



HAL
open science

La phrase à l'épreuve de la complexité à l'école élémentaire

Nathalie Rossi-Gensane, Marie-Noëlle Roubaud, Véronique Paolacci

► **To cite this version:**

Nathalie Rossi-Gensane, Marie-Noëlle Roubaud, Véronique Paolacci. La phrase à l'épreuve de la complexité à l'école élémentaire. Cécile Avezard-Roger, Cécile Corteel, Jan Goes, Belinda Lavieu-Gwozdz. La phrase - Carrefour linguistique et didactique, Artois Presses Université, pp.326-347, 2019. hal-03547183

HAL Id: hal-03547183

<https://hal.science/hal-03547183>

Submitted on 9 Feb 2022

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

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

La phrase à l'épreuve de la complexité à l'école élémentaire

Nathalie Rossi-Gensane*, Marie-Noëlle Roubaud** & Véronique Paolacci***

*Université Lumière Lyon 2 – ICAR (UMR 5191)

**Université d'Aix-Marseille & ESPE – ADEF (EA 4671)

***Université Toulouse-Jean Jaurès & ESPE – CLLE-ERSS (UMR 5263)

1. Introduction

L'article se propose tout d'abord de faire un point sur la notion de phrase, carrefour linguistique (des « savoirs théoriques ») et didactique (des « savoirs à enseigner »)¹. Nous examinerons les préconisations ministérielles pour l'école élémentaire² parues au Bulletin officiel (B.O. de 2008 et de 2015) et leurs applications didactiques (pour ce qui est du seul B.O. de 2008) dans des manuels scolaires³, en portant une attention particulière aux critères définitoires utilisés et à leur programmation selon l'âge des élèves. Puis nous rappellerons nos choix théoriques et terminologiques par rapport à ceux d'autres linguistes.

Nous centrerons ensuite notre étude sur la notion de « phrase complexe » au travers des « savoirs à enseigner » (étude des programmes et de manuels scolaires) et des « savoirs théoriques », pour constater que, là encore, des divergences apparaissent. Nous discuterons notamment du cas problématique que constituent, telles qu'elles sont traditionnellement dénommées, les « juxtaposition et coordination de propositions », généralement rangées dans la « phrase complexe ».

La mise à l'épreuve de la notion de complexité sur des exemples attestés dans des productions d'élèves d'école élémentaire montrera également que la notion de « phrase complexe » recouvre des réalités linguistiques diverses : ladite coordination de propositions, fréquente dans les textes, ne saurait être envisagée de la même façon que la subordination dont, en outre, les usages dépassent ce qui est enseigné à l'école.

¹ Nous tenons à remercier les relecteurs anonymes de leurs remarques et suggestions.

² L'école élémentaire se compose de cinq classes : CP (6-7 ans), CE1 (7-8 ans), CE2 (8-9 ans), CM1 (9-10 ans) et CM2 (10-11 ans).

³ La liste des manuels consultés est indiquée en bibliographie. N'ont pu être pris en compte les manuels conformes aux programmes de 2015, en cours de publication ou de diffusion au moment de l'écriture de cet article.

2. D'une phrase essentiellement « graphique » à la phrase « syntaxique »

Nous reviendrons tout d'abord sur le problème de définition que pose, chez certains linguistes (par exemple, Béguelin, 2000 ; Berrendonner, 2002), la notion de « phrase », soumise à des critères hétérogènes, de ce fait parfois contradictoires. Les instructions officielles pour l'école (B.O., 2008) témoignent de cette difficulté qui se matérialise aussi dans les manuels scolaires. Si le concept traditionnel de « phrase » est inopérant pour décrire l'oral (Blanche-Benveniste, 2002), il l'est aussi pour décrire l'écrit comme nous l'avons déjà montré sur des textes d'élèves d'école élémentaire (Cappeau & Roubaud, 2005 ; Paolacci & Rossi-Gensane, 2012 ; Paolacci & Rossi-Gensane, 2014). Nous proposons ainsi de recourir à une phrase redéfinie à partir d'un critère relationnel (Feuillard, 1989 ; Paolacci & Rossi-Gensane, 2012).

À la suite, notamment, de Chevillard (1985 : 39), il est pertinent de distinguer entre, d'une part, savoirs qualifiés *infra* de « théoriques » et, d'autre part, « savoirs à enseigner », dans la mesure où « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement ». Les savoirs relatifs à la phrase mis en texte dans les programmes et les manuels seront présentés avant les « savoirs théoriques » qui se caractérisent par une grande divergence.

2.1. La phrase et des « savoirs à enseigner » fondés sur des critères divers

En 2008

Dans le programme du CP et du CE1 relevant alors du cycle des apprentissages fondamentaux (B.O., 2008 : 17), il est conféré à la phrase un rôle central et premier, puisque « La première étude de la grammaire concerne la phrase simple ». Les manuels en prennent généralement acte en plaçant la phrase dans les premières leçons de la partie grammaire. *L'île aux mots CE2* (2008 [2014]), où « Identifier les phrases déclaratives et interrogatives » est l'avant-dernier chapitre de grammaire, ne constitue une exception qu'en apparence car la phrase est évoquée dès le premier chapitre « À quoi sert la grammaire ? ».

Comme il apparaît explicitement dans les progressions pour le CP (B.O., 2008 : 31), la phrase est tout d'abord définie par un critère typographique : il s'agit, à ce niveau de classe, d'« identifier les phrases d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation (point et majuscule) ». Le critère selon lequel une phrase est comprise entre une majuscule et un signe de ponctuation forte est également toujours indiqué dans les manuels de CE2, de CM1 et de CM2, même s'il ne l'est pas nécessairement en première place. On notera qu'à cette démarcation

typographique ne fait pas écho, dans les programmes de l'école élémentaire, de démarcation prosodique, malgré l'idée répandue d'une correspondance entre ponctuation et prosodie, qui ne vaut véritablement que dans la situation de lecture à haute voix, et encore seulement dans une certaine mesure. Quelques manuels, néanmoins, précisent : « Les points (?!...) terminent une phrase et permettent de savoir sur quel ton la dire » (*Français Caribou CE2*, 2011 : 16) ; « Une phrase qui pose une question et qui se termine par un point d'interrogation (?) est une phrase interrogative. [...] À l'oral, c'est l'intonation qui permet de comprendre que l'on pose une question » (*Mot de passe CE2*, 2009 : 42).

Après mention des « marques de ponctuation et [de] leur usage » dans le programme du CP et du CE1 (B.O., 2008 : 17) est convoqué, sous forme de présupposé, un critère catégoriel tendant à associer phrase et verbe : « Les élèves [...] apprennent à repérer le verbe d'une phrase et son sujet ». Ce présupposé est aussi véhiculé dans les progressions pour le CE2 (B.O., 2008 : 36) : « Identifier le verbe conjugué dans une phrase simple ». On note néanmoins l'assouplissement de ce critère dans certains manuels à partir du CE2 : « Une phrase [...] ne contient pas forcément de verbe » (*Français Caribou CE2*, 2011 : 14) ; « La phrase verbale est construite autour d'un verbe noyau » et « La phrase nominale est construite autour d'un nom noyau » (*Français Étude de la langue CM1 CM2*, 2009 : 6) ; « Une phrase qui contient au moins un verbe est une phrase verbale », « Une phrase qui ne contient pas de verbe est une phrase non verbale » (*Les nouveaux outils pour le français CM2*, 2013 : 6 (au sein de la première leçon intitulée « La phrase verbale et la phrase non verbale »)). Le terme de noyau est intéressant⁴, qui permet de dissocier, en particulier pour le verbe, classe et rôle syntaxique (central) et d'opérer ainsi un glissement d'un critère catégoriel à un critère plus largement syntaxique. Ce dernier n'est pas évoqué dans les programmes de l'école élémentaire, si ce n'est, de manière lointaine, dans les progressions préconisées pour le CM1 et le CM2 (B.O., 2008 : 36), dans l'expression « Construire correctement des phrases [...] ». Dans les manuels, ce que l'on peut voir comme un critère syntaxique (si l'on réduit les relations de dépendance à des positions) est généralement couplé à un critère sémantique, absent des programmes mais extrêmement représenté dans les manuels scolaires : « Une phrase est une suite de mots ordonnés ayant un sens » (*Le nouvel atelier de français CE2*, 2014 : 144) ; « Une phrase est une suite de mots organisés selon des règles et présentant un sens » (*Français Étude de la langue CM1 CM2*, 2009 : 6). Berrendonner (2002 : 24) remarque

⁴ Nous parlons, pour notre part, de « pivot » (voir *infra*).

