

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*  
ÉCOLE NORMALE SUPERIEURE  
\*\*\*\*\*  
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS  
\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
HIGHER TEACHER TRAINING  
COLLEGE  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF FRENCH  
\*\*\*\*\*



**ÉTUDE DES SUBORDONNANTS : ANALYSE DES PRODUCTIONS  
ÉCRITES DES ÉLÈVES EN SOUS-CYCLE D'OBSERVATION, LE  
CAS DU LYCÉE DE NGOA-EKELLÉ**

*Mémoire rédigé en vue de l'obtention du Di.P.E.S. II (Diplôme de Professeur de  
l'Enseignement secondaire deuxième grade)*

*par*

**Frédy Yanick MABUI ONANA**

*Licencié ès Lettres modernes françaises*

*sous la direction de*

**M. Germain Moïse EBA'A**

*Maître de Conférences*

**Année universitaire 2014-2015**

**À mes très aimables parents Ablawa Marguerite et Onana Pierre**

## REMERCIEMENTS

Je tiens ici à manifester ma reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de quelque manière que ce soit, à la réalisation de ce mémoire. Je pense particulièrement :

- à mon directeur de mémoire, le Professeur Germain Moïse EBA'A qui, malgré ses délicates fonctions, a bien voulu orienter mes réflexions dans le domaine de la recherche. Sa rigueur et sa disponibilité en ont constitué la principale motivation ;
- aux enseignants du département de français dont les différents enseignements ont été déterminants pour ma formation, tant sur le plan académique que social ;
- à mon encadreur de stage, Monsieur NGNABOUEN Lucas, grâce à qui j'ai pu m'imprégner du métier d'enseignant au lycée de Ngoa-Ekelle, rendant ainsi pratiques et concrètes toutes les valeurs théoriques que j'ai reçues au cours de ma formation et de mes recherches.

Enfin, je ne saurais ignorer tout le soutien des membres de ma famille, Hortance MBO'O, DILAB Albert, de mes amis Serges Mayag, Yves Pierre Song Mbillé, MBA Éric, Mengue Severin, et des camarades de classe : Mbarga Luc Marie, Ghokeng castin, Takou Jacques Mitterrand.

## RÉSUMÉ

La subordination dans le domaine de la grammaire est le plus souvent cause de plusieurs entorses intellectuelles chez les élèves. Et dans le but de leur faciliter la tâche quant à sa reconnaissance et son utilisation efficiente, nous avons bien voulu tabler sur le thème : étude des subordonnants : analyse des productions écrites des élèves en sous-cycle d'observation, le cas du lycée de NGOA-EKELLE. Et pour mener à bien ce travail, nous avons utilisé la grammaire normative de Maurice Grevisse. Nous avons après une enquête sur le terrain, compris que cette non maîtrise des mots subordonnants venait non seulement des manuels scolaires, mais aussi des programmes officiels qui ont exclu certains exercices grammaticaux de ce cycle. Et la conséquence de cela est le désintéressement des apprenants face à cette notion. Ainsi nous avons proposé un recours non seulement à l'analyse logique, mais aussi à une mise en évidence de ces mots dans l'enseignement des propositions.

**Mots clé :** grammaire, grammaire normative, phrase complexe, proposition, conjonctions, subordonnée, subordonnant, production écrite, sous cycle d'observation, pédagogique.

## ABSTRACT

For the students, Subordination within the field of grammar is more over the source of their intellectual wrenches. In view of facilitating their task in its recognition and efficient usage, we have well wished to focused our research on the theme: Study of Subordinating: Written production's analysis of the students in sub-cycle of observation, the case of Government secondary school Ngoa-Ekelle. And to carry out this work, we have used normative grammar of Maurice Grevisse. We have after investigation on the field, understood that this non mastery of subordinating words was coming not only from school textbook but also official programs who have cancelled some grammatical exercises of this cycle. As a result of it there is an obvious disinterestedness from the learners as far as this notion is concerned. Having pointed out the problem, we have proposed a remedy not only to logical analysis, but also by potting in evidence those words in the teaching of propositions.

**Key words:** Grammar, Normative grammar, Complex phrase, Proposition, Conjunctions, subordinate clause, Subordinating, Written production, Sub-cycle of observation, Pedagogic.

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS**

E.N.S. :	École normale supérieure
MINESEC :	Ministère des Enseignements secondaires
MINEDUC :	Ministère de l'Éducation nationale
O.P.O. :	Objectif pédagogique opérationnel
O.P.I. :	Objectif pédagogique intermédiaire
A.P.C :	Approche par les compétences
DIPES :	Diplôme de professeur d'enseignement secondaire
H.R. :	Hypothèse de recherche

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: calcul du taux de sondage.....	76
Tableau 2: résultat des décomptes des occurrences .....	77
Tableau 3: distribution suivant que les élèves aiment le français ou non. ....	90
Tableau 4: distribution suivant que les élèves aiment la grammaire.....	91
Tableau 5: distribution suivant que les élèves aient le livre de grammaire ou non.....	91
Tableau 6: distribution suivant que les élèves participent ou non au cours de grammaire. ....	92



**INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Les domaines de recherche linguistique sont en constante évolution. Cette évolution est tributaire des nouveaux champs de recherche en la matière. En effet, la langue est considérée comme un ensemble de signes verbaux, combinés entre eux selon des règles particulières, pour former des phrases ou des énoncés corrects. Ainsi, l'enseignement de la langue française, requiert des règles et des principes, dont l'application des mécaniques systématiques produit des textes intelligibles ; c'est-à-dire, grammaticaux, dans une langue donnée. En effet, il s'agit de la langue telle qu'elle doit être parlée ou écrite. À cet effet, la grammaire normative est reconnue comme une discipline de base en vue d'un bon usage.

En réalité, décrire la langue, c'est décrire le système, c'est-à-dire étudier la forme et l'organisation des règles qui constituent, avec les mots, la structure de la langue. Quand on analyse ainsi la structure du français, on établit la grammaire du français.<sup>1</sup>

La grammaire est donc l'ensemble des règles qui rendent compte du fonctionnement de la langue, du point de vue de la production et de la réception, en tenant compte de la perméabilité de la langue. Elle est une discipline qui prend en compte le lexique, la Morphologie, l'orthographe, la sémantique, la rhétorique et la syntaxe. Cette dernière étant entendue comme le fait de : *Décrire les relations que les mots entretiennent, dans le discours, et spécifiquement dans la phrase, avec les différents éléments de leur entourage.*<sup>2</sup>

Ainsi, par la syntaxe, nous distinguons la phrase simple de la phrase complexe. Celle-ci est un ensemble formé de propositions (principales et subordonnées). Et la subordonnée est la proposition qui est liée à la principale par un subordonnant. Or le subordonnant est un mot de liaison, qui crée un rapport de dépendance entre une proposition dite principale et une proposition dite subordonnée ou enchâssée. C'est donc dans ce vaste champ morphosyntaxique de la langue française, que vient s'inscrire notre sujet dont le libellé est : *Étude des subordonnants : analyse des productions écrites des élèves en sous cycle d'observation, le cas du lycée de NGOA-EKELLE*. Sachant que les subordonnants sont des mots incontournables dans l'organisation des phrases complexes, il s'agit de savoir comment les enseignants les apprivoisent, quelle réaction ils suscitent chez les apprenants. C'est pourquoi nous avons voulu inscrire cette étude dans un cycle où les apprenants seront plus aptes à la comprendre. Et plusieurs raisons ont été à l'origine de ce choix. En effet, parlant de la motivation on peut la définir comme un ensemble de facteurs dynamiques qui déterminent

---

<sup>1</sup> M. ARRIVE, *Bescherelle, la conjugaison pour tous*, Paris, Hatier, 1997, chapitre III p. 215

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 189

l'agir d'un être humain. Concernant notre thème, il s'agit des raisons qui ont suscité en nous le désir d'inscrire notre thème dans le sous cycle d'observation. En effet, le sous cycle d'observation composé des sixièmes et des cinquièmes (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>), est le cycle à l'entame du collège. Puisqu'il est question pour nous, de poser un bon fondement théorique de grammaire, afin que pour ses productions future, l'apprenant en sous cycle d'observation soit bien outillé pour être efficace.

C'est le cycle de la curiosité intellectuelle. Car ici, l'enfant cherche à fixer ses connaissances d'une manière définitive. Se rassurer qu'il maîtrise ce qu'il apprend. Puisque tout l'émerveille, il est plus attentif, plus disposé à apprendre.

C'est le cycle où les apprenants sont enthousiasmés et disposés à une plus grande rétention des notions bien enseignées

Il n'est pas bon qu'un apprenant finisse ce cycle sans être capable d'identifier de façon précise un subordonnant.

Il faut alors, en tant que future enseignant de français, mettre lesbuchées doubles pour faciliter cette reconnaissance. C'est pourquoi dans le cadre de notre travail, nous utiliserons la grammaire normative de Maurice Grevisse. Car il faut tout faire selon les règles de l'art. Parce que : *Un art a toujours pour tâche de donner des règles; que les règles définissent toujours une action correcte. Et la grammaire est une discipline qui énonce les règles auxquelles il faut bien qu'une langue s'ordonne pour pouvoir exister.*<sup>3</sup>

Et, partant de ce cadre méthodologique, et de ce sujet, plusieurs autres s'y sont investis. Car il serait prétentieux pour nous voir malsain de croire que nous sommes les seuls qui aient dit mot à ce sujet. Ainsi, pour mener à bien notre revue de la littérature, comprenons la d'abord dans son cadre définitoire. Alors, Omar Aktouf dira pour la définir que : *la revue de la littérature est l'état des connaissances sur un Sujet. c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème. C'est une étape qui permet de partir des travaux étudiés, pour envisager de nouvelles orientations.*<sup>4</sup>Rédiger une revue de littérature revient à présenter les limites des différents travaux qui ont précédé le nôtre, afin d'envisager de nouvelles orientations relatives au travail. Il est question d'offrir une vue panoramique

---

<sup>3</sup>M. Arrivé et al, *La Grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 1986, p.530.

<sup>4</sup>O. Aktouf, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitatives des organisations*, Québec, puq, 1987, p.15.

(à défaut d'être exhaustive) de la littérature élaborée au sujet de la subordination. Car il serait prétentieux pour nous de croire, que nous sommes les premiers, ou les seuls qui aient abordé ce sujet. En effet, plusieurs avant nous, se sont investis sur ce sujet, c'est le cas de :

NGOBILLONG Élise Flore, qui, dans son mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de maîtrise de langue française en 1999, parlait de l'étude du morphème « que » dans *Les Lettres choisies* de Madame de Sévigné. Dans ce mémoire, elle posait le problème de savoir quel était le véritable statut grammatical et linguistique de « que » et quels en sont ses fonctionnements syntaxique et morphologique. Et après un exposé détaillé de ses différentes évolutions, elle parvint à la conclusion selon laquelle les divers emplois du morphème « que » se situent sur la ligne du temps opératif qui le génère. Son unité foncière se perçoit dans la propriété normalisatrice constante qui constitue son trait caractéristique. Il peut donc se retrouver dans la phrase simple et dans la phrase complexe, et assumer les fonctions du nom. Il représente en même temps l'idée regardée (la subordonnée) et l'idée regardante (la principale).

DIFFO Hilaire dans son mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme d'études approfondies (DEA), par la linguistique fonctionnelle, étudiait l'expression de la cause et de la conséquence : dans une approche morphologique, à partir du *Pauvre christ de bomba* et *remembre Ruben* de Mongo BETI. Et il posait la question de savoir quelles étaient les procédés qu'utilise mongo BETI pour la cause et la conséquence. Sa conclusion fut que : dans la phrase non conjonctive, la cause et la conséquence s'expriment à travers une pluralité de procédés (l'emploi des prépositions, des adverbes, des conjonctions de coordination). La cause n'entretient pas toujours avec la principale un rapport de cause à effet.

Alvine Gertrude ESSIANE en 2011 étudiait la didactique de la grammaire : problématique de la maîtrise de la subordonnée temporelle en classe de 3<sup>e</sup> : cas du lycée classique et modernes d'Ebolawa. Dans ce mémoire, elle posait le problème de la maîtrise de la temporelle en classe de 3<sup>e</sup>. Ce qui lui a permis de parvenir à la conclusion selon laquelle le problème de la maîtrise de la temporelle en 3<sup>e</sup> était d'ordre pédagogique et méthodologique.

Nous avons par ailleurs, Marie Claire NGANA qui en 2003 étudia le morphème « comme » dans la subordonnée, Jean EBID MAKANDA qui parlait de la didactique de la grammaire : problématique de l'enseignement apprentissage de la subordonnée relative en classe de 3<sup>e</sup> cas du CES de NGOA- EKELLE, Agnès BEKONO en 2006 fit l'étude des pronoms relatifs cas des élèves de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> du lycée D'ANGUISSA. Jerry KATOUAN SOMMEY en 2006 étudiait aussi les pronoms adverbiaux au cycle d'observation. Emilienne

Nadège MESSOMO ASSINA parlait en 2008 de la phrase complexe dans *Le Roi miraculé* de Mongo BETI. Et dans le prolongement de tous ces travaux, notre travail étant un cas de pratique grammaticale pure, visant à faire asseoir les bases normative des notions de langue, nous ferons donc appel à une méthode qui puisse expliquer de manière simple et correcte les règles qui sous-tendent la reconnaissance des subordonnants.

De cette revue de la littérature, nous constatons que de nombreuses analyses ont porté sur la phrase complexe et des subordonnées. Il ressort qu'aucune de ces analyses n'a véritablement insisté sur le subordonnant en tant que mot de liaison. C'est pour quoi notre travail consiste à vérifier comment les apprenants se comportent devant les mots subordonnants. S'ils pourraient avec aisance les reconnaître et les utiliser. Alors nous l'avons intitulé : étude des subordonnants : analyse des productions écrites des élèves en sous cycle d'observation, le cas du lycée de Ngoa-Ekelle. De cet état de choses, il convient de dégager le problème de notre sujet. Or, le problème est la question principale d'un thème. Encore appelée, question de Recherche. On définit généralement le problème comme étant : *Une interrogation définissant la recherche à entreprendre. Soit pour un résultat inconnu à partir des données connues, soit pour trouver un Cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu.*<sup>5</sup>Ainsi, notre thème pose le problème de la reconnaissance et de la maîtrise des mots subordonnants par les élèves en sous cycle d'observation. Ce problème suscite en nous quelques interrogations. Qu'est-ce qui conduit à la non maîtrise des subordonnants par les élèves en sous cycle d'observation ? Que faire pour qu'à la fin du sous cycle d'observation, les élèves soient capables de reconnaître un subordonnant dans une phrase ? Comment amener les élèves du sous cycle d'observation, à bien employer les subordonnants de la langue française ? De ces questions nous pouvons apporter des réponses provisoires que l'on qualifierait d'hypothèse de travail. Et l'hypothèse de travail est une explication provisoire d'un phénomène puisqu'elle est toujours appelée à être vérifiée. D'après M. Grawitz, *la possibilité de vérifier les hypothèses émises à partir des faits observés est caractéristique de toute démarche scientifique.*<sup>6</sup>Alors, pour notre travail, nous avons voulu partir d'une hypothèse générale (HG), et faire graviter autour d'elle des hypothèses secondaires. Notre hypothèse générale se formule comme suite : les subordonnants étant des mots complexes et inter changeants, les dispositions prises pour leur enseignement ne permettraient pas à l'apprenant de mieux assimiler cette notion. Et comme première sous hypothèse, nous dirons :

---

<sup>5</sup> H. Penaruiz, *Philosophie : la dissertation*, Paris, Bordas, 1986, p.283.

<sup>6</sup> M Grawitz, « grille d'observation des manuels de français » in *les clés d'un savoir faire*, Nathan pédagogie, pp 157-160.

le nombre insuffisant de cours dispensés, et l'incomplétude des manuels scolaires sur les subordonnants, ne permettraient pas à l'apprenant de mieux assimiler cette notion. Et comme deuxième sous hypothèse nous dirons : l'accent non mis sur l'identification des subordonnants par les enseignants, qui privilégient la proposition subordonnée elle-même ne permettrait pas une maîtrise efficace de cette notion. Et en fin nous dirons : le désintéressement qu'affichent les apprenants sur la notion de subordonnants, favoriserait leur non maîtrise de cette notion.

En outre, puisque notre travail porte sur les subordonnants analysés dans les productions écrites des élèves en sous cycle d'observation. Il est question pour nous, de montrer l'importance de la reconnaissance par ces élèves, des différents types de subordonnants. Mais aussi, de faire comprendre l'impact de cette maîtrise des subordonnants sur la beauté des productions futures qui seront les leurs. Tâche qui nous a semblé être pour une grande part un travail de terrain dans la mesure où elle intègre, d'amont en aval, les apprenants. Pour l'obtention des résultats adéquats, nous avons seulement tenu compte du lycée de NGOA-EKELLE à Yaoundé. Pour parvenir à nos fins, nous avons proposé un test à deux volets : la première partie consacrée aux questions et la seconde partie au test proprement dit. Ainsi, ce travail sera effectué sur la base entre autres des résultats de ces investigations personnelles et d'un certain nombre de travaux antérieurs entrepris dans le champ de la subordination. Le présent travail a quatre chapitres comportant chacun trois sous parties. Le premier chapitre est réservé aux définitions des concepts, le deuxième concerne l'étude des formes de subordonnants. Le troisième est une analyse du corpus et des leçons observées et enfin au quatrième chapitre nous ferons une interprétation des résultats et proposerons des suggestions pédagogiques.



