 obtenue est composée de deux propositions indépendantes coordonnées.

Dans le cadre d'une leçon de langue, il y aurait même intérêt à infléchir la démarche d'analyse traditionnelle et à proposer d'emblée l'énoncé sous la forme de trois phrases, à la fois « syntaxiques » et « graphiques » : 1. Athéna répandit généreusement la beauté sur sa tête. 2. Elle

---

<sup>10</sup> (+ groupe verbal 3, etc.).

<sup>11</sup> Plus exactement : « sans presque toucher à la mélodie ».

le rendit plus beau à voir. 3. Elle fit descendre de sa tête une chevelure bouclée, pareille à la fleur de jacinthe.

Ce découpage permet de confirmer visuellement la validité du principe « phrase (proposition) = sujet + groupe verbal (prédicat) ». Une fois cette structure fondamentale mise en place, on peut faire envisager par l'élève une autre segmentation et une autre ponctuation (deux points à la place d'un point, coordination) et l'amener ainsi à réfléchir sur les changements de sens qui en découlent. Le choix de la juxtaposition et de la nouvelle ponctuation, comme celui de la coordination, prendront alors leur sens et leur intérêt.

### 3. Intérêt du travail sur la juxtaposition et la coordination

- Transformation de la parataxe en hypotaxe, de l'hypotaxe en parataxe

Il reste naturellement intéressant de travailler sur la juxtaposition et la coordination, notamment au cycle 4, en prévoyant par exemple la transformation de phrases complexes constituées de propositions coordonnées ou juxtaposées en phrases constituées de subordonnées, ou la transformation inverse, et en examinant les effets de sens qui découlent de ces transformations dans un sens ou dans l'autre.

Ainsi, on pourra faire observer que la transformation de :

f. L'avion avait manqué son atterrissage, les passagers poussaient des cris.

en :

g. Comme l'avion avait manqué son atterrissage, les passagers poussaient des cris.

ou encore en :

h. L'avion ayant manqué son atterrissage, les passagers poussaient des cris.

s'accompagne d'un infléchissement du sens, puisqu'on introduit, en g. et en h., un rapport logique explicatif entre deux faits présentés successivement en f. Au plan syntaxique, on pourra faire remarquer en g. et h. l'apparition, liée à la subordination, de compléments de phrase.

Quant à la transformation inverse de l'hypotaxe :

Puisqu'il ne veut pas me donner l'explication, je la trouverai sans lui.

en parataxe :

Il ne veut pas me donner l'explication<sup>12</sup> ; je la trouverai sans lui.,

elle fait apparaître un changement aux plans du sens et du ton.

- Valeur de subordination circonstancielle de la juxtaposition

Il est également utile de faire percevoir au cycle 4 la valeur, pour le sens, de subordination circonstancielle que peut prendre, dans des cas bien particuliers, la juxtaposition :

a. Il a beau chercher, il ne trouve rien. = Bien qu'il cherche beaucoup / depuis longtemps, il ne trouve rien.

---

<sup>12</sup> La transformation, également possible, de la déclarative « Il ne veut pas me donner l'explication ; » en interrogative « Il ne veut pas me donner l'explication ? Je la trouverai sans lui. » accentue l'effet expressif, voire théâtral.



- b. Lui demandait-on un service, il répondait toujours présent. = Si on lui demandait un service, il répondait toujours présent.<sup>13</sup>
- c. Tu peux bien me le répéter, je ne te crois pas = Même si / quoique tu me le répètes, je ne te crois pas.
- d. Plus on est de fous, plus on rit. = On rit d'autant plus qu'on est plus de fous.

Là encore, l'opération de transformation peut développer la conscience linguistique des élèves en leur donnant le sens des équivalences syntaxiques et celui de « la variété des possibilités offertes par la langue »<sup>14</sup>.

#### 4. Les différents niveaux d'analyse du groupe verbal

Le programme évoque la structure « sujet + groupe verbal prédicat » à l'échelle de la phrase et c'est de fait ce niveau qu'il convient de privilégier et d'envisager d'abord pour faire percevoir la structure globale et le fonctionnement syntaxique d'une phrase.

Il est cependant légitime – et les situations de classe en offrent assez naturellement l'occasion, lors de l'accompagnement personnalisé par exemple<sup>15</sup> – de faire envisager également la notion de groupe verbal au niveau « *infra-phrastique*<sup>16</sup> ». En effet, dans une phrase telle que « Le chat qui dort ronronne. », il est logique de faire de « dort » le GV (prédicat) de la relative, puisque, selon un principe d'emboîtement et d'analogie avec la structure de la phrase, « dort » dit, au niveau de la proposition, quelque chose du sujet « qui », au même titre que, au niveau de la phrase, « ronronne » dit quelque chose de « chat ». Autre exemple : dans « Le chat que je lui donne est un angora. », on pourra distinguer, au niveau de la proposition, le GV (prédicat) « \*que (= le) lui donne » et, au niveau de la phrase, le GV (prédicat) « ronronne ».