à propos de ce dernier critère que « dès son entrée en grammaire [...], la phrase a été définie comme [...] porteuse d'un "sens complet" ».

Le programme du CE2, du CM1 et du CM2 (qui appartiennent alors au cycle des approfondissements) met en avant, dans la définition de la phrase, le critère illocutoire qui associe à celle-ci une modalité énonciative assertive, interrogative ou impérative. Chacune de ces modalités renvoie, selon Benveniste (1966 : 130), à l'un des « trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours sur son interlocuteur : [respectivement] [...] transmettre un élément de connaissance, ou obtenir [...] une information, ou [...] intimer un ordre ». Le programme ajoute une quatrième modalité, exclamative (dont l'apprentissage, selon les progressions, est prévu en CM2), susceptible de se cumuler avec chacune des trois autres (alors que ces dernières sont pour leur part mutuellement exclusives), et, nonobstant, la place sur le même plan : « Connaissance et emploi pertinent des phrases déclarative, interrogative, injonctive et exclamative » (B.O., 2008 : 22). Le critère illocutoire apparaît également dans les progressions pour le CE1 : « approche des formes et types de phrase : savoir transposer oralement une phrase affirmative en phrase négative ou interrogative » (B.O., 2008 : 32). On remarquera néanmoins que la formulation choisie dans ce dernier cas alimente une confusion entre forme de phrase (ou polarité) et type de phrase (ou modalité énonciative), dans la mesure où la phrase affirmative n'est transposée en phrase interrogative qu'en tant qu'elle est déclarative. Dans les manuels scolaires, ce critère est explicite parfois dès les intitulés des leçons : « La phrase interrogative » (*Mille-feuilles CE2*, 2011 [2014] : 151), « La phrase interrogative » et « La phrase exclamative » (*Les nouveaux outils pour le français CM2*, 2013 : 12 et 14), « Identifier les phrases déclaratives et interrogatives » (*L'île aux mots CE2*, 2008 [2014] : 173).

En 2015

Les programmes de 2015, dans le cadre de « l'étude de la langue », affirment pour le cycle 2, désormais composé du CP, du CE1 et du CE2, que les élèves doivent être conduits à « relativiser certains aspects sémantiques pour privilégier un regard [...] sur les relations entre les mots (la syntaxe) » (B.O., 2015 : 23). Néanmoins, cette approche syntaxique n'est pas développée. De même que dans les programmes de 2008, le critère catégoriel est maintenu à titre de présupposé puisque « identifier les principaux constituants d'une phrase » comprend notamment « l'identification du verbe » (B.O., 2015 : 24)⁵. En relation au critère

⁵ À partir du cycle 3 (dorénavant constitué du CM1, du CM2 et de la 6^{ème}), le recours à la notion de prédicat, d'abord définie sur un plan sémantique comme « ce que l'on dit du sujet » (B.O., 2015 : 117 ; voir aussi *infra*), paraît entraîner un assouplissement du critère catégoriel, dans la mesure où le prédicat ne comporte un verbe que

typographique, la « ponctuation de fin de phrases » (B.O., 2015 : 24) retient l'attention des auteurs du B.O. L'insistance sur des « activités relevant du domaine de la "grammaire" d'abord largement implicites et pratiquées en lien avec la lecture et l'écriture » semble en outre mener à la prise en compte du critère prosodique : « la lecture à voix haute permet [...] de "saisir" l'unité de la phrase » (B.O., 2015 : 24). Enfin, il est intéressant de noter, en relation au critère illocutoire (dans les programmes de 2008, mis en avant au CE2, au CM1 et au CM2, mais apparaissant en partie déjà au CE1), que les « types de phrases » ne sont évoqués qu'à partir du cycle 3, en français mais surtout en « langues vivantes étrangères ou régionales » (B.O., 2015 : 103 et 134). Dans le cadre du français, ils ne sont détaillés précisément (« déclaratif, interrogatif, injonctif, exclamatif ») qu'au cycle 4 (B.O., 2015 : 237 et 243).

2.2. La phrase et des « savoirs théoriques » divergents

Comme il apparaît dans la mise en texte de la phrase dans les programmes et les manuels de l'école élémentaire, au moins six critères président à la définition de cette notion en tant que « savoir à enseigner », le critère typographique semblant cependant privilégié. Qu'en est-il pour les « savoirs théoriques » ?

Dans la grammaire de référence de Riegel *et al.* (2009 : 202), les critères de démarcation typographique, de démarcation prosodique, qui « constituent une condition qui n'est ni nécessaire ni suffisante »⁶, et celui de complétude sémantique, qui fait appel à une notion difficile à cerner, sont explicitement rejetés (néanmoins, comme on le verra *infra* en relation aux dites juxtaposition et coordination de propositions, le critère de démarcation typographique semble parfois maintenu de manière latente). La phrase est définie comme « une forme propositionnelle (ou proposition tout court au sens grammatical du terme), construction hiérarchique et rectionnelle de niveau supérieur qui est configurée par au moins un type de phrase [...] » (Riegel *et al.*, 2009 : 205). Il est également précisé que « Cette définition ne s'applique pas qu'aux réalisations canoniques, mais aussi à celles qui le sont moins » (Riegel *et al.*, 2009 : 205), ce qui permet d'augurer d'un assouplissement, voire d'une

« très souvent » ou « le plus souvent » (B.O., 2015 : 117 et 119). À cet égard, il est d'ailleurs évoqué pour le (seul) cycle 4 (dont relèvent désormais la 5^{ème}, la 4^{ème} et la 3^{ème}) une « phrase non verbale » (B.O., 2015 : 237 et 243).

⁶ Sont notamment mentionnées par Riegel *et al.* (2009 : 202) les séquences non ponctuées à l'écrit qui sont néanmoins des phrases, par exemple dans la poésie moderne, et les séquences ponctuées par des points qui ne sont pas des phrases, par exemple dans les journaux. Riegel *et al.* (2009 : 202) soulignent également que « À l'oral, n'importe quelle séquence serait une phrase pour peu qu'elle soit isolée par deux pauses et dotée d'une intonation phrastique, ce qui est manifestement inexact ».

non-prise en compte, du critère catégoriel. Au vu de la définition, les critères retenus sont d'ordres syntaxique et illocutoire, mais aussi d'ordre sémantique (sans qu'il s'agisse de complétude sémantique), la proposition se fondant sur une division entre sujet et prédicat où le prédicat constitue ce qui se dit à propos du sujet⁷. Cette conception de la phrase paraît très proche de celle de Le Goffic (1993 : 17), pour lequel « Toute phrase suppose une mise en relation d'un sujet et d'un prédicat, d'une façon telle que cette relation est, par exemple, posée, affirmée [...] ou mise en question [...] », autrement dit, qu'elle est associée à une « modalité de phrase » (Le Goffic (1993) y rangeant assertion, interrogation, injonction mais aussi exclamation).