## **CHAPITRE I : DÉFINITION DES CONCEPTS**

De prime abord, nous tenons à mettre les bases de la compréhension de notre thème. Et pour cela, nous allons dans cette partie, parcourir les termes fédérateurs de notre sujet dans leurs approches définitives. Pour mener à bien ce travail, nous commencerons par la notion de grammaire. Nous verrons comment elle est perçue par certaines écoles ou courants grammaticaux qui nous ont parus les plus connus. En suite nous aborderons le vaste domaine de la phrase, dans ses différentes décompositions et en fin nous refermerons le chapitre par l'étude des différentes formes de conjonctions.

## **I. 1. LA GRAMMAIRE**

D'une manière étymologique, la grammaire est l'art de bien lire et de bien écrire. C'est-à-dire un savoir sur la langue. Or la grammaire d'une langue, est l'ensemble des règles qui la régissent. Pour le *grand robert*, elle est l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue. Ou l'ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés d'une langue.<sup>7</sup> Elle peut aussi être vue comme l'art d'exprimer sa pensée par la parole ou l'écriture d'une manière conforme aux règles établies par le bon usage. Et le bon usage est défini par la grammaire normative.

### **I.1.1. La grammaire normative/traditionnelle**

La grammaire traditionnelle relève au point de vue théorique de la théorie des parties du discours et, au point de vue culturel, de la culture grecque, point d'origine du monde occidental. Son appareil conceptuel et ses classifications sont inspirés par l'organisation apparente propre à la langue grecque, ce qui explique les difficultés affrontées par les grammairiens pour appliquer ces concepts et classifications au latin, puis aux langues de l'Europe occidentale. Il faut également rappeler que ces concepts n'ont pas été depuis le début, de nature grammaticale mais philosophique. Ils ont été élaborés dans le cadre des spéculations métaphysiques des philosophes grecs antiques pour expliquer de façon rationnelle la nature des choses (la physique) et de la pensée (la logique). Et l'influence de cette origine philosophique se fera sentir dans l'organisation de toutes les grammaires traditionnelles, à travers les millénaires.

Ainsi, dans sa première acception, la grammaire renvoie à une notion intériorisée. C'est-à-dire, une entité à la fois psychogénétique et psychosociale dont on postule l'existence au cœur des pratiques langagières propres à une communauté donnée. On parle aussi, dans ce cas, de compétence linguistique ou de compétence communicative. Il s'agit d'un principe

---

<sup>7</sup> Dictionnaire *LE GRAND ROBERT*, 2005, pp 320

d'organisation interne, propre à une langue donnée, que ses usagers intériorisent au fur et à mesure que leur connaissance de cette langue progresse. Cette conception laisse entendre que les pratiques langagières, quelque diversifiées qu'elles soient, reposent sur des régularités repérables. Sur une organisation dont on peut rendre compte rationnellement. Autrement dit, une langue fonctionne grâce à un système de règles commun à toute une communauté sociale et approprié de façon implicite ou explicite par ses usagers.

Dans sa deuxième acception, elle définit la grammaire comme la connaissance méthodique et explicite élaborée par les grammairiens et linguistes à partir de l'observation des manifestations d'une grammaire intériorisée donnée. Cette connaissance prend la forme d'une description des régularités, règles ou normes caractéristiques d'une langue.

Les catégories de la langue doivent s'appuyer sur les catégories de la pensée. C'est le parallélisme logico-grammatical qui s'exerce dans la formulation des définitions et des règles de la grammaire traditionnelle jusqu'à l'époque moderne. L'ouvrage représentatif en est *la Grammaire Générale et Raisonnée* (dite de Port Royal) d'Arnauld et Lancelot (1660). À la même époque, la grammaire commence à ne plus être seulement un répertoire de classes de mots et de règles. L'intérêt pour les régularités de la langue diminue en faveur de la préoccupation pour la qualité de l'usage de la langue. Progressivement, on fait la distinction entre usage et bel/bon usage de la langue. Les grammaires ne seront plus seulement descriptives mais aussi normatives.

De façon générale, on affirme que les grammaires traditionnelles sont multiples, car elles peuvent différer suivant la modalité de présentation des faits, la terminologie adoptée, le caractère partiel ou complet de la description. Cependant, l'objet et le schéma de représentation sont identiques. Dans une acception moderne, la grammaire traditionnelle est définie comme :

Une description complète des conventions grammaticales d'une langue, concernant la rection (les phénomènes d'accord) et la flexion (les phénomènes comme les conjugaisons, les déclinaisons, le nombre et le genre), les modes de construction des phrases, ainsi que les règles orthographiques<sup>8</sup>.

Autrement dit, *le champ de la grammaire se circonscrit aux unités significatives qui constituent des classes fermées, et aux relations entre ces classes qui apparaissent comme relativement stables*<sup>9</sup>. Le grammairien a donc le rôle d'un conservateur et Maurice Grevisse dira : *Le grammairien, garant et mainteneur de notre belle langue, sépare l'ivraie du bon*

---

<sup>8</sup>M. Foucault. « *La Grammaire générale de Port-Royal*. » In: *Langages*, 2e année, n°7, 1967. pp. 7-15

<sup>9</sup>M. Foucault. « *La Grammaire générale de Port-Royal*. » In: *Langages*, 2e année, n°7, 1967. pp. 7-15

*grain, multiplie les mises en garde contre les déviations, les errements l'emploi abusif de certaines expressions.*<sup>10</sup> Mais de cette conception qui unit la grammaire à la logique naitra d'autres formes de grammaires parmi lesquelles les grammaires formelles.

### **I.1.2 Les grammaires formelles**

Contrairement aux grammaires traditionnelles qui mettent un accent particulier sur la logique et la sémantique (caractère logico-sémantique), les grammaires formelles mettent l'accent sur la syntaxe. Et présentent la langue comme un mécanisme qu'on peut construire et déconstruire. Elles sont scientifiques, et tiennent compte de la notion de preuves. Elles ont un caractère objectif, rendent compte des règles, excluent le sens, étudie et dresse les priorités. Elles nous amènent à comprendre le mécanisme de fonctionnement des énoncés d'une langue. Permettent de comprendre l'ordonnancement et l'organisation des énoncés. Les différentes fonctions syntaxiques, et contribuent à la maîtrise de la morphosyntaxe. Elles ne tiennent pas compte de la subjectivité des sujets parlants, ni de la logique. Tout est porté par la structure. Parmi ces grammaires nous avons :

### **I.1.3. La grammaire générative de Noam Chomsky**

Pour NOAM CHOMSKY, la grammaire est un système génératif basé sur un ensemble fini de règles de dérivation qui permet d'engendrer de façon systématique toutes les phrases d'un langage.

Chomsky définit la grammaire d'une langue comme suit :

La grammaire d'une langue se passe pour être la description de la compétence de l'idéal d'un émetteur récepteur. Si la grammaire est en outre formelle, si elle n'est pas reliée à la compréhension du lecteur, mais plutôt fournit par l'analyse explicite de sa contribution, on peut l'appeler grammaire générative<sup>11</sup>.

Il ajoute plus tard la remarque suivante : *En intention, les grammaires scolaires traditionnelles sont des grammaires génératives. Bien qu'elles aient échouées non loin d'acquérir le but de décrire comment les phrases sont formées ou interprétées*<sup>12</sup> La grammaire générative que Chomsky propose pour compléter la description de la compétence est défini comme :

---

<sup>10</sup>M. Grevisse et A. Goosse, *Le bon usage*. Grammaire française. Paris-Gembloux, 14<sup>e</sup> éd. Duculot, 2007, pp 325

<sup>11</sup>E. Buysens . « La grammaire générative selon Chomsky ». In: Revue belge de philologie et d'histoire. Tome 47 fasc. 3, 1969. Langues et littératures modernes - Moderne taal en letterkunde. pp. 840-857.

<sup>12</sup>:idem

Celle qui tente de caractériser en des termes neutres, la connaissance de la langue par l'émetteur-récepteur. Quand on parle de la grammaire comme génération d'une phrase, avec une certaine description structurale. Nous dirons simplement que la grammaire assigne cette description structurale aux phrases<sup>13</sup>.

La question de savoir comment sont produites et Analysées les phrases particulières (autrement dit, la question du comportement linguistique effectif de l'homme) [...] est un autre type de recherche, distinct de l'étude de la grammaire .)

#### **I.1.4. La grammaire dépendancielle de Lucien Tesniere**

On appelle grammaire de dépendance, toute grammaire formelle qui manipule comme représentation syntaxique des structures de dépendance. Cette dernière explique la façon dont les mots dépendent les uns des autres. Elle met en œuvre une approche linguistique basée sur les postulats.

- Le principe de hiérarchisation

En effet, le modèle DEPENDANCIEL bâtit sa démarche sur le principe de l'enchaînement des dépendances à savoir : les phrases organisent les constituants selon une structuration où les unités se subordonnent les unes aux autres de manière univoque.

*La syntaxe structurale a pour objet de révéler la réalité structurale profonde qui se cache derrière l'apparence linéaire du langage sur la chaîne parlée.*<sup>14</sup>Autrement dit, de catégoriser les mots qui composent la phrase et de déterminer les relations qui existent entre ces mots. Les relations syntaxiques relevées par TESNIERE sont : la connexion, la translation et la jonction. *Connexion, jonction et translation sont [...] les trois grands chefs sous lesquels viennent se ranger tous les faits de la syntaxe structurale*<sup>15</sup>. Ces relations sont représentées graphiquement par un diagramme à branches, appelé STEMMA.

#### **I.2.LA PHRASE**

Toutes les grammaires, quelles qu'elles soient ont pour élément de base la structure des phrases. Mais lorsqu'il s'agit de la définir, l'on ne manque pas d'éprouver d'énormes difficultés. À ce sujet, ONGUENE ESSONO dit « qu'il est des mots pourtant d'usage quotidien, qu'on réussit bien difficilement à définir. C'est par exemple le cas du terme

---

<sup>13</sup> *Ibidem*

<sup>14</sup> L. TESNIERE, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1966 pp 670

<sup>15</sup> *Idem*

PHRASE ». Pour BAYLON et FABRE, pour définir le terme phrase, l'on doit respecter certains critères dont les plus courants sont les suivants :

Le critère sémantique selon lequel la phrase est un énoncé complet du point de vue du sens. Dans le même ordre d'idée, FAUCONNIER et NOLA disent que la phrase est une unité de sens. Ils notent cependant que cette définition intuitive relève surtout de la psychologie et de la logique qui, seules peuvent dire ce qu'est une pensée complète. Le critère mélodique conçoit la phrase comme une unité mélodique entre deux pauses. FAUCONNIER et NOLA parleront du critère supra-segmental car il inclut l'intonation, l'accent et la durée de l'énoncé considéré comme phrase. Le critère logique définit la phrase comme l'ensemble composé du sujet et du prédicat. Définition qui selon BAYLON et FABRE ne s'applique qu'à la langue française. Le critère syntaxique souligne que la phrase est considérée dans une optique transformationnelle. Dès lors, elle est un ensemble autonome. Cette conception de la phrase met l'accent sur l'autonomie syntaxique du segment de la chaîne parlée, alors que les fonctions de ses éléments constitutifs sont négligées. On pourrait encore dire ici que la phrase est une suite d'éléments hiérarchisés ; et ces éléments sont en nombre fini. Sans respecter à la lettre tous ces critères, plusieurs grammairiens ont défini la phrase en mettant l'accent sur l'un ou l'autre critère précédemment énoncé. Pour WAGNER et PINCHON, « un énoncé constitue une phrase quand il satisfait aux conditions suivantes :

- Le ou les mots qui composent l'énoncé doivent être des termes, c'est-à-dire qu'ils doivent assumer une fonction dans ladite phrase.
- l'énoncé doit être accompagné dans la parole, d'une mélodie.

On peut donc noter que la définition de la phrase obéit à des normes à la limite prescriptives. Ce qui n'a pas empêché certains spécialistes de la langue Française de définir la notion de phrase.

D'après ONGUENE ESSONO, « la phrase se présente essentiellement comme une forme linguistique indépendante et complète susceptible de transmettre une idée complète et sensée à un auditeur »

Pour ELUERD, la phrase est « tout assemblage d'éléments linguistique capable de représenter pour l'auditeur l'énoncé complet d'une idée conçue par le sujet parlant ».

MAROUZEAU quant à lui pense que la phrase est « un système d'articulations liées entre elles par des rapports phonétiques, grammaticaux, psychologiques, et qui, ne dépendant grammaticalement d'aucun autre ensemble, est apte à représenter pour l'auditeur l'énoncé complet d'une idée conçue par le sujet parlant ».

DUBOIS et LAGANE dans le même ordre d'idée donnent la précision suivante : « les phrases sont des suites de mots ordonnés d'une certaine manière, qui entretiennent entre eux certaines relation. C'est- à dire qui répondent à certaines règles de grammaires et qui ont un certain sens. Ainsi dans la langue parlée. »

Pour Maurice Grevisse dans *le bon usage*, elle est *L'unité de communication linguistique*<sup>16</sup> Et pour Bloomfield dans *langage*, elle est *une forme linguistique indépendante qui n'est pas incluse dans une forme linguistique plus large en vertu d'une construction grammaticale quelconque*<sup>17</sup>.

En grammaire, une phrase peut être considérée comme un ensemble autonome, réunissant des unités syntaxiques organisées selon différents *réseaux de relations plus ou moins complexes* appelés subordination, coordination ou juxtaposition.

D'un point de vue acoustique ou visuel, cependant (c'est-à-dire, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit), la phrase apparaît comme une *succession* de mots (de même qu'un train apparaît comme une succession de wagons).

- La phrase possède une unité sémantique (ou *unité de communication*), c'est-à-dire, un contenu transmis par le message (sens, signification...). Ce contenu se dégage du rapport établi entre les signes de la phrase, et dépend du contexte et de la situation du discours : chaque phrase a sa référence. Cette référence résulte de la mise en rapport avec une situation, même imaginaire, de discours. Selon Roman Jakobson, le mot seul n'est rien. Il ne se définit que par rapport aux autres éléments de la phrase.
- Le sens ne dépend pas seulement des mots (aspect lexical). L'organisation grammaticale y est aussi très importante : c'est l'aspect syntaxique. Normalement, la syntaxe ne dépasse jamais les limites de la phrase.
- Au-delà de la phrase, il existe cependant la *grammaire de texte*. Celle-ci étudie les énoncés (écrits, paroles, discours...) composés de plusieurs phrases enchaînées, avec, notamment, leurs connecteurs (adverbes permettant la transition logique entre les phrases d'un énoncé) et leurs représentants textuels (mots renvoyant à d'autres mots de l'énoncé). À la frontière de la morphosyntaxe, la grammaire de texte permet d'accéder à d'autres disciplines sortant du cadre de la grammaire stricte : littérature, stylistique, rhétorique, philologie, etc.

---

<sup>16</sup> M. Grevisse et A. Goosse, *Le bon usage*. Grammaire française. Paris-Gembloux, 14<sup>e</sup> éd. Duculot, 2007, pp 325

- Il est nécessaire de bien différencier la phrase de l'énoncé. La phrase a une signification (toujours la même, quelle que soit la situation d'énonciation), celui produit par les choix lexicaux et syntaxiques (elle se situe plutôt du côté de la grammaire). L'énoncé a un sens, qui, en fonction de la situation d'énonciation, peut s'avérer différente du sens de la phrase. En conséquence, l'énoncé se situe plutôt du côté de la pragmatique (branche de la linguistique). C'est pourquoi, une phrase tirée de son contexte, c'est-à-dire, hors situation d'énonciation, conserve son sens mais peut perdre sa signification :

*Il fait beau.*

La phrase ci-dessus, quelle que soit la situation d'énonciation, signifie qu'il fait beau. Rien de plus, rien de moins. En tant qu'énoncé par contre, elle peut avoir des significations différentes. S'il fait vraiment beau, la signification de l'énoncé ci-dessus correspond au sens de la phrase. Si au contraire, le temps n'est pas beau, et que l'énonciateur s'exprime *ironiquement*, la signification de l'énoncé sera : « Il ne fait vraiment pas beau ! », tandis que le sens de la phrase restera inchangé : « Il fait beau ».