De même, si dans « Je ne sais pas où elle l'a pris », le GV (prédicat) de la phrase comprend la subordonnée interrogative indirecte, on peut descendre d'un niveau dans l'analyse et, à l'intérieur de l'interrogative indirecte « où elle l'a pris », repérer le GV (prédicat) « où<sup>17</sup>... l'a pris » de la subordonnée.

Méritent d'être observés de même les cas d'emboîtements<sup>18</sup> de subordonnées ayant pour effet qu'une subordonnée, conjonctive ou interrogative indirecte, devient en quelque sorte la principale<sup>19</sup> d'une autre subordonnée, comme dans :

« Valérie se demandait si Paul savait que Luc était arrivé. » = sujet 1 + GV 1 »,

qui peut s'écrire :

<sup>13</sup> Cf. aussi ces vers de la tirade des nez de *Cyrano de Bergerac*, qu'on choisit ici de simplifier pour les besoins de l'exemple : « Eussiez-vous eu d'ailleurs l'invention nécessaire pour me servir ces folles plaisanteries, vous n'en eussiez pas articulé le quart de la moitié du commencement d'une. » = « Même si vous aviez eu..., vous n'en auriez pas... ».

<sup>14</sup> Cf. le programme du cycle 4, p. 242 et, un peu plus loin : « Approche de la variation à travers le repérage de différentes manières d'exprimer une même idée ».

<sup>15</sup> Notamment quand les élèves émettent des interrogations à ce sujet.

<sup>16</sup> Cet adjectif désigne le niveau de la proposition, que celle-ci soit indépendante ou subordonnée. On s'intéresse dans les lignes qui suivent aux cas de subordonnées.

<sup>17</sup> « Où » apparaît plus ici comme un complément de verbe que comme un complément de phrase (cf. l'article « Etude de la langue : quelles simplifications terminologiques et pourquoi ? », II. Complément du verbe et complément de phrase, p. 3 et suivantes).

<sup>18</sup> La question de l'acceptabilité, de la lisibilité ou de l'intelligibilité de l'énoncé, se pose au-delà de deux emboîtements : « Tu ne m'as pas dit si tu savais que Paul avait demandé à Valérie si elle pourrait venir. »

<sup>19</sup> La notion de principale, absente du programme, pourrait y avoir sa place, y compris dans la terminologie, compte tenu de son utilité pour l'analyse de la phrase.

« Valérie se demandait si Paul savait que Luc était arrivé. » = sujet 1 + GV 1 (= se demandait si sujet 2 + GV 2) »,

voire :

« Valérie se demandait si Paul savait que Luc était arrivé. » = sujet 1 + GV 1 (= se demandait si sujet 2 + GV 2 (= savait que sujet 3 + GV 3)) ».

Envisager le niveau d'analyse infra-phrastique – après le niveau phrastique, s'entend – permet de satisfaire les exigences de logique de certains élèves et de faire comprendre que toute proposition subordonnée est, comme il est écrit dans la *Grammaire méthodique du français*, p. 780, un « constituant qui, **ayant lui-même la structure d'une phrase**, se trouve ainsi être en relation de dépendance [...] avec une autre structure de phrase ».

Dès lors, et si l'on s'engage dans cette voie parce qu'on le juge utile, on pourrait prévoir des appellations différentes et distinguer entre le **GV 1 de premier niveau**, le **GV 2 de deuxième niveau** (inclus dans le GV 1) et le **GV 3 de troisième niveau** (inclus dans le GV 2).

Le programme ne prévoit pas explicitement ces différents niveaux d'analyse et il ne s'agit pas, bien sûr, de risquer de perdre les élèves par un excès de complexité. Les faire envisager, quand la situation de classe s'y prête, peut aider à comprendre que :

- dans une phrase complexe telle que « Je ne sais pas où elle l'a rangé. », la subordonnée (« \*où elle l'a rangé (= elle l'a rangé ici/dans le tiroir) ») peut être vue comme une possible phrase simple enchâssée dans une autre et constituée elle-même d'un sujet et d'un GV (prédicat), de même que « Le chat qui dort ronronne. » englobe une structure de phrase simple « \*qui (= il) dort) » ;
- la phrase complexe est donc bâtie sur le principe de **l'emboîtement** ;
- une fois les niveaux de structure (phrastique / infraphrastique) bien distingués, il est plus facile d'associer un groupe verbal (prédicat) avec le *bon* sujet.