Pour Kleiber (2003 : 22), les « difficultés rencontrées [résident] dans le fait de recourir à deux critères (ou plus) pour définir des unités [du] calibre [de la phrase] ». Ainsi, Kleiber (2003 : 22) « émet prudemment l'hypothèse que, pour ce type d'unités (donc phrase ou remplaçants de la phrase), dès qu'il y a plus d'un critère définitoire, il y aura inévitablement conflit dans certains cas et donc non-coïncidence ». Or, même si l'on met de côté le niveau sémantique (ou sémantico-logique) convoqué dans la définition de Riegel *et al.* (2009), demeurent les deux niveaux syntaxique et illocutoire, lesquels entrent, en effet, parfois en conflit. C'est par exemple ce qui se produit dans les cas, dits de parataxe, de la sorte *Il s'est marié, il avait dix-huit ans*, où l'on n'a pas affaire à une simple succession : l'ensemble bénéficie d'une modalité énonciative (que l'on peut qualifier de principale) assertive, alors que le premier segment ne dépend pas syntaxiquement du second. Le conflit est encore plus net dans les cas, dits de détachement sans rappel, où le premier segment consiste en un syntagme nominal qui n'est pas repris anaphoriquement dans le second, de la sorte *Les vieilles voitures, il y a toujours une panne*. Ce premier segment, sans lien syntaxique non plus avec le second segment, n'est pas associé à une modalité énonciative. Toutefois, là encore, c'est la suite des deux segments qui est affectée d'une modalité assertive. Par ailleurs, comme on le verra *infra*, dans le cas des dites propositions juxtaposées ou coordonnées, dont l'ensemble est censé constituer une phrase (complexe), aucun de ces deux critères n'est appliqué dans les faits, puisque leur mise en œuvre, indifféremment conjointe ou pas, mènerait à autant de phrases que de propositions juxtaposées ou coordonnées, et non à une phrase (complexe) unique.

Au sein des cadres théoriques de micro et macrosyntaxe⁸ aixois et fribourgeois, qui étudient particulièrement (mais sans exclusive) le français oral, la notion de phrase est critiquée et,

⁷ Ce qui correspond à la définition retenue dans le B.O. (2015 : 117), comme il a été évoqué *supra*.

⁸ Rappelons que la macrosyntaxe est définie comme une description de l'au-delà de la rection, par opposition à la microsyntaxe, syntaxe de rection, dite encore, simplement, syntaxe. Pour Blanche-Benveniste *et al.* (1990 : 113),

finalement, rejetée. Dans le cadre aixois, pour Blanche-Benveniste (2002 : 8), « [...] ce qui paraît discutable, c'est l'idée même que la phrase puisse être une bonne unité de calcul en grammaire, surtout pour le traitement des données de langue parlée, dans lesquelles cette notion s'applique mal ». Blanche-Benveniste (1997 : 12) note la prédominance du critère typographique dans la définition de la phrase, évoquant l'idée répandue et erronée selon laquelle « nous parlons à l'oral avec des phrases, des mots bien distincts, des majuscules et des signes de ponctuation, alors qu'il s'agit fondamentalement de notions graphiques ». On peut remarquer que la phrase ne figure d'ailleurs pas dans l'index de Blanche-Benveniste *et al.* (1990) et de Blanche-Benveniste (2010), en cohérence avec le fait que ce cadre théorique propose de nouvelles unités, tel le noyau, unité minimale centrale de macrosyntaxe, capable de « former un énoncé autonome » (Blanche-Benveniste *et al.*, 1990 : 114)⁹. Au sein du cadre fribourgeois, le premier chapitre du livre *Grammaire de la période* (2012) est explicitement intitulé « Pour en finir avec la phrase », dans la mesure où, même si l'on se « repli[e] sur l'écrit » [...], « fonder la catégorie sur [le] critère typographique n'empêchera [...] pas que s'y trouvent rassemblées des séquences parfaitement disparates quant à leurs propriétés syntaxiques : les unes connexes, les autres non [...] ; les unes [sémantiquement] complètes, les autres non [...] ; les unes verbales, les autres non [...] » (Groupe de Fribourg, 2012 : 14-15). Au regard du seul critère syntaxique, le cadre fribourgeois propose donc une nouvelle unité, la clause, unité maximale de microsyntaxe définie comme un « "îlot syntaxique" doté de connexité interne et d'autonomie externe » (Groupe de Fribourg, 2012 : 19).

2.3. Pour une phrase « syntaxique »

Pour notre part, nous nous proposons, non de « dire adieu à la phrase », selon l'expression-titre de Kleiber (2003), mais de recourir à une phrase redéfinie à un strict niveau syntaxique à la suite de Feuillard (1989) (voir aussi Rossi-Gensane, 2010). La phrase correspond alors à « une structure constituée d'un [pivot¹⁰] et de l'ensemble des rapports de dépendance

« il s'agit des relations qu'on ne peut décrire à partir des rections de catégories grammaticales ». Ainsi, la macrosyntaxe permet de rendre compte, dans les deux exemples cités précédemment où critère syntaxique et critère illocutoire entrent en conflit, des relations s'exerçant respectivement entre *Il s'est marié* et *il avait dix-huit ans* et entre *Les vieilles voitures* et *il y a toujours une panne*.

⁹ Nous recourons à cette unité *infra*. Dans l'exemple *Les vieilles voitures, il y a toujours une panne*, le noyau est le second segment.

¹⁰ Nous nous permettons de substituer le terme « pivot » à celui de « prédicat », utilisé dans le texte d'origine. Le terme « prédicat » est ambigu, en raison de son utilisation à des niveaux d'analyse autres que le niveau syntaxique, notamment en sémantique et en logique, comme il est apparu *supra*, mais aussi à cause de ses deux acceptions en syntaxe. Dans l'exemple *Ma fille déteste le fromage de chèvre* donné *infra*, le prédicat peut en effet correspondre à l'ensemble constitué du verbe et de ses compléments (*déteste le fromage de chèvre*) ou

contractés autour de ce [pivot], directement [...] ou indirectement » (Feuillard, 1989 : 214). Le pivot est « un noyau relationnel et non sémantique, ce qui signifie [qu'il] n'est pas forcément l'élément le plus important du point de vue du sens, mais celui auquel se rattachent les divers constituants d'une structure [...] » (Feuillard, 1989 : 65). Par exemple, dans *Ma fille déteste le fromage de chèvre*, le pivot est *déteste*, mais il convient d'ajouter que ce pivot n'est pas nécessairement verbal, comme dans *Capricieuse, ma fille !* où le pivot est l'adjectif *capricieuse*. La valeur prédicative n'étant, en français, inhérente à aucun élément, c'est l'actualisateur (ici, dans les deux cas, *fille*) qui permet au pivot de fonctionner en tant que tel. Par ailleurs, dans certains cas, la phrase « syntaxique » est organisée autour, non pas d'un, mais de plusieurs pivots coordonnés, lesquels doivent alors posséder un actualisateur commun comme dans *Ma fille déteste le fromage de chèvre mais adore le beurre salé* (par opposition à *Ma fille déteste le fromage de chèvre mais elle adore le beurre salé*, qui comporterait deux phrases « syntaxiques »). Cette précision sera utile pour la suite (voir 3.1. et 4.1.).

À partir de la phrase ainsi définie, que nous avons appelée phrase « syntaxique », nous avons été en mesure d'appréhender la segmentation des productions non nécessairement normées que sont les textes d'élèves (Paolacci & Rossi-Gensane, 2012 ; Paolacci & Rossi-Gensane, 2014). Outre le caractère éventuellement non verbal de son élément constructeur, la phrase « syntaxique » permet une distanciation entre la segmentation elle-même et ses indices, matérialisés par des signes de ponctuation et des connecteurs, mais aussi, dans des productions non normées, éventuellement absents. Or, dans ce dernier cas, l'absence d'indices ne signifie pas une absence de segmentation et, que les indices soient matérialisés ou pas, les frontières de phrases « syntaxiques » pourront toujours être indiquées (en l'occurrence, par de doubles barres, voir *infra*).