- Il convient de déterminer trois choses : d'abord, où commence et où finit la phrase, ensuite, quelle est sa structure interne, enfin, quels sont les éléments éventuels qui échappent à sa syntaxe. La phrase est ainsi constituée de plusieurs mots et de deux éléments fondamentaux : le sujet et le prédicat (qui contient d'ordinaire un verbe conjugué).
- À l'oral, une phrase est habituellement identifiée par l'intonation : c'est la chute du ton de la voix dans son ultime segment qui nous indique qu'une phrase se termine.
- À l'écrit, la limite habituelle de la phrase est un signe de ponctuation : le point, mais également, le point d'exclamation, le point d'interrogation, les trois points de suspension (parfois, le double point, ou encore, le point-virgule). Par ailleurs, la première lettre de la phrase est obligatoirement une majuscule.
- Cependant, il peut arriver que ce cadre formel (phrase orale aussi bien que phrase écrite) ne coïncide pas avec la syntaxe. Deux cas peuvent alors se présenter : soit la syntaxe déborde du cadre de la phrase, soit celle-ci contient plusieurs syntaxes indépendantes.
- Syntaxe débordant du cadre de la phrase

En suivant les à-coups spontanés de la pensée et le jaillissement incontrôlé des émotions plutôt que la planification structurée de la syntaxe, un tel type de phrase permet de faire

partager l'état d'esprit du locuteur. À l'écrit, il s'agit le plus souvent d'une figure de style : *Et j'ai connu un moment de désespoir absolu. Le premier de ma vie consciente. Un moment de haine pure, aussi, envers cette femme altière et ses manigances*<sup>18</sup>.

Ces trois phrases formelles n'en forment *qu'une seule* du point de vue syntaxique. Les deux dernières phrases (phrases nominales) sont en fait des appositions du nom « *moment* » de la première phrase.

Phrase pouvant contenir plusieurs syntaxes indépendantes

La grammaire traditionnelle appelle de telles unités : des *propositions indépendantes*. Elles sont le plus souvent aérées par des signes de ponctuation, tels que virgule, point-virgule, double point, tiret, etc. ou encore, par un coordonnant :

*Exemple : C'est les vacances : je fais la grasse matinée.*

Les deux segments séparés par les deux-points sont liés d'un point de vue *sémantique* (le second est la conséquence du premier) mais autonomes d'un point de vue *syntactique*. C'est ainsi que, quoique appartenant à une même phrase formelle, ces deux segments peuvent parfaitement être analysés comme deux phrases indépendantes.

### **I.2.1. Structure minimale de la phrase**

On sait qu'il existe des phrases privées de sujet (il s'agit principalement des phrases impératives), mais seule la phrase nominale constitue un véritable cas particulier. Le verbe forme avec le sujet le nœud sémantique de la phrase verbale, mais c'est le *verbe seul* qui en constitue le *noyau syntaxique*.

### **I.2.2. Phrase nominale**

La phrase nominale (ou *phrase averbale*) est une phrase privée de verbe. Elle peut être accompagnée ou non d'une exclamation. Elle est souvent constituée d'un seul et unique élément (le sujet le plus souvent) :

*Exemple : La mer. Les vacances. Le soleil. Le camping. Formidable !*

---

<sup>18</sup>F. GIROUD, *Leçons particulières*. Fayard, 1990

C'est-à-dire (par exemple) « Nous voici au bord de la mer. Ce sont les vacances. Il y a du soleil. Nous faisons du camping. C'est formidable. »

- Mais la phrase nominale peut également contenir deux éléments. Dans ce cas, on peut dire qu'il y a un début d'organisation (un début de syntaxe, donc), car on est en présence d'un sujet et d'un élément juxtaposé qui nous renseigne sur ce sujet. L'absence de verbe nous invite à *deviner* le type de lien existant entre ces deux éléments :

*Habitude servitude.*

C'est-à-dire « L'habitude est une servitude » ou encore, « On est l'esclave de ses habitudes ».

- Quel que soit le nombre d'éléments, une phrase nominale est le plus souvent une *phrase asyntaxique*, c'est-à-dire, une phrase privée de syntaxe. Une phrase asyntaxique peut être néanmoins *interprétable*.

### **I.2.3. Couple sujet-verbe**

En dehors du cas particulier de la phrase nominale, le sujet et le verbe sont les deux constituants principaux de la phrase. La véritable syntaxe ne commence qu'à partir du moment où l'on a cette structure minimale, sujet et verbe.

- le sujet (accompagné de tous les éléments qui en dépendent) constitue le thème de la phrase, c'est-à-dire, ce dont on parle :

*Jean, l'ami que je vous ai présenté le mois dernier, dort.*

- le verbe (accompagné de tous les éléments qui en dépendent directement) constitue le *propos de la phrase* (ou prédicat), c'est-à-dire, ce que l'on dit du thème :

*Jean dort profondément, sur le canapé blanc du salon.*

#### **I.2.4. Noyau de la phrase**

Cependant, si pour exister d'un point de vue sémantique, la phrase a besoin d'un sujet et d'un verbe, encore une fois, d'un point du vue strictement syntaxique, c'est le verbe, et lui seul, qui constitue le centre de celle-ci, car *le sujet dépend du verbe* (et ce, même si, du point de vue de la morphologie flexionnelle, le verbe s'accorde avec le sujet).

En résumé, abstraction faite des éléments hors syntaxe, une phrase est organisée autour du verbe (on l'appellera le noyau), et parmi les éléments qui dépendent de celui-ci (on appellera ces éléments, les satellites), le sujet a la primauté.

Les grammairiens actuels considèrent généralement que la phrase de base est : déclarative (donc, ni interrogative, ni exclamative, ni injonctive), *affirmative* (donc, pas négative), active (donc, ni passive, ni pronominale), enfin, *constituée au moins d'un sujet et d'un verbe* (donc, non nominale).

#### **I.2.5. Éléments hors syntaxe**

Les éléments échappant aux règles de la syntaxe (dits *éléments hors syntaxe*), sont des mots ou des syntagmes, n'entretenant aucun rapport, direct ou indirect, avec le noyau de la phrase (c'est-à-dire, le verbe). Ils sont donc totalement indépendants du discours de niveau supérieur dans lequel ils sont insérés (on parle d'ailleurs *d'insertion* à leur sujet) :

*Hier, j'en mettrais ma main au feu, je l'ai croisé sur le boulevard.*

Sans la parenthèse, la phrase serait : « Hier, je l'ai croisé sur le boulevard ».

*Je vous paierai, lui dit-elle, avant l'août, foi d'animal, intérêt et principal.*

Sans l'incise « *lui dit-elle* » et sans la parenthèse « *foi d'animal* », le plan principal du discours est le suivant : « Je vous paierai avant l'août, intérêt et principal. »

- Mais ces éléments hors syntaxe peuvent évidemment, pour leur propre compte, générer un certain nombre de satellites, et par là, leur propre syntaxe.

#### ***Temps de cochon !***

Phrase nominale ayant valeur d'interjection et pouvant être analysée ainsi : « *temps* » (nom commun) est le noyau, ne se rattachant à aucun autre élément ; « *cochon* » (nom

commun), précédé de la préposition « *de* » est complément du nom temps. On peut également considérer cette phrase comme une locution nominale.

- Une phrase contenant des éléments hors syntaxe n'est pas nécessairement asyntaxique. Cependant, lorsque l'organisation syntaxique se modifie au cours d'une phrase, on a alors affaire à une véritable *rupture syntaxique*. Une telle rupture peut être involontaire (et donc, fautive). Mais elle peut être également voulue par l'auteur. Dans ce cas, il s'agit d'une figure de style appelée *anacoluthie*, qui a pour but d'imiter la *spontanéité du discours oral* :

*Mon voisin, son fils, il a eu un accident.*

Pour : « Le fils de mon voisin a eu un accident. »

**NB :** Une phrase est une phrase, même si ce qu'elle dit est faux, absurde ou incompréhensible, du moment qu'elle respecte les règles de la syntaxe et de la morphologie française.

**Exemple :** *la Suisse et la Belgique ont une frontière commune*

*D'incolores idées vertes dorment furieusement.*

D'après les éléments qu'elles contiennent, on peut distinguer les phrases simples des phrases complexes.

### **I.3. LA PHRASE SIMPLE**

C'est celle qui contient un seul prédicat.

- D'ordinaire, le noyau du prédicat est un verbe à un mode dit personnel.

Exemple : il dort

- L'infinitif sert parfois de noyau au prédicat

- Exemple : pourquoi dépenser tant d'argent en armement ?

- On a aussi des phrases simples sans verbe. Et plus exceptionnellement, des phrases simple sans prédicat.

Le français étant très sensible aux répétitions de mots, il n'écrit pas un même mot deux fois de suite dans une même phrase sauf pour des effets de style bien déterminés. Ainsi, pour éviter ces répétitions, il recourt soit à la représentation (mécanisme qui consiste à reprendre un mot plein par un terme qui le désigne. Le plus connu est le pronom) soit à l'ellipse (omission d'un terme qu'il serait aisé de suppléer, grâce à la construction de la phrase. C'est le verbe qui

est le plus souvent éliminé.) Faisant ainsi passer deux phrases précédemment simples, en une unité dite complexe : on parlera de phrase complexe.

#### I.4. LA PHRASE COMPLEXE

*La phrase complexe est celle qui contient plusieurs verbes conjugués, un verbe noyau et un ou plusieurs verbes secondaires*<sup>19</sup>. Elle peut être considérée comme résultat réunion de plusieurs phrases simples. Si la fusion est complète, il y aura plus qu'une seule phrase.

Exemple : les deux phrases simples *Jeanne est absente et Pierre se plaint*, ne forment qu'une seule dans *Pierre se plaint que Jeanne soit absente*.

Si la fusion n'est pas complète, alors les phrases jointes ou insérées ne changent pas de nature. Se sont des sous phrases et non des propositions. On parlera du phénomène de coordination,

Exemple : Jeanne est absente et Pierre se plaint

De juxtaposition,

Exemple : plus on est fous, plus on rit.

Ou du phénomène de l'incidence (lorsqu'une phrase est insérée à l'intérieur d'une autre sans y jouer le rôle de sujet ou de complément).

Exemple : je viendrais dit-elle, dès ce soir.

On reconnaît une phrase complexe par son apparence syntaxique car elle :

- Possède globalement les attributs définitoires d'une phrase. Son unité mélodique correspondante s'interprète comme une structure prédicative et peut constituer un énoncé complet.
- Elle comprend un constituant qui, ayant lui-même la structure d'une phrase, se trouve ainsi être en rapport de dépendance ou d'association avec une autre structure ou phrase.
- Peut être une juxtaposition : lorsqu'elle est formée d'une suite de deux ou de plusieurs propositions qui pourrait 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 liaison.
- Peut être coordonnée : lorsqu'elle 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.

---

<sup>19</sup> J. C. Chevalier et alii, Grammaire verte du français contemporain, Larousse pp 286

- Peut être subordonnée : lorsqu'elle est construite sur le rapport de dépendance orienté entre une proposition dite principale et une autre dite subordonnée ou enchâssée. Et surtout par des termes marquant leur dépendance par rapport à la principale : **Les conjonctions de subordinations, les pronoms relatifs, et les adverbess interrogatifs**. Cette dernière catégorie de phrase complexe sera celle qui nous retiendra le plus.

Il existe dore et déjà une distinction entre les phrases simples lorsqu'elles sont autonomes, et les phrases simples unit pour former une phrase complexe. Car dans la phrase complexe on parlera non plus de phrase simples, mais de propositions. Alors une phrase complexe comporte donc plusieurs propositions :

Une proposition principale : proposition de base à laquelle se raccrochent plusieurs propositions.

Les propositions subordonnées : celles qui dépendent de la principale et qui ne peuvent exister seule. Elles sont toujours introduites par un mot de liaison.

### **I.5. LA PROPOSITION**

En grammaire, une proposition est un syntagme articulé autour d'un verbe. Une proposition en principe, est un ensemble composé d'un groupe du nom et d'un groupe du verbe. C'est- à dire, un nom sujet accompagné de déterminants, de compléments ou de pronoms sujet, un verbe accompagné de compléments ou d'un attribut. Il y'a donc autant de propositions dans une phrase, qu'il y a de verbes conjugués à un mode personnel (indicatif, conditionnel, subjonctif et impératif).

Pour Maurice Grevisse dans le bon usage,

*La proposition est un membre de la phrase complexe ayant la fonction de sujet ou de complément et constitué d'un sujet et d'un prédicat. Elle commence généralement par une conjonction de subordination, par un pronom relatif ou interrogatif.*<sup>20</sup>

Exemple : qui donne aux pauvres prête à Dieu.

---

<sup>20</sup> M. Grevisse et A. Goosse, *Le bon usage*. Grammaire française. Paris-Gembloux, 14<sup>e</sup> éd. Duculot, 2007, pp 325

Le dictionnaire petit Robert définit la proposition comme ‘ une unité psychologique (réduite parfois à un seul mot) qui constitue à elle seule une phrase simple ou qui entre comme élément dans la formation d’une phrase complexe.

DUBOIS et al, disent qu’en grammaire traditionnelle, on donne le nom de proposition aux phrases élémentaires dont la réunion par coordination ou subordination, constitue la phrase effective réalisée.

ELUARD, dit à cet effet que l’analyse des unités constitutives d’une proposition est gouvernée par la présence d’un verbe. C’est pour cette raison qu’on dit en grammaire traditionnelle qu’il y a autant de propositions qu’il y a de verbes dans une phrase.

La proposition est organisée autour d’un noyau verbal (le verbe étant le centre de la proposition). Il y a donc autant de propositions que de verbes « à un mode conjugué ». Il existe deux espèces de propositions :

#### **Les non-dépendantes :**

- On parle de proposition indépendante lorsqu’une proposition ne dépend d’aucune autre et dont aucune autre ne dépend (*Il pleut.*) ;
- On parle de proposition principale lorsqu’une proposition ne dépend de rien mais dont dépend au moins une subordonnée.

Les subordonnées : elles sont dans la dépendance d’une proposition principale. On parle de subordonnée rectrice lorsqu’elle régit elle-même une subordonnée (*L’homme qui a vu l’homme qui a vu l’homme...*). Et plusieurs types de propositions :

#### **I.5.1. Proposition Indépendante**

Les propositions indépendantes fonctionnent en autonomie, et ne dépendent donc d’aucune autre proposition. Le nombre de verbes dans une phrase nous permet donc de savoir combien il y a de propositions (sauf dans le cas d’une ellipse, où le verbe est sous-entendu). Il en existe deux types :

### **I.5.1.1. Proposition indépendante Juxtaposée**

Les propositions juxtaposées sont reliées aux autres propositions à l'aide d'un signe de ponctuation, *telle la virgule, le point-virgule, ou le deux-points*. On dit alors qu'elles sont dans une structure paratactique.

*Tu ne peux pas entrer, tu es trop jeune.*

### **I.5.1.2.. Proposition indépendante Coordonnée**

Les propositions indépendantes coordonnées sont reliées à l'aide d'une conjonction de coordination ou à l'aide d'un adverbe de liaison.

*Tu ne peux pas entrer car tu es trop jeune.*

*Tu es trop jeune donc tu ne peux pas entrer.*

*Je veux et j'exige d'exquises excuses.*

Dans le dernier exemple, le direct des *excuses* est mis en facteur commun. De fait, *je veux* n'a pas toute son autonomie car il lui manque un actant nécessaire pour être saturé.

### **I.5.2. Proposition Principale**

Une proposition principale, parfois appelée proposition matrice, est une proposition qui a sous sa dépendance une ou plusieurs autres propositions, dites subordonnées.

*J'écris un article qui peut être intéressant.*

*Je pense qu'il a raison.*

Ici, *qui peut être intéressant* est dépendant (ou subordonné) de la proposition *J'écris un article qui peut être intéressant* (toute la phrase complexe, donc), qui est donc une proposition principale. De même, *qu'il a raison* est dépendante de la principale *Je pense qu'il a raison*.

Il faut noter que la grammaire traditionnelle procède parfois à un découpage qui consiste à isoler la principale par soustraction de la subordonnée (elle considérera dans les exemples ci-dessus que les principales sont *Je pense* ou *J'écris un article*).

### **I.5.3. Proposition Subordonnée**

Dans le couple principale/subordonnée, l'une des propositions (son verbe, en fait) est *subordonnée* à la première, ce qui signifie qu'elle est dépendante de cette première. Sa nature est déterminée par le sens du terme qui sert à relier les deux propositions.

Ainsi, une phrase sera dite simple lorsqu'elle ne contiendra qu'une seule proposition. Et complexe lorsqu'elle en contiendra plusieurs.

Nous pouvons donc comprendre que le terme proposition peut être :

- Utilisé pour identifier dans les phrases complexes, les constituants soient enchâssés dans d'autres phrases, soient combinés par juxtaposition ou coordination
  - Employé pour dénommer les fragments selon leur terme introducteur : *subordonnée conjonctive, relatives, interrogative, circonstancielle* et *complétive* ou selon *le mode de leur verbe infinitives, participiale*.

Dans l'analyse grammaticale de la phrase en proposition, on distinguera donc d'une part entre phrases simples (ou élémentaire) et complexe selon qu'elle comportera une ou plusieurs propositions. D'autre part, entre propositions principales et propositions subordonnées, unies par un lien de dépendance orientée. Selon l'usage traditionnel, une proposition sera dite indépendante, si elle n'est pas subordonnée à une autre.

## **I.6. LES CONJONCTIONS**

La conjonction est un mot ou une locution invariable qui sert à relier deux éléments. Si elle lie deux mots, c'est une conjonction de coordination. Si elle lie deux propositions parmi lesquelles se trouve une qui soit subordonnée à l'autre, c'est une conjonction de subordination.