### 5. Distinguer les niveaux d'analyse pour le complément de phrase ?

Dès lors qu'on fait, à propos du groupe verbal, la distinction entre le niveau de la phrase et celui de la proposition, il paraît assez naturel de la faire aussi à propos du complément de phrase.

Ainsi, dans la phrase « Comme elle argumentait avec conviction, tous se fiaient aveuglément à elle. », on identifiera trois compléments de phrase, tous déplaçables : l'adverbe « aveuglément » (1), la subordonnée « Comme elle argumentait avec conviction » (2), mais aussi le groupe prépositionnel « avec conviction » (3). Une différence est cependant à marquer : tandis que les deux premiers affectent le groupe verbal **de niveau 1**, le troisième affecte le groupe verbal de la **subordonnée (de niveau 2)**. Pour cette raison, il paraît légitime d'adopter l'appellation « complément de phrase de niveau 1 » pour les deux premiers et d'appeler le troisième « complément de phrase de niveau 2 »<sup>20</sup>.

Sans donner dans l'inflation terminologique, que le programme recommande d'éviter, il peut donc y avoir intérêt, quand la situation de classe s'y prête, à marquer des plans d'analyse distincts. On fait bien percevoir ainsi le principe de hiérarchie et d'emboîtement, propre à l'hypotaxe.

<sup>20</sup> On pourrait aussi envisager l'appellation « complément de phrase » pour les deux premiers et « complément de proposition » pour le troisième.

## 6. Quels corpus pour travailler sur la phrase complexe ?

- Constitution d'un corpus

**Programme du cycle 3** (p. 114) :

« L'étude de la langue s'appuie, comme au cycle 2, sur des **corpus** permettant la comparaison, la transformation (substitution, déplacement, ajout, suppression), le tri et le classement afin d'identifier des régularités. »

**Programme du cycle 4** (p. 239) :

« Connaître les aspects fondamentaux du fonctionnement syntaxique. / Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève :

Travail à partir des écrits des élèves, acceptables ou non, de **corpus** de phrases et/ou de textes créés, de textes littéraires ou non pour inviter à la problématisation (situation-problème). »

La constitution d'un corpus pour l'étude de la langue représente une part importante du travail de préparation d'une leçon. Ce corpus ne saurait être constitué *seulement* d'extraits de textes lus, pour la même raison que la progression dans l'étude de la langue ne saurait être dictée par ces *seuls* textes. L'important est que le corpus permette à l'élève d'étudier par l'observation et la manipulation une notion, un fait de langue, d'en comprendre le fonctionnement, au degré de complexité adapté à son niveau de classe et, plus encore, à ses besoins. Ainsi, le corpus servant à étudier la phrase complexe pourra être plus étoffé et envisager la notion avec plus de complexité en 5<sup>e</sup> qu'en 6<sup>e</sup>, en 4<sup>e</sup> qu'en 5<sup>e</sup>, etc.

On peut prendre appui, pour constituer le corpus, sur des énoncés oraux ou écrits relevant de situations de communication courantes, voire de situations de classe, lesquelles présentent l'avantage de constituer pour les élèves une référence commune. On peut puiser également dans des textes récemment lus en classe ou qui le seront bientôt, mais sans s'interdire les tris nécessaires, afin d'éviter les difficultés inappropriées (cf. *supra*, p. 5, l'extrait de *L'Odyssee*). L'important est que les énoncés choisis pour constituer le corpus aient l'efficacité et la brièveté requises pour permettre la concentration sur le (*seul*) fait de langue étudié.

Par ailleurs, il peut y avoir intérêt à partir d'une structure de base identique et à procéder par variations ou ajouts successifs (cf. exemple ci-dessous). Dans une logique spiralaire, un corpus peut être progressif et modulable : on choisit alors, en fonction de l'objectif que l'on se donne, dans une situation de classe donnée, de traiter à un certain moment ou de façon échelonnée, tout ou partie dudit corpus.

- Exemple de corpus progressif et modulable autour de la phrase complexe fondée sur la subordination.

*L'intérêt du corpus progressif et modulable est qu'il permet d'envisager des complexifications progressives et facultatives et rend possibles, autour d'un même sémantisme global, des manipulations qui font réfléchir l'élève. Les énoncés ci-dessous sont fondés sur le principe de la **variation** : en fonction du point de langue que l'on veut faire observer et comprendre aux élèves, on peut choisir de traiter tout ou partie de ce corpus.*

- a. Tout le monde croit que Dominique réussira.
- b. Tout le monde croit au succès de Dominique.
- c. Personne ne doute que Dominique réussisse.
- d. Personne ne doute du succès de Dominique.