3. La « phrase complexe » : le cas problématique des dites juxtaposition et coordination de propositions

Corrélativement à la notion de « phrase », mais aussi du fait d'aspects spécifiques, la notion de « phrase complexe », relayée par l'école, qui préconise, dans les programmes de 2008, en CM2, de « comprendre la distinction entre phrase simple et phrase complexe » (B.O., 2008 : 36), ou encore, dans les programmes de 2015, toutefois surtout en 6^{ème}, de « distinguer phrase

encore à une entité unique (*déteste*). Les programmes de 2015 utilisent sous la première acception syntaxique ce terme, décrit comme étant « très souvent un groupe verbal formé du verbe et des compléments du verbe s'il en a » (B.O., 2015 : 117 ; voir aussi B.O., 2015 : 119).

simple et phrase complexe » (B.O., 2015 : 99, 117 et 119), est également problématique. Constituent tout particulièrement un lieu de tensions lesdites juxtaposition et coordination de propositions dont la réalité syntaxique, admise dans nombre de grammaires de référence (Riegel *et al.*, 2009), est néanmoins (au profit de considérations sémantiques et textuelles) contestée (Feuillard, 1989 ; Béguelin, 2000).

3.1. Lesdites juxtaposition et coordination de propositions et les « savoirs à enseigner »

En 2008

Le programme de 2008 pour les classes de CE2, CM1 et CM2 stipule que « l'enseignement de la grammaire [...] porte presque exclusivement sur la phrase simple : la phrase complexe n'est abordée qu'en CM2 » (B.O., 2008 : 22). Est envisagée à ce dernier niveau de classe, dans le domaine « Grammaire » et sous la rubrique « Les propositions », « la distinction entre phrase simple et phrase complexe, entre proposition indépendante (coordonnée, juxtaposée), proposition principale et proposition subordonnée » (B.O., 2008 : 22). Néanmoins, ce qui est considéré comme une coordination de propositions apparaît avant le CM2 dans des progressions, d'une part, concernant le CE2 dans le domaine « Grammaire », sous la rubrique « Les classes de mots », et, d'autre part, concernant le CM1 dans le domaine « Rédaction » : « Approche de l'adverbe : [...] relier des phrases simples par des mots de liaison temporelle (ex. les adverbes *puis, alors...*). » (B.O., 2008 : 36) ; « Savoir amplifier une phrase simple par l'ajout d'éléments coordonnés (*et, ni, ou, mais* entre des mots ou des phrases simples ; *car, donc* entre des phrases simples), d'adverbes, [...] » (B.O., 2008 : 35).

Plus largement, la notion de « phrase complexe » est explicitement nommée dans des progressions concernant le CM1 dans le domaine « Grammaire », sous la rubrique « La phrase » : « Identifier les verbes conjugués dans des phrases complexes et fournir leurs infinitifs. » (B.O., 2008 : 36). On note que cette dernière préconisation relaie un présupposé selon lequel une « phrase complexe » comporte nécessairement plusieurs verbes conjugués (ce qui fait fi, notamment, des propositions participiales et infinitives, non enseignées, il est vrai, à l'école élémentaire). Les manuels scolaires ajoutent généralement qu'il existe une relation bi-univoque entre verbe conjugué et proposition (que chaque verbe conjugué ait son sujet ou que ce dernier soit mis en commun pour plusieurs verbes conjugués) : « Une phrase qui contient plusieurs verbes conjugués est une phrase complexe : il y a autant de propositions que de verbes conjugués » (*Mot de passe CM2*, 2011 : 168). En conséquence, certains manuels incluent explicitement dans ladite coordination de propositions le cas où des verbes

conjugués n'ont pas de sujet propre exprimé : « Il peut y avoir plus de deux propositions indépendantes. Le sujet n'est pas toujours répété. *L'athlète s'échauffe, prend le départ et s'élanche à toute vitesse.* (trois propositions indépendantes) » (*Français Caribou CM2*, 2010 : 146 ; voir aussi *Les nouveaux outils pour le français CM2*, 2013 : 26). Le manuel *Français Étude de la langue CM1 CM2* (2009 : 18) présente comme équivalents *La dame sortit et elle leur ouvrit la porte.* et *La dame sortit et leur ouvrit la porte.*, comme le montre l'utilisation de parenthèses entourant le sujet du second verbe conjugué : *La dame sortit et (elle) leur ouvrit la porte.* La proposition est alors réduite au syntagme verbal. Rappelons que, dans un tel cas, on ne compterait qu'une phrase « syntaxique », selon la définition de cette dernière (voir *supra*). Lesdites propositions coordonnées sont présentées comme reliées au sein d'une « phrase complexe » par des conjonctions de coordination, comme c'est par exemple le cas dans les manuels *Français Étude de la langue CM1 CM2* (2009 : 19) et *Les nouveaux outils pour le français CM2* (2013 : 22), ou, de manière plus large et conformément à la terminologie des programmes de 2008 (et aussi, d'ailleurs, de 2015), par des « mots de liaison » (B.O., 2008 : 36) qui recouvrent « conjonctions de coordination, adverbes ou locutions adverbiales exprimant le temps, le lieu, la cause et la conséquence ». Le manuel *Mot de passe CM2* (2011 : 120-121) détaille :

« Les mots de liaison servent à ordonner des événements dans le temps et dans l'espace et à relier logiquement des idées. Ils peuvent faire le lien entre des mots, des groupes de mots, des propositions ou des phrases. Ex : *Il mange des fruits bio et il les achète chez le producteur.* Ils peuvent être de différentes natures : adverbes (*puis, pourtant...*) ou locutions adverbiales (*en effet, à temps...*), conjonctions de coordination (*mais, ou, et, donc, or, ni, car*), ou autres conjonctions (*parce que, cependant...*) ».

Le manuel *Français Caribou CM2* (2010 : 146) indique :

« Les propositions indépendantes [d'une phrase complexe] peuvent être reliées entre elles par :

[...]

- un mot de liaison (*mais, donc, alors, quand [sic]...*) : on dit qu'elles sont coordonnées.

Les mots de liaison peuvent être :

- des conjonctions de coordination (il y en a 7 : *mais, ou, et, donc, or, ni, car*) : [...].

- des adverbes (ou locutions adverbiales) de liaison (*puis, ensuite, cependant, alors, c'est pourquoi...*) : [...]. »

On peut noter que le terme de mot de liaison, dans le prolongement de celui, traditionnel, de conjonction, masque une hétérogénéité et amène à rapprocher, d'un côté, les cas dits de coordination de propositions et, de l'autre, ceux de subordination de propositions, les cas des deux sortes étant ainsi rangés dans la « phrase complexe ». On remarque d'ailleurs, dans chacune des deux citations proposant une liste de mots de liaison, la présence d'un subordonnant, respectivement, dans la première, *parce que*, classé de manière opaque dans les « autres conjonctions » aux côtés de *cependant*, et, dans la seconde, alors même qu'il n'est censé s'agir que de coordination, *quand*.

Lesdites propositions juxtaposées sont quant à elles présentées comme séparées au sein d'une « phrase complexe » par un signe de ponctuation (faible ou intermédiaire) tel que la virgule, le point-virgule ou les deux-points ; *Français Étude de la langue CM1 CM2* ne prend en considération que la virgule (2009 : 19).

En 2015

« Distinguer phrase simple et phrase complexe » (B.O., 2015 : 99, 117 et 119) n'est mentionné dans les nouveaux programmes qu'à partir du cycle 3, désormais constitué du CM1, du CM2 et de la 6^{ème}, et semble réservé à ce dernier niveau de classe (première année du collège en France). Le présupposé selon lequel une « phrase complexe » comporte nécessairement plusieurs verbes conjugués est en outre maintenu : « Ils [les élèves] apprennent à distinguer phrase simple et phrase complexe à partir du repérage de verbes conjugués » (B.O., 2015 : 120). Les notions de « juxtaposition, coordination, subordination » (B.O., 2015 : 237 et 243) figurent uniquement dans la partie consacrée au cycle 4 (5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}), de même que celles de « conjonction de coordination » et de « conjonction de subordination » (B.O., 2015 : 243). Toutefois, principalement en relation à ladite coordination de propositions, le « repérage de mots de liaison », dans une perspective certes de réception, apparaît antérieurement, dans les cycles 2 et 3 (B.O., 2015 : 17 et 105-106).