### **I.6.1. Les conjonctions de coordinations**

Les conjonctions de coordinations servent à relier entre eux des éléments de même nature (noms et pronoms, adjectifs, adverbes, attribut, épithète. Il en existe sept conjonctions de coordinations qui ont chacune leur valeur :

**Mais** : valeur d'opposition

**Ou** : valeur d'alternative

**Et** : valeur de liaison ou d'addition

**Donc** : valeur de conséquence ou de conclusion

**Or** : valeur d'argumentation ou de transition

**Ni** : valeur de liaison et d'alternative négative

**Car** : valeur d'explication.

Les grammaires traditionnelles les classent selon des critères sémantico-logique : termes copulatifs (et, ni,), disjonctifs (ou), adversatif (mais), causals (car) et consécutifs (donc). Ils ont chacun des conditions d'emploi spécifiques déterminées par le ou les types de jonctions qu'ils servent à marquer.

- **Et**, la plus fréquente des conjonctions de coordinations du Français, se place ordinairement devant le dernier terme coordonné (mais peu aussi être répété devant chacun des termes). Lorsqu'elle coordonne des propositions, elle exprime des relations variables qui sont déterminées par le sens même des termes conjoints (addition, succession, chronologie, opposition, conséquence).
- **Ni**, peut coordonner n'importe quel type de constituant y compris les subordonnées, à l'exclusion de deux propositions indépendantes. Il assume la coordination à l'intérieur d'une structure négative commune marquée par l'antéposition de **ne** au verbe.
- **Ou**, est ambigu entre une lecture exclusive(ou alternative, la vérité de l'un des termes conjoints exclut celle de l'autre) ou inclusive (la vérité de l'un des termes n'exclut pas forcément celle de l'autre.)
- **Mais**, frontalement asymétrique ne peut pas coordonner plus de deux termes, ni être répété. Il fonctionne comme un inverseur d'orientation argumentative.
- **Car**, ne relie que deux proposition dont la seconde est présentée comme une cause, une explication ou une justification de la première. Il est équivalent au subordonnant puisque, mais la proposition qu'elle introduit n'a rien d'une subordonnée.
- **Or**, qui ne peut coordonner que des propositions, introduit une nouvelle donnée qui va se révéler décisive pour la suite des évènements ou du raisonnement.

Toutes ces conjonctions de coordination joint principalement des éléments de même statut, et de même fonctions. Nous dirons alors que, la coordination est une relation réciproque. Cependant, si dans une phrase, des éléments de natures différentes et de fonctions différentes sont joint, on parlera de subordination.

### **I.6.2. Les conjonctions de subordination**

Selon Maurice Grevisse dans le bon usage, la subordination est

La relation qui unit à l'intérieur d'une phrase, des éléments qui ne sont pas de même niveau, qui ont de fonctions différentes, dont l'un dépend de l'autre. Ils forment un groupe, un syntagme, dans lequel il y'a un élément

syntactiquement plus important, le noyau, qui est comme le support de éléments dépendants, subordonnées, appelés généralement complément.<sup>21</sup>

Et selon ELUERD, la subordination est une relation d'inclusion, elle inclut une proposition dans une autre proposition. Elle crée une relation hiérarchique entre une proposition principale et une proposition subordonnée qui est syntactiquement et sémantiquement dépendant de la principale.

Le petit Robert, dit de la subordination qu'elle est une construction dans laquelle une proposition est subordonnée à une autre. Par ailleurs, il relève qu'une proposition est dite subordonnée lorsqu'elle est dans une relation de dépendance syntaxique (marquée explicitement par la présence d'un mot subordonnant ou par le mode) par rapport à une autre (dite principale), et qui ne pourrait former sans cette principale une phrase complète du point de vue grammatical et formel.

Pour WGNER et PINCHON, une proposition est subordonnée quand sa mélodie, ou l'ordre de ses termes, ou bien le fait d'être ouverte par un mot de caractère particulier l'empêche de fonctionner d'une manière autonome et marque sa dépendance à l'égard d'un support fourni par une autre proposition.

DUBOIS et al, conçoivent la subordination dans la phrase complexe comme une situation dans laquelle se trouve la proposition qui dépend de la principale. Pour eux, la subordonnée est la proposition qui est liée à une autre par un rapport de dépendance. Elle n'a pas d'autonomie grammaticale, et ne pourrait pas être utilisée telle quelle comme une phrase simple.

Elle est donc une relation asymétrique de dépendance entre une proposition dite subordonnée ou enchâssée et une proposition, dite principale, dans laquelle la première joue le rôle d'un constituant.

Les éléments subordonnés sont étudiés selon la nature des supports, du mot complété. Ainsi, une proposition peut être subordonnée au verbe, au nom, au pronom, à l'adjectif, à l'adverbe etc. le lien de subordination est généralement explicite. C'est-à-dire marqué par un mot dont c'est le rôle nous aurons ainsi:

- la conjonction de subordination.

Cette dernière marque le seuil du constituant propositionnel qu'elle introduit, et sa dépendance par rapport à un autre terme de la phrase. Elle détermine également le

---

<sup>21</sup> M. Grevisse et A. Goosse, *Le bon usage*. Grammaire française. Paris-Gembloux, 14<sup>e</sup> éd. Duculot, 2007, pp 317- 318

mode de la subordonnée circonstancielle en fonction de son sémantisme. D'un point de vue morphologique, on distingue les formes simples et des formes composées.

- Un pronom relatif

Il unit deux propositions en remplaçant dans la seconde le nom ou le pronom qui se trouve dans la première. Ce nom ou ce pronom s'appelle l'antécédent. Et le pronom relatif prend le genre, le nombre et la personne de son antécédent.

Mais le lien peut aussi être implicite dans certains cas.

Parvenu au terme de cette partie consacrée à l'approche définitionnelle des notions clés de notre travail, et après avoir parcouru les différentes conceptions des mots Grammaire, phrase, et conjonction, il est dès lors important pour nous de ressortir les différentes formes de subordonnants. En effet, si le champ de la grammaire se fait à partir du lexique, et que le lexique est fait de mots, ces mots unis par des techniques et des règles prédéfinies par la norme grammaticale, donneront naissance aux phrases. Or les phrases peuvent être simples ou complexe. Complexe lorsqu'elles font appel aux différentes formes de conjonctions. Ces dernières qui peuvent être soient de coordination, soient de subordination. Et l'ensemble des éléments ou des conjonctions qui entraînent la subordination sont connus sous l'item de subordonnant.



**CHAPITRE II : ÉTUDE DES FORMES DE  
SUBORDONNANTS**

Pour qu'une proposition puisse jouer un rôle dans une construction plus grande, elle doit subir un minimum de modifications qui lui permettent d'y exercer les mêmes fonctions qu'un mot ou un groupe de mots. Formellement, le caractère subordonné d'une proposition est généralement indiqué par la présence d'un terme introducteur on dira :

Que les subordonnées introduisent par une conjonction de subordination qui n'a jamais de fonction à l'intérieure de la subordonnée. La conjonction *QUE*, est une pure marque de subordination qui introduit les subordonnées dites complétives. Parce qu'elles jouent fréquemment le rôle de complément, mais dont les multiples fonctions identique à celle d'un groupe nominal, sont déterminées par leurs positions dans la principale. Elles forment avec les propositions « à », « de », « en » et « sur » précédées de « ce », les locutions « à/ de/ sur/ en/ ce que/ ce qui », introduisent des subordonnées construites indirectement.

La conjonction « si » est l'équivalent interrogatif de « que », elle cumule le marquage de la subordination et l'indication du caractère indicatif de la subordonnée. Les termes subordonnants « à » et « de », homonyme des prépositions correspondantes et parfois appelées compléments, jouent un rôle homologue à la conjonction « que », pour introduire des constructions infinitives. Les propositions circonstancielles sont introduites par des conjonctions et des locutions conjonctives spécifiant leurs rapports sémantiques avec le reste de la phrase. Certains sont annoncés par la présence d'un élément corrélateur dans la principale. Ainsi peut-on les analyser comme des propositions subordonnées, à cet élément corrélateur, avec lequel elles forment un constituant discontinu.

Les subordonnées introduites par un terme relatif qui amalgame la marque de subordination et l'indication d'une fonction à l'intérieur de la subordonnée.

Les subordonnées introduites par des termes interrogatifs qui signalent le début de la proposition. Ces termes ne marquent pas spécifiquement le rapport de subordination, puisqu'ils introduisent également l'interrogation directe correspondante. Le caractère subordonné de la proposition est alors indiqué par ces propriétés structurales internes. Il est cependant des subordonnées dépourvus des termes introducteurs, mais qui d'une part, ont une structure propositionnelle articulée autour d'une forme de verbe et d'un sujet éventuellement non exprimé, et qui, d'autre part, ont un caractère nettement subordonnée, ce sont des propositions participiales. (Mais elles ne nous intéresseront pas dans notre étude). *QUE* est une conjonction de subordination qui peut introduire *une complétive, une subordonnée de cause, début, de temps, de concession, de condition, de comparaison et de conséquence*. Et les pronoms relatifs eux ils introduisent des propositions subordonnées relative.

Notre travail dans ce chapitre se subdivisera en trois grandes sous- parties : D'entrée de jeu, nous étudierons les subordonnants introduisant les propositions subordonnées complétives, en suite nous verrons ceux introduisant les propositions subordonnées relatives et en fin nous examinerons ceux qui introduisent les propositions circonstancielles.

## **II.1. SUBORDONNANTS INTRODUISANTS LES SUBORDONNÉES COMPLETIVES**

DUBOIS et LAGANE appellent complétive « une subordonnée qui remplace un groupe du nom complément d'objet. Un groupe de nom sujet ou un groupe de nom attribut dans une phrase simple. » Pour compléter cette définition, WAGNER et PINCHON ajoutent qu'une complétive est aussi une subordonnée qui remplace un groupe nominal complément déterminatif du nom ou de l'adjectif.

En grammaire générative, les complétives sont des phrases enchâssées dans d'autres phrases, à l'intérieur desquelles elles jouent le rôle de syntagme nominal sujet ou complément.

- Une proposition subordonnée conjonctive est introduite par une conjonction de subordination (*que, comme, lorsque, puisque, pour que, afin que, etc.*).
- Selon la fonction qu'elle remplit dans la phrase, on distingue la subordonnée conjonctive complétive et la subordonnée conjonctive circonstancielle

La proposition subordonnée complétive est une proposition qui dépend d'une proposition principale et qui a, le plus souvent, un rôle de complément d'objet direct. La proposition subordonnée complétive peut être conjonctive, infinitive ou interrogative. La proposition subordonnée complétive est introduite par la conjonction *QUE* ou *CE QUE*.

Exemple :

*J'aimerais que tu me comprennes.*

*Je ne m'attendais pas à ce qu'il pleuve.*

La proposition subordonnée complétive infinitive ne contient pas de mot introducteur et comprend un verbe à l'infinitif. Elle est souvent complément d'objet direct d'un verbe de perception : voir, sentir, entendre etc.

Exemple : *je vois les chevaux courir.*

La proposition subordonnée complétive interrogative est dite "**totale**" lorsqu'elle n'est pas introduite par *si*.

Exemple : *Je ne sais pas si elle est venue.*

Elle est dite "**partielle**" lorsqu'elle est introduite par un déterminant interrogatif ou un adverbe interrogatif.

Exemple : *je ne sais pas quel temps il fait. Je me demande qui c'est*

Une proposition subordonnée conjonctive est complétive lorsqu'elle remplit la fonction de complément d'objet du verbe principal.

• Elle est alors le plus souvent introduite par la conjonction de subordination *que* (ou à *ce que*, *de ce que*, etc.). Les propositions subordonnées complétives s'opposent aux circonstancielles. Elles ne sont ni effaçables ni déplaçables. Elles assument les fonctions essentielles du nom et dépendent du mode du verbe de la principale. Parmi les complétives, on trouve :

- **Les conjonctives pures** : elles sont introduites par *que* et par *ce que*. Elles peuvent assumer les fonctions de sujet, de terme complétif, d'apposition, d'attribut, de complément du nom, de complément de l'adjectif, de complément d'objet direct ou indirect. Le subordonnant *que* n'assume aucune fonction dans la subordonnée ; il est sémantiquement vide et il est toujours placé en tête de la subordonnée.
- **Les interrogatives indirectes** : la notion d'interrogation est lexicalisée dans un verbe d'interrogation (*demander, s'enquérir*, etc.) ou de recherche d'information (*ne pas dire, ne pas savoir*, etc.), qui constitue le support de la principale. L'énoncé sur lequel porte l'interrogation intervient sous la forme d'une proposition subordonnée, complément d'objet direct du verbe de la principale.
  - **Totales** : elles sont introduites par *si* : *J'ignore si elle viendra à la fête. Si* perd sa valeur hypothétique pour traduire l'idée d'un positif en cause.
  - **Partielles** : elles sont introduites par un déterminant interrogatif (*Je me demande quelle heure il est.*), par un pronom interrogatif (*Je ne sais pas qui est venu.*), par un adverbe interrogatif (*Elle a demandé comment on obtenait une note supérieure à huit.*).
- **Les propositions infinitives** : *J'entends les oiseaux chanter.* (= *Je les entends chanter.*) ou encore *Voici* venir le moment des résultats. Avec les verbes de perception (*voir, apercevoir,*

*écouter, entendre, regarder, sentir*) et le présentatif *voici* (formé sur *voir + ci*), l'infinitif peut constituer le centre d'une proposition. Il possède alors un support propre exprimé (*les oiseaux et le moment des résultats*), auquel s'applique le prédicat (*chanter, venir*). *Les oiseaux chanter et venir le moment des résultats* assument la fonction nominale de complément d'objet direct.

Les complétives sont une innovation romane, dérivées des relatives. En français, la dérivation a été faite du corrélateur inférieur latin {quod dans la séquence eo quod), et la conjonction « **que** » est analysée synchroniquement comme la cataphore pronominale du temps fini; son rôle fonctionnel est de marquer la dépendance du verbe conjugué alors que sa fonction syntagmatique est de permettre au verbe tensé argument d'avoir une fonction syntagmatique. Ainsi, la conjonction a la fonction de déterminant (par analogie à l'article) du verbe tensé, son rôle fonctionnel étant ainsi de faire de la construction verbale un «terme» marquant sa dépendance. Finalement, la fonction énonciative de « **que** » est de marquer le verbe dépendant comme dénué de valeur énonciative indépendante.

### II.1.1. La conjonction « que »

Étant empruntée en latin au système des relatifs, la similitude formelle avec les relatifs est restée. La complétive est analysée comme l'entrée en position argumentée d'un temps fini. Ainsi, étant donné que le terme introducteur de la complétive est une cataphore du verbe enchâssé à temps fini, la complétive n'est pas définie par l'absence de fonction de son terme introducteur, ce qui crée une analogie fonctionnelle entre la complétive et la relative. On peut dire que cette analyse de « **que** » est tout de même assez proche de l'analyse courante, mais qu'elle rend explicite la signification de ce que nous appelons la fonction d'introducteur par rapport à d'autres fonctions syntaxiques.

- Les complétives introduites par le fait « **que** » et « **ce que** ». Comme des complétives à antécédent sont analysées comme une structure d'apposition. Par rapport aux complétives à statut prédicatif, telles que « *J'ai la certitude qu' 'il viendra* », les complétives ayant pour antécédent le fait ne passent pas les mêmes tests (pronominalisation, complémentation indirecte), ce qui montre que le fait est en fait une cataphore de l'action verbale. Le fait ne comporte aucune information en soi.
- Le «complémenteur» est ensuite analysé non comme une catégorie, mais comme une position d'occurrence. Pour ce faire, Claude Muller adopte l'analyse de la grammaire générative, élaborée sur le modèle de la théorie «X-barre», selon laquelle il y a deux positions, l'une celle de «spécifieur de COMP» (contenant des termes de type QU-), l'autre celle de COMP

(complémenteur proprement dit, donc la conjonction), mais qui autrement ne rend pas les choses moins compliquées, puisque partout ailleurs l'une seulement est utilisée. Les termes QU-, à la première position, peuvent avoir une fonction externe aussi. Alors, « que » conjonction pure n'est pas fonctionnellement dépendante du verbe principal et ne peut avoir qu'une fonction interne. Une conclusion intéressante de l'hypothèse des deux positions distinctes du complémenteur, c'est que « que n'est pas une tête catégorielle imposant la catégorie de syntagme nominal à la subordonnée ».

- La relative et la comparative sont deux applications de la relativation, la première ayant un antécédent nominal, la deuxième un antécédent adverbial ou adjectival. Pour analyser les relatives indépendantes, Muller distingue entre deux types de subordination du verbe de la subordonnée : une subordination externe, qui désigne le rapport à l'antécédent, et une subordination interne, qui désigne le rapport au pronom relatif. Une autre notion importante pour l'analyse des relatives est celle, sémantique, de caractérisation par un verbe. Il est possible de distinguer deux interprétations de l'exemple suivant : *C'est la cravate que je préfère*. Selon l'interprétation relative, la subordonnée est une caractérisation de l'antécédent, ce qui n'est pas le cas dans l'interprétation clivée, où l'antécédent est déjà caractérisé indépendamment de la subordonnée.
- Afin de mettre en évidence le rôle de caractérisation du verbe de la relative, Claude Muller se sert d'un métalangage qu'il dit ordinaire :
- prédicat (vide de sens propre) (être) tel (que)
- C'est en même temps la relation de base de la corrélation qui suppose une corréférence explicite. Or, par rapport à la consécutive, la prédication de tel dans les relatives ordinaires, restrictives ou appositives, est présupposée.
- Sur un plan plus général, la subordination est expliquée par l'interprétation du verbe tensé comme un prédicat de caractérisation, ce qui peut se faire par la seule marque de la conjonction.
- certains verbes qui permettent un dédoublement du rôle actantiel, comme par exemple les verbes de perception qui ont la possibilité de saisir simultanément une action et un participant de celle-ci. Les propositions subordonnées complétives, ou complétives, sont des propositions qui se substituent dans certains cas déterminés et selon certaines règles précises, à des groupes nominaux, constituants du groupe verbal, ou plus rarement au groupe nominal sujet, voir à des groupes nominaux compléments de noms et d'adjectifs.