- e. Tout le monde est confiant quant au succès de Dominique.
- f. Tout le monde croit que Dominique réussira sans effort.
- g. Tout le monde espère sans vraiment y croire que Dominique réussira.
- h. Tout le monde croit que, si la chance lui sourit, Dominique réussira.
- i. Tout le monde savait que, s'il/si elle rencontrait des obstacles, Dominique les surmonterait et que rien ne le/la découragerait.
- j. Tout le monde était convaincu que Dominique avait échoué parce qu'il/elle manquait de confiance en lui/elle.

Les énoncés choisis visent à faire comprendre :

- en **a.** et **b.**, qu'une subordonnée conjonctive peut, à l'intérieur du groupe verbal, commuter avec un groupe prépositionnel dans la fonction de complément de verbe ;
- en **a., b., c.** et **d.**, *outré le point précédent*, qu'alors que deux verbes peuvent se construire avec des prépositions différentes (« croire à », mais « douter de »), la subordonnée conjonctive, elle, est dans les deux cas introduite par la conjonction de subordination « que » ;
- en **e.** (et en **j.**), que le groupe verbal peut aussi être constitué d'un verbe attributif suivi d'un adjectif attribut du sujet, construit ici avec un groupe prépositionnel « quant à... » ;
- en **f.** et **g.**,
  - o que le complément « sans effort », en **f.**, affecte le groupe verbal de la subordonnée et que, s'il n'est pas impossible de l'appliquer au groupe verbal de niveau 1 « tout le monde croit sans effort », on change alors le sens de la phrase. On a donc affaire ici à un complément de phrase de niveau 2.
  - o que le complément « sans vraiment y croire », en **g.**, affecte le groupe verbal de niveau 1 et qu'il est difficilement envisageable de l'appliquer au groupe verbal de niveau 2 « réussira ». On a donc affaire ici à un complément de phrase de niveau 1.

Avec **h. i.** et **j**<sup>21</sup>, on entre dans une plus grande complexité : ces énoncés permettent de comprendre qu'une subordonnée de niveau 2 (hypothétique, causale, etc.) peut s'insérer dans une subordonnée de niveau 1, ici conjonctive, et en *dépendre* et que la subordonnée de niveau 2, exclusivement déplaçable à l'intérieur de la subordonnée de niveau 1 (on peut difficilement dire « \*Si la chance lui sourit, tout le monde croit que Dominique réussira. » ou « \*S'il /si elle rencontrait des obstacles, tout le monde savait que Dominique les surmonterait et que rien ne le/la découragerait. »), est un *complément* de phrase qui affecte le groupe verbal de la subordonnée. La phrase **i.** présente en outre la particularité de comporter deux subordonnées de niveau 1 (« que... et que... ») et de faire comprendre que la dépendance syntaxique de la seconde subordonnée de niveau 1 doit se marquer par le redoublement de la conjonction « que ».

\*\*\*

**En conclusion**, quelques réflexions et suggestions :

1. Il y a intérêt à rapprocher plutôt qu'à distinguer des énoncés, structurellement proches, reposant sur la juxtaposition et la coordination.
2. L'une et l'autre ont ceci de particulier et de commun que, contrairement à la subordination, elles redoublent le plus souvent la structure « sujet + groupe verbal

---

<sup>21</sup> Dans une logique spiralaire, on peut fort bien proposer ces énoncés non au même moment, mais seulement plus tard dans l'année, lorsqu'on revient sur la notion, ou à un niveau de classe supérieur.

(prédicat) ». C'est là une difficulté à prendre en compte : juxtaposition et coordination ne sont pas plus *simples* que la subordination.

3. La subordination, parce qu'elle se prête aisément à la réduction et à la simplification, est une *complexité* à privilégier pour « identifier les constituants de la phrase complexe (par *analogie* avec les constituants de la phrase simple) ».
4. La mise en regard de la parataxe (juxtaposition et coordination) et de l'hypotaxe (subordination) permet de comprendre la spécificité de chaque type de structure. L'observation de ce qui se joue lors de la transformation de l'une en l'autre développe le sens des équivalences syntaxiques.
5. Envisager le groupe verbal non seulement à l'échelle de la phrase, mais à celle de la proposition, permet de distinguer les niveaux d'analyse et de mettre en lumière le phénomène d'emboîtement propre à la subordination.
6. Il est légitime de distinguer de même les niveaux (phrase ou proposition) auxquels le complément de phrase opère.
7. Un corpus pour l'étude de la langue n'a pas lieu d'être constitué des seuls extraits de textes lus<sup>22</sup> ; il y a intérêt à le concevoir progressif et modulable en fonction de la notion ou du fait de langue que l'on veut faire observer et manipuler.

---

<sup>22</sup> Si l'on y recourt, un tri de ce matériau est bien souvent nécessaire.