3.2. Lesdites juxtaposition et coordination de propositions et des « savoirs théoriques » divergents

Dans la grammaire de référence de Riegel *et al.* (2009 : 781), lesdites juxtaposition et coordination de propositions sont ainsi définies :

« 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, mais dont le rapport n'est pas explicitement marqué par un mot de relation : *Les chiens aboient, la caravane passe* (proverbe). [...] Il y a coordination lorsque la phrase complexe est formée d'une séquence de propositions juxtaposées dont la dernière au moins est reliée aux autres par un mot de liaison, qui peut être soit une conjonction de coordination, soit un adverbe conjonctif : *Les chiens aboient, mais la caravane passe.* »

On peut d'emblée remarquer que les « savoirs à enseigner » relatifs à la juxtaposition et à la coordination de propositions s'inscrivent dans la continuité de la conception présentée dans Riegel *et al.* (2009) (et y correspondent totalement dès lors que les mots de liaison sont compris de manière large). Bien que, « au sens traditionnel du terme, il y [ait] coordination lorsque deux unités de même niveau et assurant la même fonction syntaxique sont reliées par une conjonction de coordination » (Riegel *et al.*, 2009 : 873-874), la notion est appliquée à des propositions pouvant « être considérées chacune comme une phrase autonome » (Riegel *et al.*, 2009 : 781). Dans la mesure où, par conséquent, ces dernières ne sauraient exercer une fonction syntaxique, c'est moyennant un glissement de la fonction à la « catégorie » que la notion est présentée comme également pertinente à leur endroit par Riegel *et al.* (2009 : 874) :

« Il s'agit en somme d'un procédé [...] séquentiel, qui permet de démultiplier une catégorie de départ (proposition, syntagme ou mot) en une chaîne de catégories identiques. Ainsi la phrase (ou la proposition) est la catégorie grammaticale commune à la totalité de la séquence *Le vent soufflait, la pluie tombait et la mer était agitée* et aux trois segments qui la composent. »

Autrement dit, dans le dernier exemple, on aurait donc affaire à une proposition constituée de trois propositions (« proposition composée » a d'ailleurs été une dénomination antérieure de « phrase complexe », comme le rappelle Combettes (2011 : 16)), ou encore à une phrase constituée de trois phrases. Néanmoins, Combettes (2011 : 17) note la réticence à « désigner par le même terme l'unité et les composantes de cette unité », expliquant ainsi le maintien en syntaxe de la notion de proposition. Il convient de remarquer que, dans un tel cas, ce qui englobe plusieurs phrases (ou, selon la tradition, propositions) ne peut être appelé phrase (certes, caractérisée de complexe) que sur la base du critère de démarcation typographique,

pourtant rejeté par Riegel *et al.* (2009 : 202) (voir *supra*). À l'inverse, lesdites propositions juxtaposées ou coordonnées sont bien des phrases au regard du critère syntaxique.

C'est ce dont prennent acte Feuillard (1989 : 128), qui souligne que, « dans une perspective strictement syntaxique, la coordination entre phrases ne présente pas d'intérêt, dans la mesure où elle ne permet à aucun élément particulier de fonctionner », ou encore Béguelin (2000 : 128), pour laquelle « les relations de coordination [entre phrases] relèvent d'un niveau d'analyse spécifique, extérieur au domaine phrastique ».

Ainsi, lesdites juxtaposition et coordination de propositions renvoient en nos termes à des cas où la phrase « graphique » recouvre plusieurs phrases « syntaxiques ». Par la suite sera établie une distinction, au sein de ce que Riegel *et al.* (2009) nomment conjonctions de coordination et adverbess conjonctifs, entre éléments reliant des phrases, qui seront désormais appelés connecteurs, et éléments reliant d'autres éléments de même rôle ou même fonction syntaxique, auxquels sera réservé le terme de coordonnant.

4. La « phrase complexe » dans les textes d'élèves

Les exemples de « phrases complexes » sont issus de trois corpus, pour lesquels l'orthographe des textes d'élèves a été préservée : le corpus dit « 2012 », le corpus Charolles et le corpus Roubaud. Le corpus 2012, présenté dans Paolacci & Rossi-Gensane (2012), comporte les écrits scolaires de 16 élèves (9 CM1 et 7 CM2) dans une même classe d'une école de campagne de la périphérie d'une grande ville, obéissant à des situations d'écriture variées et recueillis entre le mois d'octobre et le mois d'avril de l'année 2010-2011. Le corpus Charolles a été constitué par l'équipe de l'université Toulouse-Jean Jaurès, autour de Claudine Garcia-Debanc : il continue à s'enrichir de nouveaux textes (du CE1 à la 6^{ème}). Dans ce corpus, les élèves ont pour tâche d'écrire un texte en respectant la consigne suivante : « Racontez une histoire dans laquelle vous insérerez séparément et dans l'ordre donné les trois phrases suivantes : *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. / Il se retourna en entendant ce grand bruit. / Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit.* » (voir Roubaud & Garcia-Debanc, 2014). Enfin, le corpus Roubaud est constitué de plus de 1500 écrits scolaires (5-11 ans) de tout genre (mais dont 75% sont narratifs), recueillis au fil des ans par Marie-Noëlle Roubaud¹¹.

¹¹ L'ouvrage de Cappeau & Roubaud (2005) en contient quelques-uns.

4.1. Autour des dites juxtaposition et coordination de propositions

Il convient tout d'abord de rappeler le fonctionnement complémentaire dans les écrits d'élèves des signes de ponctuation et des connecteurs, comme l'ont montré des psychologues du langage et des linguistes (Fayol, 1997 ; Schneuwly, 1988 ; Favart & Passerault, 2000 ; Favart, 2005 ; Cappeau & Roubaud, 2005). Vers 7-8 ans, le point, caractérisé d'« archiponctème », ainsi que *et*, qualifié d'« archiconnecteur », sont très présents dans les textes. À 8 ans, la virgule apparaît et, dans le même temps, les connecteurs *puis/ensuite/après* réduisent le champ de *et*. Vers 9-11 ans, la normalisation du point et de la virgule s'accompagne d'une diversification des connecteurs, avant que, vers 13-14 ans, la ponctuation ne soit acquise en tant que système. Ce rappel, bien que bref, met en évidence que les dites coordinations de propositions n'attendent pas la classe de CM2 pour apparaître dans les textes d'élèves. De par la fonction ponctuant massivement accordée aux connecteurs dans les premières étapes de productions d'écrits, ces derniers peuvent même être vus comme comportant des « hypercoordinations » :

(1) *Dans la forêt il vire un bûcheron en fer-blanc qui avait lair coincé // et elle le huila // et ils continuer la route ensembles. //* (corpus 2012 CM1 élève K.)

À la différence de la conception traditionnelle suivant laquelle il y aurait une « phrase complexe » formée de trois propositions coordonnées, l'exemple sera analysé comme la succession de trois phrases « syntaxiques » (dont la fin est chaque fois matérialisée par une double barre), séparées par l'archiconnecteur *et*, au sein d'une seule phrase « graphique ». En effet, si, selon le critère de démarcation typographique, cet exemple constitue bien une phrase, il en comporte néanmoins trois selon le critère de maximalité syntaxique (qui converge d'ailleurs ici avec le critère catégoriel, de même qu'avec le critère illocutoire, dans la mesure où il comprend trois assertions). À cette « non-complexité » syntaxique fait écho une « non-complexité » cognitive, un tel usage de *et* étant un signe de planification « pas à pas » (Schneuwly, 1988) ou de « procédure additionnelle » (Masseron, 2004).

De même, l'exemple suivant ne sera pas analysé comme comportant deux « phrases complexes » formées respectivement de deux et trois propositions coordonnées, mais comme une succession de cinq phrases « syntaxiques », les deux premières et les trois dernières relevant d'une même phrase « graphique » :

(2) *Oz leurs demanda d'aller tuer la sorcière de l'Ouest // puis il leurs ferait ce qu'il voulait. // Ils la tuèrent // et Oz leurs donna tous se qu'il voulaient // mais il ne put pas aider Dorothe. //* (corpus 2012 CE2 élève A.)