On remarquera donc que toutes les complétives ne sont pas des compléments du verbe, pas plus que toutes les propositions subordonnées complément ne sont pas des complétives. Selon le mécanisme syntaxique mis en jeu pour leur formation, on distingue les complétives introduites par *que*, ou des propositions conjonctive ; les groupes infinitifs complément du verbe : enfin les propositions interrogatives indirects exclamatives. L'unité de classe des complétives est attestée

- Par la possibilité de substitution
- La possibilité de coordination.

On appellera ainsi proposition subordonnée complétive, celle qui joue le rôle de complément d'objet, ou de sujet du verbe principal ou attribut du sujet de ce verbe. Elles peuvent être introduites par une conjonction, par un mot interrogateur ou sans aucun mot subordonnant.

### **II.1.2. Les complétives sujets**

Une complétive introduite par la conjonction *QUE* peut être sujet réel d'un verbe impersonnel, elle répond à la question qu'est ce qui ? Elle est souvent placées en tête de phrase en position de sujet, ces complétives sont uniformément au subjonctif.

### **II.1.3. La complétive complément d'objet**

Une complétive introduite par *QUE* peut être complément d'objet du verbe de la proposition principale. Elle répond à la question quoi ? On la trouve après les verbes :

- Déclaration (dire)
- Opinion (penser)
- Perception (entendre)
- Volonté (vouloir)
- Ordre et défense (ordonner)
- Empêchement (empêcher)
- Crainte (craindre)

Elles sont les plus fréquentes et les plus atypiques. Les verbes ou locutions verbales dont elles dépendent se réfèrent à des actes psychologiques et ont donc pour sujets des êtres animés, généralement humains. Il peut s'agir de déclarations, de jugements, ou encore de volontés. Beaucoup de verbes désignant cette réalité, ont la propriété de se construire avec une complétive. L'ordre des mots dans la complétive est l'ordre canonique. En effet, le propre

de la conjonction *QUE* est d'être un pur instrument de subordination et de n'avoir aucune fonction dans la subordonnée ; de ce fait, sa présence n'entraîne aucun remaniement. Tout au plus peut-on noter que, selon une règle générale s'appliquant à toutes les subordonnées, l'inversion du sujet est possible si le verbe subordonné est intransitif, et à condition que ce sujet soit un groupe nominal d'un volume suffisant, ce qui exclu l'inversion du pronom personnel. Le problème du mode est le plus important et le plus délicat de ceux que posent ces propositions. Le choix entre indicatif et subjonctif est le plus souvent contraint, mais il est parfois libre. L'indicatif est de mise après des verbes comme déclarer, penser, croire, espérer, décider, le subjonctif est obligatoire après craindre, souhaiter, se réjouir. Pour certains verbes, comme dire, écrire, le mode change selon l'acception.

#### **II.1.4. La locution ce que**

Lorsque la construction du verbe dans la phrase simple est de forme indirecte, la complétive prend elle-même normalement une forme indirecte, et la conjonction apparaît sous forme de *CEQUE*. Ainsi, parallèlement à *travail, arriver, veiller* à quelque chose, on a : « travailler », « arriver », « veiller » à *ce que* (suivis du subjonctif). Alors que la construction directe de ces mêmes verbes réclame de préférence le subjonctif.

Remarque : « *ce que* » est une forme ambiguë, introduisant une relative soit une conjonctive. Il y'a donc lieu de bien distinguer. Les complétives du type à ce que, ont, après certains verbes, une variante en *QUE* ; mais la pronominalisation par en montre que la structure sous jacente reste la construction indirecte.

Certaines complétives dépendent de verbes ou locutions verbales impersonnelles : *il arrive, il se peut, il est question, il semble, il faut*. Le mode dans tous ces cas est le subjonctif, que le verbe principal soit à la forme affirmative, négative ou interrogative. Toute fois, lorsque le verbe « *sembler* » est pourvu d'un complément indirect, l'indicatif est préférable.

D'autres complétives dépendent d'une construction verbale attributive il est + *adjectif* les adjectif autorisant ce tour sont ceux qui expriment un jugement de fait ou de valeur. Le mode le plus fréquent est le subjonctif : il est obligatoire quelle que soit la forme du tour impersonnel après *il est possible, douteux, faux*, comme après *il est honteux, il est juste, naturel* ; mais c'est l'indicatif qui apparaît, sauf en cas de forme négative ou interrogative, après *il est probable, certain, vrai*.

### II.1.5. Les complétives attribut

Une complétive introduite par *QUE* peut- être attribut du sujet d'une proposition principale après des expressions telles que : *l'ennui est, le malheur est, le fait est.*

On trouve enfin des complétives par *QUE* en position détachée, c'est-à-dire annoncées ou reprises par un pronom neutre (comme cela ou le) ou à un groupe nominal. Placées en tête de phrase, et pour ainsi dire en attente, dans un tour qui relève de dislocation emphatique, leur valeur de vérité est suspendue à la suite et elles sont uniformément subjunctives. Postposées, elles sont généralement au subjonctif, mais peuvent être à l'indicatif si le sens le permet.

- la complétive constitue un *groupe propositionnel* qui fonctionne comme *complément d'objet direct d'une autre proposition*:

*J'ai pensé **que** tu pourrais aller nous voir jouer.*

- Selon le type de verbe de la subordonnante, le verbe de la complétive sera soit au mode indicatif soit au mode subjonctif (=> expression de doute, d'incertitude, etc):

*Je crois **qu'il** sera agréable. (Indicatif)*

*Je ne crois pas **qu'il soit** agréable. (Subjonctif)*

*Je regrette **qu'il soit** agréable. (Subjonctif)*

*Il ne veut pas **que nous partions** en vacances. (Subjonctif)*

*Je sais **que** tu viens demain. (Indicatif)*

*Je doute **que** tu viennes demain. (Subjonctif)*

Outre les complétives qui sont introduite par la conjonction de subordination pur *QUE*, il existe aussi d'autre forme de subordonnées. Et plusieurs autres mots ou termes permettent de les introduire. Le cas des pronoms relatifs qui introduisent des propositions subordonnées relatives.

## II.2. SUBORDONNANTS INTRODUISANTS DES SUBORDONNÉES RELATIVES

En grammaire, la *proposition relative* est une proposition subordonnée complexe servant le plus souvent d'expansion nominale. Dotée obligatoirement d'un verbe, elle est reliée à sa proposition principale au moyen d'un pronom relatif.

- Le pronom relatif exerce toujours une fonction à l'intérieur de la proposition subordonnée relative.
- La proposition subordonnée relative est toujours complément de l'antécédent.
- Le pronom relatif complète toujours un nom.

Fonctions des pronoms relatifs :

- sujet : qui
- COD : que
- CDN : dont
- COI : à qui, de qui, à laquelle, auquel, duquel, de laquelle
- CC : sur lequel, dans lequel, avec lequel, à laquelle, où

En tant qu'expansion du nom, la proposition relative n'est pas un complément essentiel : on peut la supprimer sans rendre la phrase agrammaticale, même quand elle est enchâssée dans la principale. Inversement, on ne peut la conserver seule.

Il existe cependant des propositions relatives non supprimables, qui ne sont pas des expansions d'un nom :

- les relatives sans antécédent ;
- les relatives attributives ;
- les relatives déterminatives.

Le mode non marqué dans la relative est l'indicatif. Le subjonctif peut cependant être employé. Il apporte dans ce cas une valeur subjective ou hypothétique à la relative :

- *Je voudrais un médicament qui guérisse la toux* → *qui guérisse* rend l'idée de but (*pour guérir*) et fait intervenir l'hypothèse : il n'est pas sûr qu'un tel médicament existe (actualisation incomplète). Dans ce type d'emplois, le subjonctif dans la relative

s'utilise principalement pour des antécédents indéfinis. On peut opposer ce tour à *Je voudrais ce médicament qui guérit la toux*, dans lequel le locuteur sait qu'un tel médicament existe (actualisation complète).

- *C'est le chat le plus intelligent que je connaisse* : c'est un tour courant après un superlatif. L'indicatif rendrait la phrase plus objective : dans *C'est le chat le plus intelligent que je connais*, le locuteur marque qu'il n'y a aucun doute quant à l'extension des *chats intelligents*.

### II.1.1. Relative sans antécédent

Une relative sans antécédent (ou *relative substantive*) est une proposition subordonnée relative dont le pronom relatif est employé sans antécédent, et qui équivaut à un nom (un *substantif*) ou un élément nominalisé :

- *Qui aime bien ne châtie jamais.*
  - La relative substantive équivaut à « *L'homme aimant ne châtie jamais* ».
- Une relative substantive est exclusivement introduite par les pronoms « *qui* », « *quoi* », « *où* », ou « *quiconque* » (donc, jamais par « *que* », « *dont* » ou « *lequel* »), qui dans ce cas, ne sont plus des anaphores mais des représentants référentiels permettant un accès direct au référent.
- Une relative substantive constituant un élément syntaxique essentiel de la phrase, elle n'est jamais supprimable :
  - [*<Qui> aime bien*] [*ne châtie jamais*]
    - Il n'est pas possible de retirer la relative (la principale « *ne châtie jamais* » n'est pas autonome) car c'est le sujet du verbe « *châtier* ».
- La relative substantive est moins fréquente que la relative avec antécédent. On la trouve souvent dans les proverbes ou les expressions plus ou moins figées. Sa fonction syntaxique au sein de la phrase est l'une des différentes fonctions du nom :
  - *Où tu iras, j'irai.*
    - La relative substantive « *Où tu iras* » est C.C. de lieu du verbe « *irai* ».
  - *Rira bien qui rira le dernier.*
    - La relative substantive « *qui rira le dernier* » est sujet du verbe « *rira* ».

- *J'aime qui m'aime.*
  - La relative substantive « *qui m'aime* » est C.O.D. du verbe « *J'aime* ».
- *Sois reconnaissant envers qui te rend service.*
  - La relative substantive « *envers qui te rend service* » est C.O.I. du verbe « *Sois reconnaissant* » (ou complément de l'adjectif « *reconnaissant* »).

## II.1.2. Relative avec antécédent

Une relative avec antécédent est une proposition subordonnée relative dont le pronom relatif est employé avec un antécédent. Plus communes que les précédentes, les relatives avec antécédent sont de deux sortes, selon qu'elles participent ou non à l'actualisation de cet antécédent : elles sont appelées *déterminatives* dans le premier cas et *explicatives* dans le second. Les relatives *attributives* constituent un cas un peu à part.

### II.1.2.1. Relative déterminative

Une relative déterminative (ou *relative restrictive*) est une proposition subordonnée relative avec antécédent, permettant d'identifier (partiellement ou totalement) le référent désigné par l'antécédent du pronom relatif introducteur :

- *Il cherche un maçon qui sache travailler à l'ancienne.*
  - Le maçon en question n'est pas totalement déterminé (on n'est même pas sûr qu'il existe), mais on est sûr d'une chose : il ne peut s'agir de n'importe quel maçon, mais d'un « *maçon qui sache travailler à l'ancienne* ».
- Permettant de spécifier une sous-classe dans un ensemble donné, une relative déterminative a donc un caractère indispensable et ne peut être supprimée (sa suppression, possible d'un point de vue purement syntaxique, ne permettrait pas l'actualisation du référent, celui-ci ne pourrait donc plus être identifié). Elle a la valeur d'une épithète liée :
  - *La rue qui longe la mairie est barrée pour cause de travaux.*
- Si l'on supprime la relative (« *La rue est barrée pour cause de travaux.* »), il devient impossible d'identifier le référent, c'est-à-dire, de dire de quelle rue il s'agit (sauf, bien sûr, si l'on sous-entend qu'il s'agit de la rue dans laquelle se déroule l'énonciation).

### II. 1.2.2. Relative explicative

Une relative explicative (ou *relative non déterminative*) est une proposition subordonnée relative avec antécédent, ne jouant aucun rôle dans l'identification du référent :

- *Tu devrais changer les pneus de ta voiture, qui me paraissent bien usés.*
- Le destinataire n'a qu'une seule voiture, laquelle ne possède que quatre (ou cinq) pneus. Les pneus en question sont parfaitement identifiés même en l'absence de la relative (« *Tu devrais changer les pneus de ta voiture.* »).
- La relative explicative apporte donc un certain nombre d'informations complémentaires non indispensables à l'identification du référent. Elle est souvent séparée de son antécédent par une pause syntaxique (des virgules à l'écrit). Elle peut plus facilement être supprimée qu'une déterminative. Sa suppression consiste donc en une simple perte sémantique, ne modifiant pas l'actualisation du référent. Souvent porteuse de valeurs circonstancielles et logiques, elle a la valeur d'une épithète détachée :

*Mon voisin, qui est une personne sympathique, m'a souvent rendu service.*

- La relative sert à ajouter une information logique et à expliquer le contenu de la principale (« C'est parce que mon voisin est une personne sympathique, que celui-ci m'a souvent rendu service »). Elle équivaut à un C.C. de cause du verbe « *a rendu* ».
- La différence sémantique entre la relative explicative et la relative déterminative mérite quelques observations. Toutes deux sont supprimables d'un simple point de vue syntaxique, mais seule la suppression de la subordonnée déterminative met en péril l'actualisation de l'antécédent. Du coup, un même énoncé n'aura pas le même sens selon qu'il prend la forme d'une relative explicative ou d'une relative déterminative :

*Les soldats qui étaient fatigués se sont mal battus. / Les soldats, qui étaient fatigués, se sont mal battus.*

- La première phrase signifie que tous les soldats n'étaient pas fatigués, et que tous ne se sont pas mal battus. La relative (déterminative) restreint l'extension de l'antécédent « *soldat* » (le référent) : ne sont considérés, parmi tous les soldats, que ceux qui étaient fatigués et non la totalité de l'ensemble. « *Certains* » soldats étaient fatigués et, par conséquent, se sont mal battus.

- La deuxième phrase signifie tout au contraire que « *tous* » les soldats étaient fatigués, et que par conséquent, « *tous* » se sont mal battus. La relative (explicative) ne fait qu'apporter une explication subsidiaire : l'antécédent « *soldat* » (le référent) ne subit aucune restriction, ce sont bien tous les soldats qui se sont mal battus « *parce qu'ils étaient fatigués* ». On dit que la relative explicative a une « *valeur généralisante* ».
- Les relatives explicatives sont *obligatoirement* distinguées des déterminatives par la *mise en incise entre virgules* : en effet, « *les soldats, qui étaient fatigués, se sont mal battus* » et « *les soldats qui étaient fatigués se sont mal battus* » n'ont strictement pas le même sens.

### II.1.2.3. Relative attributive

Une relative attributive est une proposition subordonnée relative avec antécédent, dont la fonction est attribut, du sujet réel ou de l'objet. Elle constitue un cas particulier s'apparentant aux relatives déterminatives. Elle ne peut exister qu'au sein d'un certain nombre d'expressions figées (quoique très courantes), et constituant le thème de la phrase, pour des raisons purement syntaxiques, elle ne peut jamais être supprimée et elle peut être substituable à un attribut du COD.

Elles sont introduites par un pronom relatif simple (*qui, que, quoi, dont, où*) ou composé (*lequel, auquel, duquel*). Le relatif composé, contrairement au relatif simple, varie en genre et en nombre. Les pronoms relatifs exercent une fonction au sein de la subordonnée relative et ils sont coréférentiels à leur antécédent (on dit qu'ils le « *représentent* »). Il existe deux espèces de subordonnées relatives :

- Les relatives adjectives (elles ont un antécédent) :

Elles peuvent être déterminatives ou restrictives (*Les enfants qui dormaient n'ont rien entendu.*) ou explicatives (ou non restrictives ou encore appositives) : *Les enfants, qui dormaient, n'ont rien entendu.*

Elles peuvent être attributives :

du sujet : *Elle était là, qui attendait patiemment.*

et de l'objet : *Je le vois qui sort. / Il a les mains qui tremblent.*

L'analyse de *ce qui* et de *ce que (ce dont)* pose problème. Si *ce* est antécédent, on parlera de relative adjective ; et si *ce qui, ce que* est une locution pronominale, alors on parlera de relative substantive.

Les relatives substantives (elles n'ont pas d'antécédent) : *Qui vivra verra* (sujet ; → *celui qui vivra verra*), *Je parle à qui me plaît* (complément d'objet indirect), etc.