Dans cet exemple, les connecteurs (*puis, et, mais*) sont beaucoup plus diversifiés tout en appartenant aux « marqueurs du récit » opérant à l'oral une « scansion du discours » repérés par Morel & Danon-Boileau (1998). Le recours préférentiel à des connecteurs, dans des emplois tirant en outre sur ceux de l'oral¹², plutôt qu'à des signes de ponctuation, spécifiques à l'écrit, révèle « une compétence intermédiaire entre les savoir-faire oraux et écrits » (Béguelin, 2000 : 268).

En l'absence (ou quasi-absence) de connecteurs, la phrase « graphique » recouvrant plusieurs phrases « syntaxiques » correspond à deux cas de figure contrastés, dont seulement le second peut être rapproché de ladite juxtaposition de propositions. Le premier cas de figure est lié au phénomène de sous-ponctuation, qui relève également de la planification « pas à pas » (Schneuwly, 1988), ou encore de l'écriture « au kilomètre » :

(3) *La ville s'appelle Gotam City //
La photo est prise d'une grande tour //
on peut apercevoir une usine qui a 4 cheminées vers le milieu de la photo //* (corpus 2012 CM2 élève M.)

Dans cet exemple, aucun signe de ponctuation, même forte, n'est présent. Les bornes des phrases « syntaxiques » sont toutefois matériellement indiquées par des retours à la ligne (préservés du texte d'origine) et, éventuellement, une majuscule sur le premier mot.

Le second cas de figure est illustré par l'extrait suivant, où, à l'inverse, à l'intérieur des deux phrases « graphiques », les frontières de phrase « syntaxique » sont matérialisées par un signe de ponctuation faible (la virgule) ou intermédiaire (le point-virgule) :

¹² Précisons, même si ce point ne peut être développé dans le cadre de cet article, que les connecteurs, communs à la langue écrite et à la langue orale, n'y sont pour autant pas utilisés de façon identique. Pour une analyse de l'utilisation de quelques connecteurs dans des textes d'élèves, voir par exemple Paolacci & Rossi-Gensane (2012 : 352-354).

(4) *Cet homme vient de la planète Biëlus, // il se nomme Buëlus. // Il n'a pas de bouche ; // ses yeux lancent des éclairs, // avec son esprit il fabrique un robinet d'eau qui lui sort de la tête. //* (corpus 2012 CE2 élève A.)

La présence de virgules peut tout d'abord être notée, dans la mesure où il s'agit de l'un des signes les plus complexes du paradigme de la ponctuation (Catach, 1994 : 64-71). Il convient néanmoins de préciser qu'il s'agit de virgules entre phrases « syntaxiques », et non internes à la phrase « syntaxique » (comme cela aurait été le cas si, par exemple, une virgule avait été insérée à la fin du circonstant initial *avec son esprit*). Le point semble présent à un niveau plus « macrostructural » (Favart & Passerault, 2000) si l'on voit les deux phrases « graphiques » comme formant une séquence descriptive. Est également à remarquer le recours à un point-virgule, signe pourtant désormais rare chez les romanciers contemporains (voir Dürrenmatt, 2011 : 37).

Enfin, si l'on revient sur le cas où plusieurs verbes conjugués n'ont pas de sujet propre exprimé, que les manuels scolaires traitent généralement comme une coordination de propositions mais que, pour notre part, nous considérons comme relevant d'une seule phrase « syntaxique », il est intéressant de constater que les élèves, quel que soit leur âge, usent très fréquemment de ce procédé, peu enseigné à l'école, qui donne un ton cérémonieux au récit dans les énumérations des actions du personnage :

(5) *il a vu la princesse et enleva les cordes et la fit monter sur son cheval.* (corpus Roubaud CE2 élève I.)

Cette non-reprise du sujet n'étant pas analysée comme un effacement du sujet, on a affaire à une phrase « syntaxique » unique (en revanche, l'énoncé *il a vu la princesse et il enleva les cordes et il la fit monter sur son cheval* comprendrait trois phrases « syntaxiques »). De même, au sein du cadre aixois qui distingue les dimensions syntagmatique et paradigmaticque de la « mise en énoncés », on sera amené à voir un procédé de liste, le sujet étant en facteur commun, comme le montre la disposition en grille¹³ de l'exemple :

il a vu la princesse

¹³ Technique de « mise en grille » élaborée par le cadre aixois de micro et macrosyntaxe, aux côtés de Claire Blanche-Benveniste.

et enleva les cordes
et la fit monter sur son cheval

Visualisation de la liste (exemple 5)

Au-delà de la coordination, la mise en facteur commun du sujet (que la disposition en grille révèle) fait partie de la représentation que les élèves dans leur ensemble se font de la langue écrite. Il ne s'agit donc pas d'une simple énumération, mais d'un procédé de langue élaborée avec la mise en facteur commun du sujet et l'emploi du coordonnant *et*.

4.2. Autour de la subordination

La subordination, à la différence des dites juxtaposition et coordination de propositions, peut être vue comme un cas de « phrase complexe », dans la mesure où la relation de subordination (selon laquelle, en termes traditionnels, une proposition subordonnée dépend syntaxiquement d'une proposition principale (ou d'un élément de cette dernière)) s'établit bien au sein d'une phrase « syntaxique ». Les propositions subordonnées étudiées à l'école élémentaire se restreignent à la proposition subordonnée relative, qui plus est d'une certaine sorte, puisque les progressions concernant le CM2 prescrivent en 2008, dans le domaine de la grammaire et sous la rubrique « La phrase », de « reconnaître la proposition relative (seulement la relative complément de nom) » (B.O., 2008 : 36). Néanmoins, les subordinations dans les textes d'élèves sortent aussi du moule traditionnel proposé par les modèles scolaires (ce qui, une nouvelle fois, pose le problème du rapport entre réception et production), telles les subordonnées relatives préférentiellement organisées sur l'axe syntagmatique (Roubaud, 2015)¹⁴, ou encore telles les dites subordonnées – pourtant rectionnellement indépendantes – débutant par *quand*, fréquemment et précocement produites¹⁵ (Béguelin, 2000 ; Groupe de Fribourg, 2012).

4.2.1. Relatives et organisation syntagmatique

Au-delà de l'emploi de relatives à l'écrit se cache un mode d'organisation privilégié par les élèves : l'organisation syntagmatique (Roubaud, 2014). Les élèves de 6 à 11 ans privilégient la relative dans des situations d'emboîtement sur l'axe syntagmatique, la relative étant emboîtée au nom qui précède :

(6) *J'aime ma maman comme un soleil qui brij* (corpus Roubaud CP élève É.)

¹⁴ Voir *infra*, en 4.2.1., pour des exemples.

¹⁵ Voir *infra*, en 4.2.2., pour des exemples.

Même si l'école présente aux élèves, à partir de 8 ans, la proposition relative comme « enrichissement du nom » (B.O., 2008 : 36), elle ne leur apprend pas à enchâsser les relatives. Or, le phénomène peut-être récursif (jusqu'à deux éléments dans les textes d'élèves) :

(7) *Il était une fois, une petite fille qui habitait dans une forêt ou il y avait une maison* (corpus Charolles CM2 élève C.)

(8) *Il était une fois un garçon au nom de Sacha qui avait un copain au nom de Juliette qui avait une maison en bois. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.* (corpus Charolles CE2 élève A.)

En revanche, les situations d'entassement de syntagmes avec relatives sur l'axe paradigmatique sont rares et contribuent à créer des effets discursifs. En voici un exemple, la phrase en caractères romains étant celle que l'élève devait insérer dans son texte :

(9) *Il était une fois une damme. Qui s'appelé Wendy. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. Elle avait fait des enfants il y a 10 ans. Un qui s'appelle Victor qui a douze ans, un autre qui s'appelle Martin il a 10 ans et une fille qui s'appelle Ambre elle avait 9 ans.* (corpus Charolles CM2 élève M.)

L'organisation du discours se lit dans la représentation en grille :

Elle avait fait	des enfants	il y a 10 ans.
Un	qui s'appelle Victor	qui a douze ans
un autre	qui s'appelle Martin	il a 10 ans
et une fille	qui s'appelle Ambre	elle avait 9 ans.