La proposition subordonnée relative permet de donner des informations complémentaires sur un nom ou un pronom sans commencer une nouvelle phrase. Une proposition relative fournissant des informations essentielles n'est pas séparée du reste de la phrase par des virgules ; c'est le cas lorsqu'une relative ne fournit que des informations secondaires.

**Exemple :** Ce sont les amis *avec lesquels je passe mon temps*. Lucas, *que je connais depuis longtemps*, est très drôle. Antoine, *qui porte des lunettes*, est dans ma classe. Et Léonie, *dont le sourire est magnifique*, danse très bien.

La proposition subordonnée relative est, dans la plupart des cas, placée derrière le nom ou le pronom qu'elle complète – que ce soit en fin de phrase ou au milieu de celle-ci. La forme du pronom relatif dépend de sa fonction dans la phrase.

**Sujet :**

Antoine, *qui* porte des lunettes, est dans ma classe.

Antoine porte des lunettes. – *Qui ?*

Complément avec de :

Léonie, *dont* le sourire est magnifique, danse très bien.

Le sourire de Léonie est magnifique. – Le sourire *de qui ?*

Avec préposition :

Ce sont les amis *avec lesquels* je passe mon temps.

Je passe mon temps avec ces amis. – *Avec qui ?*

COD :

Lucas, *que* je connais depuis longtemps, est très drôle.

Je connais Lucas depuis longtemps. – *Qui ?*

Il est important de déterminer si la relative est nécessaire à la compréhension de la phrase globale ou si elle n'apporte que des informations secondaires qui ne changent pas le sens de cette phrase. Cette différence influence la ponctuation.

Les relatives restrictives ou déterminantes apportent des informations nécessaires à la compréhension de la phrase. Elles ne sont jamais séparées du reste de la phrase par une ou des virgule(s).

**Exemple :**

Ce sont les amis avec lesquels je passe mon temps.

Il est impossible de supprimer la relative sans nuire au sens global de la phrase.

Les relatives non restrictives apportent des informations complémentaires mais non nécessaires à la compréhension de la phrase. Elles sont séparées du reste de la phrase par une ou des virgule(s).

**Exemple :** Lucas, *que je connais depuis longtemps*, est très drôle.

Il est possible de supprimer la relative sans nuire au sens global de la phrase

La proposition subordonnée relative est introduite par un pronom relatif. Les pronoms relatifs sont *qui*, *que*, *quoi*, *dont* et *où*. Ils remplacent dans la proposition subordonnée relative un nom ou un pronom de la proposition principale (appelé alors *antécédent*). Quel pronom relatif faut-il utiliser? Cela dépend de sa fonction dans la phrase. Dans le tableau ci-après, nous classerons les pronoms relatifs selon leur fonction d'emploi.

**Exemples :**

*Antoine* porte des lunettes. → Antoine *qui* porte des lunettes...

Antoine porte *des lunettes*. → Les lunettes *qu'*Antoine porte...

Les lunettes *d'Antoine* sont neuves. → Antoine *dont* les lunettes sont neuves...

Antoine a acheté ses lunettes *dans un magasin*. → Le magasin *où* Antoine a acheté ses lunettes...

- Lorsque *qui* se rapporte au sujet de la phrase, la structure est toujours la suivante : pronom relatif + verbe + complément.

**Exemple :**

Lucas et Antoine qui jouent toujours ensemble...

- Dans les autres cas, la structure est la suivante : pronom relatif + sujet + verbe.

**Exemple :**

Les lunettes qu'Antoine porte...

Les lunettes que tu portes...

Les lunettes dont Antoine est fier...

Les lunettes dont il est fier...

#### II.1.2.4 Le pronom relatif *lequel* et ses composés

En plus des pronoms relatifs invariables cités précédemment, on trouve un autre pronom relatif : *lequel*. Lorsque celui-ci est employé avec les prépositions *à* et *de*, les formes se contractent. *Lequel* et ses formes composées s'accordent en genre et en nombre avec le nom ou pronom qu'ils remplacent. Ils sont employés après certaines prépositions ou à la place d'un autre pronom qui rendrait le sens de la phrase peu clair.

- *lequel – laquelle – lesquels – lesquelles*

**Exemple :**

Les amis *avec lesquels* je joue...

- (*à + lequel*) *auquel – à laquelle – auxquels – auxquelles*

**Exemple :**

La fille *à laquelle* Léonie donne un biscuit...

- (*de + lequel*) *duquel – de laquelle – desquels- desquelles*

**Exemple :**

Le frère de Léonie *duquel* je t'ai parlé...

Il faut parfois employer le subjonctif dans la proposition subordonnée relative. C'est le cas lorsque la relative...

- vient après une négation

**Exemple :**

Il *n'y a pas* d'amie qui me *comprenne* comme Léonie.

- vient après un superlatif ou une expression comme *le premier, le dernier, le seul*

**Exemple :**

Elle est *la seule* à qui je *puisse* parler sans crainte.

- exprime un souhait, un but ou une conséquence

**Exemple :**

*Je voudrais* un vélo qui me *permette* de lui rendre visite.

Après les deux premières grandes catégories de subordinations, un autre grand groupe de subordination s'offre à nous : les subordonnées circonstancielles. En effet, toutes les propositions subordonnées qui ne sont ni les relatives (expansion ou plus rarement substitut du GN), ni des complétives (constituants du GV ou plus rarement Sujet ou expansion de GN ou de l'adjectif) sont réputées être des propositions circonstancielles. L'analyse de la phrase en constituants peut, à première vue, faire sienne cette représentation, et assimiler ces propositions au complément circonstanciel de la phrase simple. Conjonctives d'entrée de jeu, elles se spécifient et se différencient des complétives par les différentes fonctions qu'elles assument dans les phrases.

### **II.3. LES SUBORDONNANTS INTRODUISANT LES SUBORDONNÉES CIRCONSTANCIELLES**

Une proposition subordonnée dépend d'une principale à laquelle elle est liée par un *mot subordonnant*. Une subordonnée circonstancielle *indique les circonstances d'une action*. On appelle subordonnée complément de phrase (ou subordonnée circonstancielle) une phrase enchâssée dont la fonction est de compléter la phrase.

Plus souvent qu'autrement, la subordonnée complément de phrase est déplaçable et supprimable. Pour tous les types de subordonnées complément de phrase, le mode du verbe de la subordonnée dépend du subordonnant. Il est important d'y faire attention pour respecter les règles liées à la concordance des temps.

- **Critère de reconnaissance des circonstancielles**

Les critères les plus importants de la reconnaissance des expressions circonstancielles en général sont leur caractère facultatif, leur indépendance par rapport à la valence du verbe de la phrase. Elles ne sont pas argumentatifs : *ni sujet, ni complément du verbe, ni attribut et leur mobilité*. Ces caractéristiques du circonstanciel en général sont également celles des propositions circonstancielles. La différence avec les compléments circonstanciels dans la phrase simple, qui se trouve sous la forme d'un GP ou d'un groupe adverbial. Tient évidemment au fait qu'une proposition s'organise autour d'un mot-tête qui est un verbe, avec les possibilités de complémentations qui lui sont propre.

Grace au verbe qui leur sert de pivote, les circonstancielles constituant des propositions et entrant dans un système de valeur sémantique (temps, aspect, mode,) étranger au terme correspondant de la phrase simple. Il est vrai que lorsque la forme verbale n'est pas une forme conjuguée, mais un infinitif ou un participe, on peut douter que le syntagme dont le verbe est le mot-tête forme une véritable proposition : il n'y a pas toujours de termes identifiables comme sujet, et il n'y a en tout cas jamais d'accord entre le sujet et le verbe. En revanche, le verbe garde toujours les mêmes possibilités de complémentation partageant avec les propositions subordonnées conjonctives circonstancielles, nombre de propriétés syntaxique et des valeurs sémantiques, des propositions participiales. Certaines propositions circonstancielles sont dépourvus de toutes formes verbales : les conjonctions telles que « *dès que* », « *parce que* », « *bien que* », « *quoi que* », *encore que* », suivies d'un adjectif, d'un participe passé ou d'un nom sans déterminant forment des propositions elliptiques dont deux éléments ont été effacé et sont restituables : le sujet est identique (coréférentiel) à celui du verbe principal et le verbe de la subordonnée est le verbe être.

La liste des conjonctions circonstancielles proprement dite est brève, il s'agit de : *quand, si et comme*. Les autres termes introducteurs sont des conjonctions composées. Dans ce cas, la conjonction *que* précédée des prépositions (*avant, pendant, après, depuis, dès, sans, malgré, pour,*) transforme la phrase en groupe nominal.

La plupart des conjonctions circonstancielles sont composées, et celles qui sont apparemment indécomposables : *quand, comme, et si* semblent, comme les conjonctions composées, contenir un *que*, qui réapparaît en cas de coordination.

Les locutions conjonctives sont des syntagmes incontestablement construits, grammaticalisés, constituent des variantes de certaines conjonctions circonstancielles, auxquelles elles apportent des nuances sémantiques.

- Locutions formées par un gérondif : *en attendant que, en supposant que, en admettant que*. Mais ces expressions, même si elles constituent sur le plan logique et sémantique la paraphrase d'une conjonction, sont analysables et ne sont pas figées.
- Locutions formées d'un Groupe prépositionnel comprenant un nom suivi du relatif *où* ou *que* : *du moment où, au cas où, à chaque fois que, le temps que*. Et qui ne sont pas elles aussi totalement figées.
- Locutions conjonctives dont le premier élément est *même, sauf, excepte ou comme*.
- Place des circonstancielles :

La mobilité est caractéristique de certaines subordonnées, le cas des temporelles, des causales, des finales, et des concessives. On peut toutefois remarquer que certaines d'entre elles (causale introduite par *puisque*, conditionnelles introduites par *si*) sont généralement antéposées. D'autres ne sont pas mobiles du tout (*consécutif et comparatif*). C'est le critère qui permet de différencier les circonstancielles proprement dites des divers systèmes corrélatifs où la proposition réputée circonstancielle est en fait soit intégrée à un niveau autre que celui des compléments de phrase, soit en interdépendance avec l'autre proposition qui lui est associée soit même en situation de quasi-coordination, en particulier quand elle est obligatoirement postposée. Certaines sont associées au thème de la phrase et constituent le point de départ de l'acte énonciatif.

- **Sens des circonstancielles**

On observe, tout d'abord, que le parallélisme entre les catégories sémantiques des compléments simples et celles des subordonnées conjonctive est très imparfaite. Le lieu, quand il est représenté par une subordonnée, ce qui est rare, est exprimé par une relative substantivée et non par une conjonctive. Inversement, condition, concession, ou conséquence ne sont qu'exceptionnellement exprimées par des groupes prépositionnels : à quelles prépositions peuvent bien correspondre : *puisque, bien que, de sorte que* ? D'autre part, au

nuances indéfiniment variées les compléments circonstanciels de la phrase simple correspondent, dans la tradition grammaticale, une répartition apparemment très structurée des propositions circonstanciels : *temporelle, causale, finale, consécutive, conditionnelle, concessives, comparative*. Mais quelques emplois se laissent difficilement enfermer dans ce cadre. Les subordonnées d'additions (*autre que*) et d'expressions (*sauf que*) procèdent d'une démarche qui va de la pensée aux formes syntaxiques : la relation cause-conséquence. *Hypothèse, la concession et la comparaison*. Sont des opérations mentales ou discursives dont l'expression est extrêmement diverse.

Les circonstanciels de situation sont peut-être les seuls vrais circonstanciels, à la fois sur le plan logico-sémantique : elles déterminent le cadre dans lequel s'inscrit le fait exprimé par le verbe principal. Et du point de vue syntaxique, elles sont mobiles quasiment sans restriction, même si leur place intervient dans leur usage communicatif. Il s'agit d'une partie des temporelles (*après que et quand*) ainsi que des conséquences et des conditionnelles. Toutes sont à l'indicatif ce qui les distingue de plusieurs autres subordonnées qui précisément décrivent une perspective plutôt qu'un cadre situationnel. Les mêmes catégories logiques (cadre *temporel, cause, condition*.) sont précisément aussi celles qui sont exprimées sans marques formelles et spécifiques par les participiales et les gérondifs.

Ce constat s'exprime aisément car nous avons à faire ici au sens le plus strict du mot, aux circonstances du fait principal, c'est-à-dire que la subordonnée décrit ce qui, précédant aux accompagnants ce fait, doit être compris comme en conditionnant la réalisation. Les conjonctions ont donc le plus souvent un sens plus large : selon les contextes, comme, des lors que sont des temporelles ou causales. *Quand* en principe temporel reçoit des valeurs conditionnelles, *Si* en principe conditionnel expriment certaines valeurs temporelles.

On peut considérer que les causales sont un sous-ensemble des temporelles (de situation), et les conditionnelles (introduites par *si*) un sous-ensemble des causales : la condition est une cause hypothétique et la cause est un fait antérieur ou quasi simultané qui donne la raison d'un autre fait. Le subordonnant présent dans la subordonnée est un marqueur de relation qui peut exprimer :

1. La cause
2. Le temps
3. Le but
4. La conséquence
5. L'opposition

6. La condition
7. L'hypothèse
8. La concession
9. L'interrogative
10. La manière ou la comparaison

### II.3.1. Les circonstancielles de cause

**La subordonnée complément de phrase** exprimant une cause énonce un fait qui représente une cause directement en lien avec la phrase principale.

- Ce sont des subordonnées conjonctives : elles sont introduites par une conjonction de subordination (ou par une locution conjonctive).

Ce sont des subordonnées circonstancielles, parce qu'elles sont complément circonstanciel (de cause) du verbe de la proposition principale dont elles dépendent

Les principaux subordonnants qui expriment la cause sont :

- Parce que
- comme
- Sous prétexte que
- Étant donné que
- Puisque
- Entendu que
- Au moment que
- Non que

#### II.3.1.1. Expression de la cause par « *parce que* »

Marque de la cause la plus fréquente, elle introduit des propositions subordonnées situées juste après la principale. Dans cette forme de subordination, la première partie de la phrase contient une question implicite, la seconde répond à cette question. Puisqu'il est le plus souvent postposé, il fait partie du propos, sauf s'il est séparé du GV par une pause. C'est la seule conjonction causale à pouvoir faire partie du propos, et est aussi de ce fait la seule non seulement à pouvoir subir l'extraction, mais aussi à pouvoir introduire la réponse à un pourquoi ( au sens causal) en cas d'ambiguïté, et en particulier dans une phrase négative, la

portée prédicative de la proposition introduite par *parce que* peut être testée par une paraphrase. En outre, *parce que* est proche de la conjonction de coordination *Car*. Selon Patrick CHARAUDEAU, la cause est :

« Une opération qui consiste à relier entre elles deux assertions sur le monde, de telle sorte que l'existence de l'une dépende de l'existence de l'autre, et inversement. Ces deux assertions sont donc unies par un lien qui n'est pas formel, mais conceptuel. Celui-ci résulte d'opérations de passées, qui construisent des rapports de sens entre les êtres, les propriétés et les actions, ce pourquoi ce lien est appelé logique.<sup>22</sup> »

Il existe aussi des cas où la subordonnée introduite par *parce que* est antéposée. Ainsi dans les exemples tels que :

*Parce que c'est ton frère, il ne faut plus essayer de te faire entendre raison.*

La locution *parce que* peut être précédée du présentatif *c'est*. Dans ce cas de figure, la principale s'accompagne le plus souvent de *si*. Ainsi, dans ces exemples :

*S'ils songent si peu à Dieu, c'est parce qu'ils sont trop heureux.*

*Si je me suis juré pour ma part de ne jamais en venir là, c'est plutôt parce que je ne pourrais le raconter devant personne.*

Dans ces énoncés, les propositions principales sont : « *s'il songe si peu à Dieu* » et « *je me suis juré... venir là* » et les subordonnées de cause « *c'est parce qu'ils sont trop heureux* » et « *c'est plutôt parce que. Personne* ». On remarque que les principales sont accompagnées de *si* placé à leur tête et la locution *parce que* introductrice de la cause est précédé du présentatif *c'est* de la circonstancielle de telle sorte que la suppression de l'un entraîne aussi la suppression de l'autre. En clair, on ne peut, du moins dans le cadre de la construction causale, envisager un *si* en attaque de la principale sans *c'est* en attaque de la subordonnée.

### II.3.1.2. Expression de la cause par la conjonction « *que* »

La construction d'une subordonnée causale à l'aide de « *que* » est en réalité une construction emphatique, c'est-à-dire une mise en relief de cette subordonnée. Dans ce cas la principale est une proposition en *si* qui est relayée par l'ensemble *ce + copule* dans la dite subordonnée.

**Exemple :** *si je suis sorti de ma cachette, c'est que je croyais que vous étiez sans arme.*

---

<sup>22</sup>P. Charaudeau, p, *op.cit.* p. 495

On est en face d'une construction causale à l'aide de la conjonction « *que* ». Cette conjonction est précédée de « *c'est* » et la cause qu'elle introduit explique le fait contenu dans la proposition principale. On a en fait deux actions : la sortie de la cachette et l'opinion (croyance) du locuteur. Le second fait, explique le premier. La cause a donc le schéma suivant : *c'est + que + p* ; la conjonction « *que* » équivaut sémantiquement à parce que et le présentatif reprend la principale qui précède.