Mise en grille de l'exemple 9

Même si, à première lecture, le texte semble « embrouillé » avec les répétitions et « pauvre » lexicalement, la mise en grille révèle la richesse du texte avec son organisation en liste des personnages et des durées dans un effet de parallélisme. Les relatives servent sur le plan grammatical à présenter les personnages (*Un qui s'appelle Victor qui a douze ans, un autre*

qui s'appelle Martin, une fille qui s'appelle Ambre) et font partie des procédés d'étoffement du texte (Bonnet, 2000). La relative emboîtée dans la première (*qui a douze ans*) introduit une liste informative sur l'âge des enfants. Ce type d'emboîtement n'est pas maîtrisé puisque, par la suite, pour indiquer l'âge de Martin et celui d'Ambre, l'élève abandonne la relative au profit de deux constructions verbales « autonomes » : *il a 10 ans, elle avait 9 ans*.

Les élèves préfèrent associer un antécédent à chaque relatif : ils n'entassent pas les relatives sur l'axe paradigmatique. Cet exemple, où l'antécédent est en distribution, est peu fréquent dans les corpus :

(10) *un bricoleur connait un petit cochon qui était sale, qui s'appelait Porculus, et qui aime bien se rouler dans la boue* (corpus Roubaud CE1 élève C.)

un bricoleur	connait	un petit cochon	qui était sale
			qui s'appelait Porculus
			et qui aime bien se rouler dans la boue

Mise en grille de l'exemple 10

Il est donc primordial, pour les relatives, de se confronter aux usages réels des élèves, sous peine de passer à côté de ces modes de production du discours.

4.2.2. À propos des subordonnées en *quand* non régies

Bien que les subordonnées mises à l'étude en CM2, dans les programmes de 2008, se réduisent aux subordonnées relatives compléments de nom, sont particulièrement représentées dans les textes d'élèves, comme l'a notamment remarqué Benzitoun (2006), certaines subordonnées en *quand* dites non régies, éventuellement suivies de *soudain* ou de *tout à coup* :

(11) *Pendant ce temps, son enfant un garçon qui s'appelait Marc il étaient dehors quand tout à coup¹⁶ il se retourna en entendant ce grand bruit. //* (corpus Charolles CM2 élève F.)

Ces tout au moins apparentes subordonnées se caractérisent au premier abord par une congruence entre succession linguistique et succession chronologique (ici, le fait d'être dehors

¹⁶ Comme indiqué *supra*, le segment en caractères romains qui suit devait être inséré par l'élève dans son texte.

précédant celui de se retourner...). Les structures de cette sorte sont parfois vues comme « rectionnellement indépendante[s] [de la] proposition principale » (Béguelin, 2000 : 266) dans la mesure où elles ne répondent pas à une question en *quand* (**Quand était-il dehors ?*) et ne peuvent être extraites (**C'est quand tout à coup il se retourna en entendant ce grand bruit qu'il était dehors*). Néanmoins, on peut noter que les cas de cette sorte illustrent, en fonction des critères choisis, certaines divergences quant à la notion de rection. Par exemple, le recours au critère de l'effacement montre que de telles structures ne peuvent apparaître de manière « autonome » : **Quand tout à coup il se retourna en entendant ce grand bruit*. La suppression difficile du segment qui précède (*Pendant ce temps, son enfant un garçon qui s'appelait Marc il étaient dehors*) peut alors être interprétée comme une dépendance syntaxique vis-à-vis de celui-ci (ou d'un élément de celui-ci).

Les structures de cette sorte apparaissent également sous la plume d'auteurs reconnus. Vetters (1993 : 26) rapporte qu'elles « illustrent ce qu'on appelle le schéma d'incidence (d'après Pollak (1976) [cité par Vetters (1993)]) : pendant une situation à l'imparfait (disponible comme période de référence), un événement au passé simple survient ».

De par leur côté dit non régi, ces structures sont souvent liées à une sur-punctuation où la phrase « syntaxique », si l'on considère que l'on a malgré tout affaire à une subordonnée, est à cheval sur deux phrases « graphiques » (en l'occurrence, dans l'exemple (12), il s'agit de deux phrases « syntaxiques », en raison de la présence de discours rapporté (*allait t'il s'ensortir*), qui, généralement analysé comme syntaxiquement indépendant, forme une sorte d'îlot que nous avons signalé ici par des crochets) :

(12) *thomas tremblait de peur // il se disait [// allait t'il s'ensortir //]. Quand soudain il vue quelque chose d'horrible // le monstre était une bête au corp de lion tête de trol et une triple queue de diable. // Il devait se cachait à tout pris // mais ou // le monstre était trop rapide pour thomas. //* (corpus Charolles CM2 élève S.)

Dans cet exemple, sur-punctuation et sous-punctuation se côtoient, les frontières avec la phrase « syntaxique » précédente (finissant par *de peur*) et la phrase « syntaxique » suivante (commençant par *le monstre*) n'étant pas du tout matérialisées. Cet isolement graphique de la subordonnée en *quand* non régie n'est pas non plus le propre d'apprentis scripteurs. Il se retrouve (comme le note également Benzitoun (2006), et ce d'autant plus que *quand* est suivi de *soudain* ou de *tout à coup*) chez certains auteurs :

(13) *Il s'y enfonçait avec soulagement, se berçant de l'illusion consolante que les dernières semaines pourraient être magiquement effacées, que tout cela pourrait n'avoir été qu'un mauvais rêve. Quand tout à coup la pensée le réveilla que si par extraordinaire Victoire – mais non, c'est impossible – si Victoire avait réussi à tomber enceinte de lui – non, non, mon Dieu faites que non, par pitié – les dégâts seraient irréversibles, les dégâts seraient incommensurables, catastrophiques, un tsunami dont il voyait mal comment il pourrait en réchapper.* (Nelly Alard, *Moment d'un couple*, Folio Gallimard, 2013 : 270-271)

Cependant, c'est exclusivement dans ce dernier cas, en relation au statut du scripteur, que l'on interprète ce phénomène comme un fait de style, nommé complément différé, ou encore épexégèse, et non comme une faute. Béguelin (2000 : 268), notamment, souligne en effet : « Bien des structures stigmatisées chez des élèves [...] se retrouvent toutefois, comme procédés stylistiques valorisés, sous la plume des écrivains ».

5. Conclusion

Les contradictions dans la définition traditionnelle de la phrase, relayées par les textes officiels de l'école élémentaire (B.O., 2008 et 2015) et les manuels scolaires, ont été rappelées et une proposition de clarification a été apportée par la distinction que nous avons établie entre phrase « graphique » et phrase « syntaxique ».

La notion de « phrase complexe » est également apparue comme problématique pour ce qui concerne lesdites juxtaposition et coordination de propositions, qui d'un point de vue linguistique désignent seulement une succession de phrases « syntaxiques » au sein d'une phrase « graphique », cette dernière ne pouvant être reconnue comme une unité théorique.

Ladite coordination de propositions n'apparaît pas non plus comme complexe sur les plans psycholinguistique et développemental, car les connecteurs, surabondants dans certains textes d'élèves (ce qui peut amener à évoquer des « hypercoordinations »), sont en partie le signe d'une planification « pas à pas » et révèlent une compétence intermédiaire entre oral et écrit. Néanmoins, dans le même temps, le recours à des procédés de langue élaborée, telle la mise en commun du sujet, montre une conscience certaine de l'écrit chez les élèves.

Par ailleurs, dans le cas de ladite coordination de propositions, le rapport entre réception, située en CM2 par les textes officiels de 2008 (en 6^{ème} par ceux de 2015), et production, antérieure à celle-ci, est questionné. De même, les subordinées (qui relèvent bien d'une « phrase complexe » sur le plan syntaxique) n'attendent pas l'entrée au collège pour être

produites et sortent en outre du moule traditionnel proposé par les modèles scolaires, telles les relatives organisées syntagmatiquement et les subordonnées en *quand* non régies. Ainsi, les textes d'élèves montrent qu'au-delà des usages prescriptifs de l'école se cachent des modes d'organisation du discours peu ou pas enseignés.

Enfin, la complexité dans les textes d'élèves ne se mesure pas à l'aune de la seule « phrase complexe » (improprement nommée), mais également à travers des procédés originaux (tels, à un niveau syntaxique, les enchâssements de syntagmes non nécessairement propositionnels et, à un niveau macrosyntaxique, les parallélismes) qui mériteront une étude ultérieure.

Bibliographie

BÉGUELIN Marie-José (éd.), 2000, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck Duculot.

BENVENISTE Émile, 1966, *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, Gallimard.

BENZITOUN Christophe, 2006, « Examen de la notion de "subordination". Le cas des *quand* "insubordonnés" », in Isabelle BRIL & Georges REBUSCHI, (éds), *Coordination et subordination : typologie et modélisation, Faits de Langues*, n° 28, p. 35-46.

BERRENDONNER Alain, 2002, « Les deux syntaxes », in Michel CHAROLLES, Pierre LE GOFFIC & Mary-Annick MOREL, (éds), *Y a-t-il une syntaxe au-delà de la phrase ?*, *Verbum*, XXIV, n° 1-2, p. 23-35.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Gap-Paris, Ophrys.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, 2002, « Phrase et construction verbale », in Michel CHAROLLES, Pierre LE GOFFIC & Mary-Annick MOREL, (éds), *Y a-t-il une syntaxe au-delà de la phrase ?*, *Verbum*, XXIV, n 1-2, p. 7-22.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, 2010, *Le français – Usages de la langue parlée*, Louvain-Paris, Peeters.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, BILGER Mireille, ROUGET Christine & VAN DEN EYNDE Karel, 1990, *Le français parlé. Études grammaticales*, Paris, CNRS Éditions.

BONNET Claire, 2000, « Lire des textes d'élèves : une étude longitudinale centrée sur les qualités des textes », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 33, p. 171-181.

BULLETIN OFFICIEL, 2008, hors-série, n° 3, du 19 juin 2008, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Paris, Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

BULLETIN OFFICIEL, 2015, spécial, n° 11, du 26 novembre 2015, *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

CAPPEAU Paul & ROUBAUD Marie-Noëlle, 2005, *Enseigner les outils de la langue avec les productions écrites*, Paris, Bordas.

CATACH Nina, 1994, *La ponctuation*, Paris, Presses Universitaires de France, « coll. Que sais-je ? ».

CHEVALLARD Yves, 1985, *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.

COMBETTES Bernard, 2011, « Phrase et proposition. Histoire et évolution de deux notions grammaticales », *Le français aujourd'hui*, n° 173-2, p. 11-20.

DÜRRENMATT Jacques, 2011, « Grandeur et décadence du point-virgule », *Langue française*, n° 172, p. 37-52.

FAVART Monik, 2005, « Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de textes », *Psychologie française*, n° 50, p. 305-322.

FAVART Monik & PASSERAULT Jean-Michel, 2000, « Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification des récits écrits », *Enfance*, n° 2, p. 187-205.

FAYOL Michel, 1997, *Des idées au texte*, Paris, Presses Universitaires de France.

FEUILLARD Colette, 1989, *La syntaxe fonctionnelle dans le cadre des théories linguistiques contemporaines*, Thèse d'État, Université Paris V.

GROUPE DE FRIBOURG, 2012, *Grammaire de la période*, Berne, Peter Lang, « coll. Sciences pour la communication ».

KLEIBER Georges, 2003, « Faut-il dire adieu à la phrase ? », *L'Information grammaticale*, n° 98, p. 17-22.

LE GOFFIC Pierre, 1993, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette Supérieur.

MASSERON Caroline, 2004, « Les paradoxes de *car* entre énoncé et discours ou les difficultés d'un traitement didactique des connecteurs », *Linx*, n° 51, p. 107-127.

MOREL Mary-Annick & DANON-BOILEAU Laurent, 1998, *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*, Paris, Ophrys.

PAOLACCI Véronique & ROSSI-GENSANE Nathalie, 2012, « Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française ? Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves », 3^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française, Lyon, 4-7 juillet 2012, p. 341-359.

PAOLACCI Véronique & ROSSI-GENSANE Nathalie, 2014, « Ponctuation et écrits d'élèves : une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement », in

Jacques DAVID & Sandrine VAUDREY-LUIGI, (éds), *Enseigner la ponctuation, Le français aujourd'hui*, n° 187, p. 115-125.

RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe & RIOUL René, 1994 [2009], *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.

ROSSI-GENSANE Nathalie, 2010, « Encore quelques remarques sur la phrase », *La Linguistique*, n° 46-2, p. 69-107.

ROUBAUD Marie-Noëlle, 2014, *De la description de la langue à son enseignement*, Habilitation à diriger des recherches, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble 3.

ROUBAUD Marie-Noëlle, 2015, « Accéder aux compétences syntaxiques des élèves (8-11 ans) : le cas des relatives », in Pascale TRÉVISIOL-OKAMURA & Malika KAHERAOUI, (éds), *Les subordonnées : Corpus, acquisition et didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 123-138.

ROUBAUD Marie-Noëlle & GARCIA-DEBANC Claudine, 2014, « L'approche d'"anomalies" dans des textes narratifs d'élèves de fin d'école primaire (10-11 ans). Quelques pistes pour la lecture des textes par les enseignants », in Mathieu AVANZI, Virginie CONTI, Gilles CORMINBOEUF, Frédéric GACHET, Laure Anne JOHNSEN & Pascal MONTCHAUD, (éds), *Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-José Béguelin*, Bruxelles, Peter Lang, « coll. GRAMMA-R. Études de linguistique française », n° 21, p. 307-325.

SCHNEUWLY Bernard, 1988, *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

VETTERS Carl, 1993, « Passé simple et imparfait : un couple mal assorti », *Langue française*, n° 100, p. 14-30.

Manuels scolaires cités

Français Caribou CE2, 2011, ANNARUMMA Serge, PAWLOWSKI Véronique, VANETTI Christine & VARIER Michelle, Paris, Istra.

Français Caribou CM2, 2010, ANNARUMMA Serge, RAIMBERT Sophie, VANETTI Christine & VARIER Michelle, Paris, Istra.

Français Étude de la langue CM1 CM2, 2009, MAUFFREY Annick & COHEN Isdey, Paris, Belin.

Le nouvel atelier de français CE2, 2014, ROURE Dominique (éd.), COLLET Geneviève, CRÉPIN Jacky, FONTAINE François, GRUMEL Odile & LAMBLIN Christian, Paris, Bordas.

Les nouveaux outils pour le français CM2, 2013, BARTHOMEUF Claire, PALAU Martine & PONS Hélène, Paris, Magnard.

L'île aux mots CE2, 2008 [2014], BENTOLILA Alain (éd.), BASTIEN Roger, BENAYCH Paul, CRINON Jacques, GALLET Daniel, LALLIAS Jean-Claude, PACHET Soizic, ROBERT Nadine & SEBAG Sylvie, Paris, Nathan.

Mille-feuilles CE2, 2011 [2014], DEMONGIN Christian (éd.), BONDOT Alain, GONNET Yolande, GONNET Michel, HOSTEAU Gisèle, PICOT Françoise & PIGNON Marie-Louise, Paris, Nathan.

Mot de passe CE2, 2009, DEGAT Ingrid, DE RAM Cécile, D'ENFERT Guillemette, GOUJAUD Dominique, KNOWLES Xavier, LEMAIRE Maryse, PARÉ Sylvie, PERSEU Fabrizio, PEYRAMAURE GUÉROUT Monique, PHELIPPON Jocelyne & PONCHON Nicolas, Paris, Hachette Éducation.

Mot de passe CM2, 2011, DE RAM Cécile, KNOWLES Xavier, LEMAIRE Maryse & PARÉ Sylvie, Paris, Hachette Éducation.