La conjonction « *que* » s'emploie aussi pour éviter la répétition d'un monème fonctionnel causal déjà exprimé. Ainsi de cet énoncé :

*La curiosité dilatait le visage du jeune administrateur, parce que le parti était grave et que son regard triste et vague errait sur les dômes d'arbres.*

Dans cette phrase, on a deux subordonnées de cause. La première est introduite par *parce que* et la seconde par *que*. La conjonction *que* se substitue à *parce que* et permet d'éviter la répétition de ce morphème.

### **II.3.1.3. Expression de la cause par la conjonction « *puisque* »**

Contrairement à la précédente, « *puisque* » introduit des circonstancielles antéposées. Il justifie l'énonciation de la principale ou en affirme la validité. Elle n'est causale qu'en un sens très large car s'articule sur le « *dire* » de la phrase et non sur le « *dit* » : en d'autres termes, elle constitue le fondement de l'assertion même si elle n'exprime aucun lien de causalité sur le plan des faits :

*Il a certainement plu puisque le pavé est mouillé.*

C'est évidemment parce qu'il vient de pleuvoir que la chaussée est mouillée, mais c'est le constat « la chaussée est mouillée » qui autorise à dire « il vient de pleuvoir. Mais naturellement, rien n'exclut que la cause d'un fait soit invoquée pour justifier l'assertion, de ce fait :

*Le chemin doit être boueux, puisqu'il a plu toute la matinée.*

*Du moment que tu le dis, je veux bien te croire.*

*Puisque tu sais tout, en quelle année est né ton bébé ?*

L'interlocuteur est ici pris au piège d'un constat qu'il doit admettre (même si le locuteur ne le partage pas) et qui valide la question qu'on lui pose. Les propositions de ce type ne peuvent pas introduire le propos de la phrase : c'est ce qui explique l'impossibilité de l'extraction, transformation qui ne peut s'appliquer qu'au propos.

#### **II.3.1.3. Expression de la cause par les locutions de formes *préposition + substantif + que***

*Dans cette catégorie on classera le morphème « sous prétexte que », « du moment que » ces locutions sont constituées de trois éléments : une préposition, un substantif et une conjonction et forment une unité sémantique expriment un rapport logique de cause.*

*« Sous prétexte que » exprime une relation de cause qui peut soit être postposée, soit être intercalée.*

*Exemple : tu crois, toi qu'après des semaines de liaison avec une femme, on peut la quitter sous prétexte qu'elle sent mauvais ?*

*Jean le mécanicien qui avait reçu le prix Nobel sous prétexte qu'il avait écrit un grand bouquin fut très actif ce soir là.*

a) *Du moment que*

Cette locution fonctionne de la même manière que la locution précédente en introduisant une cause le plus souvent post posées. Selon le contexte, il peut être remplacé par parce que ou par puisque. Dans l'exemple suivant, elle peut commuter avec parce que :

L'intérieur du camp, on nous permet tout, du moment que nous sommes entre nous.

Dans celui-ci, elle permute avec puisque :

Pourquoi veut – il les empêcher de danser, du moment qu'ils ne sont pas chrétiens ?

Cette impossibilité de commuter avec parce que provient du fait que la principale est une interrogation.

#### **II.3.1.4. Expression de la cause par les locutions de formes *pp/ v + que***

La structure morphologique de ces introducteurs de cause est presque identique : verbe au participe ou à un mode personnel + que

On citera à cet effet : vu que, attendu que, étant donné que

Dans les exemples : cependant, nous désirons surtout connaître les intentions de tes maîtres, attendu qu'il y va non seulement de l'avenir de notre cause, mais même de la survie de toute une vie.

Ici nous avons deux propositions : une principale (nous désirons... maître) et une subordonnée (il y va .... Une ville) les deux propositions sont reliées par la locution attendu que qui confère la valeur causale à la subordonnée. Il en est de même de cette phrase où la cause est introduite par vu que :

Je lui ai même formellement interdit de se rendre chez cet homme vu qu'il est chrétien.

La subordonnée « vu que » exprime-la cause de fait contenu dans la principale. C'est aussi le cas de cet exemple :

Une telle expédition n'est pas prudente, étant donné qu'ici, on ne se trouvait pas sur la route.

Ici, la locution étant donné que confère la valeur causale à la proposition qu'elle introduit.

En face de vu que, attendu que, étant donné que, où on a un pp + que, se situe soit que où le verbe est à un mode personnel.

Verbe + que : soit que

Cette locution construit aussi une subordonnée causale :

Je ne sais comment il s'y prend pour répartir les jours entre les écoliers, mais souvent, ils ne se présentent pas pour servir la messe, soit qu'il n'ait pas été prévenus, soit qu'habitants trop loin, ils n'aient pas pu arriver à l'heure.

En réalité, dans cette phrase, c'est la conjonction Que qui est réellement porteuse de la cause et non toute la locution. En effet il peut s'opérer une commutation entre que dans soit que avec parce que. Dès lors, l'élément soit se présente simplement comme un accompagnateur de que, mais participe tout de même au sens causal, car il ne peut être surprime.

### **II.3.1.5. Expression de la cause par les locutions de forme : adverbe + que**

On classera ici, les locutions d'autant plus que, non que, surtout que, maintenant que.

Formé de la locution adverbiale d'autant plus et de la conjonction *QUE*, ce morphème construit une subordonnée de cause qui peut être séparée de la principale par une ponctuation forte ou faible. C'est le cas dans la phrase

Il devait s'être aperçu de la disparition de Catherine. D'autant plus que chaque matin, il fait l'appel des femmes.

Ici la subordonnée est séparée de la principale par un point cette ponctuation ne rend pas la subordonnée indépendante de la principale. Au contraire, il y'a bien dépendance sémantique et syntaxique entre les deux propositions malgré le point. La dépendance syntaxique est matérialisée par le fait que la subordonnée explique le fait contenu dans la principale. Ainsi il n'y a ni autonomie syntaxique, ni autonomie sémantique de la subordonnée.

b) *Non que*

c) Cette locution s'accompagne toujours de *mais*.

d) *Surtout que*

Cette locution introduit une subordonnées qui explique le fait de la principale  
En définitive, une grande variété typologique se laisse observée au niveau des locutions qui construisent la cause. Ses locutions se présentent comme des entiers sémantiques de la subordonnée causale. Se faisant cela se vérifie t'il dans l'expression de la conséquence ?

### **II.3.2. Subordonnants introduisant la circonstancielle de conséquence**

Encore appelées subordonnée consécutive, la proposition circonstancielle de conséquence exprime l'effet ou le résultat de l'action de la principale. Elle indique comme le dit BACHADE, ce qui résulte de l'action énoncée dans la principale. Il y a ainsi un processus conséquent exprimé dans la subordonnée et cette expression n'est que par l'usage des morphèmes spécifique. Elle peut être introduite par une conjonction ou une locution conjonctive.

#### **II.3.2.1.Expression de la conséquence par la conjonction de subordination « *que* »**

La conjonction *QUE* présentent plusieurs Des constructions introduite soit par un manquer de degré, de quantité ou d'intensité accompagné ou non d'un nom classifieur dont il est épithète ou attribut, soit par le nom classifieur seul constructions. Dans la plus part des cas, elle est annoncée dans la principale par un élément marquant l'intensité. Autrement dit, elle est annoncée par un antécédent corrélatif qui est inséré dans la principale, de telle manière que l'ordre est principale subordonnée. Claude Muller abonde dans ce sens en parlant de «

consécutives quantifiées » et les définit comme *des constructions introduites soit par un manque de degré, de quantité ou d'intensité accompagné ou non d'un nom classificateur dont il est épithète ou attribut, soit par le nom classificateur seul.*<sup>23</sup>

Partant de ces considérations, on a les morphèmes suivants : *si ... que, tant....que ; tellement.....que ; tel (le)....que*

Dans ces monèmes, les adverbes *si, tant, tellement* ne peuvent plus fonctionner comme des monèmes autonomes. Car ils ont subi une subduction ou déplétion sémantique, mais comme des éléments attachés à un adjectif ou à un adverbe. Aussi, MOIGNET affirme :

« La subduction consiste en ce que le terme est devenu un mot d'appel avec une positivité en suspens, comme provisoire, appelant une suite, que cette suite soit laissée dans l'informulé ou qu'elle soit constituée par une phrase nominalisée s'interprétant comme conséquence »<sup>24</sup>

### II.3.2.2. Expression de la conséquence par la locution *si...que*

La conséquence introduite par cette locution conjonctive est placée sous la dépendance d'une principale et le *QUE* est en rapport avec un adjectif ou un adverbe. C'est le cas dans les constructions :

*Catherine est si belle qu'il est impossible qu'elle passe inaperçue*

*C'était un spectacle si plaisant que Morgane et le bon vieillard en eurent les larmes aux yeux.*

Dans ces deux exemples, la conjonction, « *que* » qui introduit la subordonnée de conséquence est en rapport avec un élément de la principale (*si*) qui accompagne les adjectifs « *belle* » et « *plaisant* ». L'intensité traduite par « *si* » porte ainsi sur l'adjectif et l'action est portée à un tel degré qu'elle déclenche un effet qui est contenu dans la subordonnée. En plus de l'adjectif, l'intensité peut porter sur l'adverbe comme le témoignent les exemples suivants :

*Mais il y'en a (les gorilles) si peu qu'on peut ne plus en parler qu'au passé surcomposé.*

*J'ai voulu dire au monsieur de rentrer dans sa case, mais tout s'est passé si rapidement que je n'ai pas eu le temps.*

---

<sup>23</sup> C. Muller, *la subordination en français*, Paris, Armand Colin, p.141

<sup>24</sup> G. Moignet, « *la conjonction de subordination en français* » in *travaux de linguistique et de littérature*, Paris, Klincksieck, p. 261.

Les subordonnées contenues dans ces phrases sont liées à un certain degré de l'action évoquée dans la principale. Cette action est caractérisée par l'adverbe qui est porté au superlatif. Tout comme avec *SI...QUE*.

#### **II.3.2.3.Expression de la conséquence par la locution *tellement...que***

L'intensifieur ou le quantifieur est incarnée par l'adverbe tellement dans ce syntagme. Ici, l'intensité porte sur un participe passé adjectiver, un adjectif ou un groupe nominal. C'est le cas dans

*Tu as en moi un bien misérable père, un homme tellement affaibli qu'il n'est plus qu'une loque.*

*Nous sommes entrés chez une vieille femme, une très bonne chrétienne, qui est tellement malade qu'elle ne peut plus se lever.*

Entre l'adverbe tellement et la conjonction Que s'insèrent respectivement dans ces énoncés, un participe passé (affaibli), un adjectif (malade), un GN (de choses).

#### **II.3.2.4.Expression de la conséquence par la locution *tant...que***

L'adverbe *tant* caractérise un GN ou un GV, ainsi dans les phrases :

*Mor- zamba répondait à son ami qu'il avait essuyé tant d'affronts qu'il y était devenu insensible.*

*Heureusement, mor zamba était demeuré lucide et avait tant scruté les ténèbres qu'il fini par designer un édifice qui, dit-il, pouvait être celui dans lequel les saringalas détenaient et torturaient Ruben.*

Dans ces exemples, tant qualifie respectivement un GN « affronts » et un GV « avait scruté les ténèbres »

#### **II.3.2.5. Expression de la conséquence par la locution *telle...que***

Ce syntagme se distingue des précédentes en ce sens que le quantifieur est un déterminant, et qu'il prend les marques morphologiques du GN qu'il quantifie. C'est le cas dans ces exemples :

*Catherine fixait obstinément le sol, avec une telle insistance, une telle expression du visage qu'on eut dit qu'au-delà du sol, elle eut aperçue un objet.*

*Il en était venu à une telle haine pour les siens qu'il ne pouvait plus la retenir.*

Une constance apparaît dans ces énoncés. L'adjectif « tel » quantifie les GN dont il porte les marques. Aussi peut-on conclure qu'il y'a une structure unique qui accompagne ce syntagme : tel (le) GN *QUE*

Parfois entre « *tel* et *que* », il peut ne pas avoir d'élément sur lequel porte la quantification.

*Et même le désintérêt de Robert et de Fulbert pour le commerce et le transport devint tel que... les deux hommes ordonnèrent à Mor- Zamba de rentrer seul.*

Ici, l'effet est indiqué par *tel que* où *tel* qualifie le verbe de la principale. Dans certains cas, le quantifieur peut être sous- entendu. A ce moment, le subordonnant consécutif se réduit à la conjonction « *que* »

*Elle est donc malade, qu'elle ne puisse venir en Afrique ?*

Dans cet énoncé, on peut insérer un adverbe de degré avant l'adjectif « malade » on peut donc dire que l'effet résulte de l'intensité portée sur cet adjectif. L'élaboration de subordonnée consécutive à l'aide des syntagmes ci-dessus se fait sur la base d'une quantification d'un élément de la principale. La consécutive est ainsi introduite au moyen de « *que* ». Le lien entre principale et subordonnée devient dès lors très étroit. Du fait que la proposition est introduite par « *que* » et est commandée par un mot de la phrase, on parlera de propositions corrélatives<sup>25</sup>

### **II.3.2.6. Expression de la conséquence par la locution *tellement que***

Observons la phrase suivante :

*Il paraît qu'il y en avait une telle plaie entre les cuisses et qui puait tellement que ses camarades de dortoir l'on chassée une nuit.*

---

<sup>25</sup>M. Grevisse et A. Goosse, *Nouvelle grammaire française*, parais, Duculot, 1980, p. 326

Dans cette phrase, l'adverbe tellement quantifie toute la proposition principale, et joint à la conjonction « *que* », il forme une locution à valeur consécutive. Il n'y a aucun élément de la principale qui s'insère entre l'adverbe et la conjonction. C'est aussi le cas avec la locution « *si bien que* »

### **II.3.2.7. Expression de la conséquence par la locution *si bien que***

Elle joue aussi un rôle syntaxique en reliant deux propositions. C'est le cas dans cette phrase :

*Elle ne portait pas de caleçon, mais seulement une combinaison de toile, que Clémentine lui avait retroussée exprès sur les seins, si bien que, Catherine étendue sur le dos dans la poussière était entièrement nue.*

Ici, l'expression « *si bien que* » constituée de la locution adverbiale « *si bien* » et du morphème « *que* » introduit une subordonnée qui est le résultat de l'action de la principale.

### **II.3.2.8. Expression de la conséquence par la locution *tant que***

La structure morphologique « *adverbe que* » se retrouve aussi dans cette locution comme l'attestent les exemples suivants :

*Il s'approcha tant que Mor- Zamba le vit.*

*La lumière électrique attirait irrésistiblement les nègres et les ténèbres, au contraire, les épouvantaient tant que les voleurs et les mauvais garçons s'écartaient d'eux-mêmes.*

Comme on peut le constater, la subordonnée de conséquence introduite par « *tant que* » ne dépend pas formellement des éléments de la principale, mais de toute celle-ci.

En somme, les locutions ci-dessus n'ont pas de corrélatif dans la principale. En dehors d'elle, les autres locutions introduisant la conséquence sont essentiellement composées des groupes prépositionnels et de la conjonction « *que* ».

### II.3.2.9. Expression de la conséquence par les locutions de formes prépositions + nom + que

Dans ce groupe, on peut citer : « *au point que* » ; « *de façon que* » ; « *de sorte que* » ; « *en sorte que* »

- **Au point que**

Cette locution s'emploie sans quantifieur, comme on le constate dans ces exemples

*Tout ici m'éberlue littéralement, au point que mes facultés intellectuelles et surtout en sont paralysées.*

*Je connais un jeune qui t'aime au point qu'il se ferait tuer pour toi.*

Dans ces constructions, la locution « *au point que* » introduit une relation de cause à effet. La cause est la principale tandis que l'effet est la subordonnée. Il arrive que cette locution soit quantifiée à l'aide du déterminant « *tel* ». On aura ainsi les syntagmes comme : « *à tel point que* » ; « *à un tel point que* »

Exemple : *certains paysans en venaient à un tel point d'impécuniosité qu'ils étaient contraints de se passer des produits de consommation.*

Dans cette phrase, la coalescence entre « *point* » et « *que* » n'est plus tellement ressentie, qu'on peut dire qu'il conserve tous les traits qui font de lui un substantif plein.

- **La locution de façon que**

Elle fonctionne à peu près comme « *au point que* ». Ainsi, elle peut s'employer sans intensifieur. C'est le cas dans cet exemple :

*Ils l'avaient allongé au sol sur le dos de façon qu'il offrit le dos et les fesses à leur coups.*

Ici, le substantif « *façon* » composant la locution introductrice fait de la subordonnée le résultat de la manière dont s'accomplit l'action de la principale. C'est pourquoi, il peut s'intercaler un déterminant comme *telle* entre ce substantif et la conjonction « *que* ». C'est le cas dans cet exemple :

*Il parle notre langue mieux que le NGOMNA, qui s'exprime de telle façon que les gens affirment ne le comprendre que le lendemain.*

La présence de « *telle* » ne perturbe en aucun cas le fait que toute la locution forme une seule unité sémantique mettant en dépendance la conséquence. Et c'est en cela que « *de façon que* » se distingue par exemple de « *à tel point que* »

### **III-3-10 Expression de la conséquence par les locutions *en sorte que* et *de sorte que***

On a une consécutive introduite par « *de sorte que* » et « *en sorte que* ». Ainsi, dans les exemples suivants :

*L'évènement était imminent de sorte que partout, la tension ne cessait de monter.*

*Ruben décida d'interrompre son voyage à travers la colonie, de sorte que seuls les lieutenants demeurés à Kola- Kola s'occupèrent de la campagne.*

*On descendit d'abord, à vive allure l'avenue, sur près d'un kilomètre environ de telle sorte que les rangs des assaillants s'étirèrent extrêmement.*

La distinction est nette entre principale et subordonnée. Accompagne ou non de « *telle* », la locution forme une unité sémantique qui introduit un rapport consécutif. Cependant, avec « *en sorte que* », il est impossible d'insérer « *tel* ». Considérons l'exemple suivant :

Il disait que s'il avait voulu, il aurait pu faire en sorte que le R.P.S se noie.

Ici, il serait impossible d'avoir « *en telle sorte que* ». Les analyses précédentes permettent de tirer la conclusion sur les subordonnées consécutives. On peut donc dire qu'il existe deux sorte de consécutives : les consécutives quantifiées et les non quantifiées. Elles sont quantifiées lorsqu'elles résultent de l'intensité portant sur un élément de la principale.

- On peut aussi exprimer la conséquence par des propositions introduites par: *DONC*; *par conséquent*; *c' est pourquoi*:
- *DONC*

*"Je n'ai rien étudié, donc j'aurai une négative."*

- *C'EST POURQUOI*

*"J'ai pris très froid hier, c' est pourquoi je suis enrhumé."*

- *PAR CONSÉQUENT*

*"Je n'ai pas mon passeport actualisé, par conséquent je ne peux pas aller en Hongrie."*

- On peut également exprimer la conséquence par les expressions:

*SI... QUE; TELLEMENT... QUE; TANT... QUE:*

- *SI + ADJECTIF / ADVERBE + QUE* ou *TELEMENT + ADJECTIF/ADVERBE + QUE:*

*"Le climat est si doux que les bêtes séjournent en plein air."*

*"Le climat est tellement doux que les bêtes séjournent en plein air."*

*"Ils ont couru si / tellement vite qu'on les a perdus de vue."*

- *TANT + DE + NOM + QUE* ou *TELEMENT + DE + NOM + QUE:*

*"Il a tant / tellement de travail qu'il ne pourra pas venir."*

*"Il a tant / tellement d'amis qu'il n'est jamais seul."*

- *TANT + VERBE + QUE* ou *TELEMENT + VERBE + QUE:*

*"il a tant / tellement travaillé qu'il a réussi."*

### **II.3.3. Subordonnants introduisant une circonstancielle de temps**

Plusieurs conjonctions de subordinations introduisent le temps, parmi elles, nous avons :

*Quand, lorsque, comme, dès que, pendant que, tandis que, au moment où, avant que, jusqu'à ce que, depuis que...*

La subordonnée de temps indique les circonstances qui précèdent, suivent ou accompagnent l'action de la principale. Elle répond aux questions quand ? Depuis quand ?

L'action indiquée dans la principale peut se produire avant (antériorité), après (postériorité) ou pendant (simultanéité) l'action exprimée par le verbe de la proposition subordonnée.

### II.3.3. 1. Circonstancielle exprimant la simultanéité

Deux actions sont simultanées lorsqu'elles se déroulent au même moment. Elles peuvent être itératives, concomitantes ou duratives.

- La simultanée itérative

Deux actions sont dites *itératives* lorsqu'elles se passent au même moment de façon répétitive. Elle est introduite par : « *chaque fois que* » ; « *toutes fois que* »

- La simultanée concomitante

Deux actions sont concomitantes lorsqu'elles évoluent conjointement. Elles sont semblables à deux locomotives qui allant dans la même direction roulent à la même vitesse. Elle est introduite par : « *tandis que* », au moment où » ; « *à mesure que* ».

- La simultanée durative

Les actions simultanées peuvent aussi être de durées égales, on dit alors qu'elles sont duratives. Elle est introduite par : « *aussi longtemps que* » ; « *tant que* ».

Ainsi dans la circonstancielle qui exprime la simultanéité, l'action de la principale a lieu en même temps que l'action de la subordonnée. Comme souligne la simultanéité généralement avec l'imparfait et se construit comme « *quand* ». On peut aussi employer pour exprimer la même valeur « *pendant que* » ; « *tandis que* » ; « *ce pendant que* ».

En outre, pour marquer que deux actions sont de durée égale, on peut utiliser : « *tant que* » ; « *aussi longtemps que* ».

Ou deux actions qui évoluent conjointement : *à mesure que*

Une répétition concomitante : « *toutes les fois que* » ; « *chaque fois que* ».

Exemple : *quand le temps est à l'orage, les animaux le sentent.*

- Le temps peut aussi marquer la succession rapide ou subordonnée inverse

Elle est introduite par un adverbe de temps ou de négation dans la proposition dépendante et une inversion du pronom sujet. Cette construction est accompagnée de la copule « *que* ». En effet, le « *que* » est contenu dans la partie principale, la subordonnée étant introduite par un adverbe. Dans ce cas, elle est marquée dans la principale par : « *à peine* » ; « *ne... pas* » ; «

ne ...pas » ; « encore » ; « ne... même pas » ; « ne ... pas plutôt ». La subordonnée qui suit est soit introduite par « que ».

**Exemple :** *mais à peine Meaulnes avait-il pu jeter un coup d'œil qu'il entendit sur le palier un bruit de pas.*

### II.3.3.2. Circonstancielle exprimant l'antériorité

Dans la circonstancielle exprimant l'antériorité, l'action de la principale a lieu avant celle de la subordonnée. « *Avant que* » et « *après que* » (ou *avant de* et *après*, suivis de l'infinitif passé). On les place généralement en fin de phrase. « *Avant que* » est suivi du subjonctif et « *après que* » de l'infinitif, le subjonctif passant pour une erreur grossière.

On utilise aussi pour marquer qu'une action dure jusqu'au commencement de celle de la subordonnée circonstancielle temporelle : « *jusqu'à ce que* » ; « *d'ici à ce que* », suivi du subjonctif.

Pour marquer la postériorité immédiate on utilise aussi : « *dès que* » ; « *aussi tôt que* » ; « *si tôt que* » ; « *du plus loin que* », « *une fois que* ».

Pour marquer le point de départ on utilise : « *depuis que* » ; « *depuis le temps que* » ; « *maintenant que* »

Alternance où – que

La langue utilise l'alternance où- que pour marquer plusieurs oppositions :

- Soit sur le plan des modes et la modalité : « *jusqu'à ce que* » et « *en attendant que* » sont suivis du subjonctif. « *jusqu'au moment où* » ; et « *en attendant le moment où* », sont suivis de l'indicatif
- Soit sur le plan des sens : « *au moment où* » a un sens temporel ; « *du moment que* » a un sens causal. « *en ce jour où* » a un sens purement temporel. « *maintenant que* » ajoute à ce sens temporel une valeur causale.

**Exemple :** *retrons vite avant qu'il ne pleuve.*

Dans la circonstance exprimant la postériorité, l'action de la principale a lieu après l'action de la subordonnée.

Exemple : *ils capturèrent l'animal après qu'il eut tout saccagé.*

### II.3.3.3. Expression du temps par la conjonction quand

Elle est la conjonction dominante de l'expression du temps dans la subordination. Elle est le plus souvent placée en tête de la phrase, parfois après un adverbe ou un complément circonstanciel. Elle sert à noter un évènement. Dans la phrase où figure quand, c'est le jeu des temps simple et composés qui précise le rapport chronologique entre la principale et la subordonnée.

La temporelle de situation, la plus part du temps en tête de la phrase, est très souvent thématique : elle donne d'emblée le cadre dans lequel viendra se placer le fait essentiel. Mais elle peut aussi faire partie du propos lorsqu'elle est postposée. Dans ce cas, si la phrase est mise à la forme négative, la proposition temporelle fait partie de ce qui est nié : *il ne viendra pas pendant que son cousin est là, mais après.* La temporelle postposée peut également se prêter à l'effet de subordination inverse, pour peu que la principale soit à un temps de l'inaccompli, par exemple (l'imparfait). La proposition qui est formellement la principale constitue en réalité le thème de la phrase et représente les circonstances. Elle indique le cas échéant le repérage temporel, par exemple la datation. C'est la subordonnée qui en est le propos et qui exprime le fait essentiel.

## II.4. SUBORDONNANTS EXPRIMENT LE BUT

La subordonnée de but indique le but ou l'intention dans lesquels s'accomplit l'action exprimée dans la principale. Elle répond à la question *dans quel but ?* C'est donc ce que l'on cherche à atteindre.

Pour exprimer le but (c'est-à-dire ce que l'on cherche à atteindre ou à éviter), on emploie le plus souvent un **complément circonstanciel de but**.

• Selon le cas, le complément circonstanciel de but est :

- une **proposition subordonnée conjonctive** introduite par *pour que, afin que, de peur que, de crainte que, etc.* (ex : *Je t'ai fait un plan **pour que tu ne te perdes pas***) ;
- un **nom** ou un groupe nominal introduit par *pour, en vue de, de crainte de, de peur de, etc.* (ex : *Je travaille **en vue d'un examen***);

- un **infinitif** ou un groupe infinitif, introduit par la préposition *pour, afin de, de façon à, de manière à, de crainte de*, etc. (ex : *J'ai fait du feu **pour me réchauffer***).

Outre les compléments circonstanciels, on peut utiliser d'**autres procédés** pour exprimer le but, par exemple une proposition subordonnée relative dont le verbe est au subjonctif (ex. : *Je cherche quelqu'un **qui puisse m'aider***).

#### **II.4. 1. Confusion à éviter**

La proposition subordonnée de **but** se distingue de la proposition subordonnée de **conséquence** par le fait que :

- le *but* représente une conséquence **envisagée** (effet souhaité, recherché ou redouté) : elle n'est pas réalisée encore.
- la *conséquence* représente une conséquence **réelle** (effet réel) : elle est réalisée.

#### **II.4.2. Les locutions conjonctive**

*Rappel* : une locution conjonctive est une conjonction de subordination composée de plusieurs mots

Les principales locutions conjonctives exprimant le **but** (ou la *crainte*, qui n'est autre qu'un but qu'on ne veut pas atteindre) sont :

- *Pour que*

- *afin que*

- *de sorte que*

- *de peur que* (mis en quelque sorte à la place de : "*pour que... ne... pas*") D. Mode employé

C'est le **subjonctif**.

#### **II.4.3. Possibilité de transformation infinitive**

Lorsque le sujet du verbe principal est *le même* que celui de la subordonnée, on peut faire une **transformation infinitive** (introduite par la préposition "*pour*" ou "*afin de*" + INFINITIF)

*Pour que* et *afin que* expriment le but positif. *De peur que* et *de crainte que* sont utilisés pour introduire l'expression de but négatif. On peut leur trouver associé à un *ne* explétif, mais une véritable négation rétablit le but positif.

**Mode : subjonctif.**

Elle indique dans **quel but** et dans **quelle intention** ont lieu l'état ou l'action exprimés par la P1enchâssante.

Ayez pitié d'autrui, / **afin qu'** / on ait pitié de vous.

Descends, / **que** / je t'embrasse

– Lorsque plusieurs subordonnées circonstanciellees sont coordonnées ou juxtaposées,

Le subordonnant de but peut être repris par que.

Je poussai la pièce [volée] bien loin sous la pendule pour qu'on ne la vît pas et

Qu'on la crût perdue.

## **II.5. SUBORDONNANTS INTRODUISANT LES CIRCONSTANCIELLES DE COMPARAISON**

La subordonnée complément circonstancielle de comparaison établit entre la principale et la subordonnée une comparaison, un rapport de proportion, d'égalité ou d'inégalité. Les subordonnées de comparaison n'ont souvent pas de verbe exprimé. On appelle comparative conditionnelle, la subordonnée commençant par la conjonction « comme si ».

Elle indique un parallèle entre l'état ou le fait exprimé par la proposition enchâssant. Elle est introduite par les subordonnants-conjonctions ou les locutions conjonctives : ainsi que, comme, de même que, autant que, aussi...que, plus...que, moins...que, etc.

L'idée de la comparaison peut être exprimée aussi par deux indépendantes juxtaposées.

NB : les circonstanciellees de comparaison ne sont ni subordonnée, ni circonstanciellees. Elles établissent entre deux faits indépendants de rapports de comparaison grâce à un jeu d'adverbes et de conjonctions. Les relations de comparaison s'établissent avec les mêmes marques aussi bien entre éléments verbaux qu'entre éléments nominaux. La plus part des groupements de comparaison peuvent être l'objet d'une transformation ; selon le terme qu'on veut mettre en relief, on a le choix entre deux tours :

- ou bien la proposition de comparaison introduite par *QUE* suit l'autre proposition, qui contient l'adverbe ou groupe adverbial de comparaison.
- Ou bien la proposition de comparaison passe en tête. En ce cas, chacune des deux propositions est précédée d'un adverbe corrélatif de l'autre.

Il y a de multiples recours pour exprimer la comparaison:

- des **éléments lexicaux**, comme: "*ressembler à*", "*pareil*" / "*pareille*", "*différent/e*", des **procédures stylistiques**, tels que, des **structures morphosyntaxiques**

### II.5.1. Expression de la comparaison par *comme*

*COMME* marque la conformité (équivalent : ainsi que ; de même que). *Comme* peut être suivi de toutes sortes de construction. *Comme* se rapporte généralement à l'énoncé entier qui précède, mais parfois à un simple Nom ou Pronom, qui est souligné par la comparaison. Et les propositions introduites par *COMME* se déplacent assez librement dans les phrases.

**Exemple :** sa présence ne nous manque pas encore en profondeur comme pourrait nous manquer le pain.

"*Il est fort **comme** un taureau.*"

"*Il a réagi **comme** si l'on avait insulté*

### II.5.2. Expression de la comparaison par : *d'autant plus*

(*MOINS*)....*QUE*...*PLUS* (*MOINS*)

« *Autant plus que* » exprime la quantité dans la comparaison

- *Verbe* + AUTANT QU'ETANT QUE + *Nom* ou *Pronom*, à l'affirmative; *Verbe* + TANT QUE + *Nom* ou *Pronom*, à la négative:

"*Il travaille autant que moi.*" (Affirmative)

"*Il ne travaille tant que nous.*" (Négative)

- AUTANT DE + *Nom* + QUE, à l'affirmative; TANT DE + *Nom* + QUE, à la négative:

"*Il a autant de tics que son père.*"

*"il n'achète pas tant de disques que moi."*

- AUTANT... AUTANT:

*"Autant je gagne, autant je dépense."*

- PLUS... PLUS

*"plus je lis, plus j'aime lire."*

- MOINS... MOINS

*"Moins je travaille, moins j'ai envie de le faire."*

- PLUS... MOINS

*"Plus je travaille, moins je gagne."*

- MOINS... PLUS

*"Moins je dors, plus fatigué je me lève"*

### **II.5.3. Expression de la comparaison par tel, aussi, si...que**

*Tel* exprime l'idée de qualité, *aussi* et *si* expriment l'idée du degré, lorsqu'ils sont suivis de *que*, ils marquent un rapport d'égalité.

- .AINSI QUE ou TEL / TELLE / TELS / TELLES QUE:

*"elle sera petite, telle que / ainsi que sa mère."*

- Nom ou Pronom + AUSSI et Nom ou Pronom + NON PLUS:

*"Elle est blonde. Lui aussi."*

*"Il ne viendra pas. Sa sœur non plus."*

- Verbe + PLUS QUE + Nom ou Pronom et Verbe + MOINS QUE + Nom ou Pronom:

*"Il parle plus que moi."*

*"Vous dépensez moins que nous."*

- PLUS DE + Nom + QUE et MOINS DE + Nom + QUE:

*"J'ai plus de disques qu'eux."*

*"J'ai moins d'argent que vous."*

- Verbe + DAVANTAGE

*"Et chaque jour, je t'aime davantage..."*

*"Il protège davantage sa petite sœur que sa mère."*

- Verbe + AUTREMENT (QUE):

*"Tu dis cela, mais tu penses autrement."*

*"Ici tu seras traité autrement que les autres."*

- plutôt

*"Plutôt mourir que (de) vivre comme ça."*

*"Il a choisi la gloire plutôt que le bonheur."*

#### **II.5.4. Expression de la comparaison par le même .....que**

Le même que marque un rapport d'identité, et s'oppose à autre, autrement, ailleurs...que.

- LE / LA / LES MÊME(S)... QUE:

*"Il a les mêmes manies que son frère."*

**NB :** l'indicatif ou le conditionnel seules expriment la circonstance de comparaison. Seuls autant que et pour autant que peuvent être construits avec le subjonctif quand on veut resserre le lien de dépendance.

#### **II.6. SUBORDONNANTS INTRODUISANTS DES CIRCONSTANCIELLES DE CONCESSION OU D'OPPOSITION**

Comme il n'est pas toujours facile de distinguer les nuances entre la subordonnée d'opposition et la subordonnée de concession, nous les regrouperons sous l'appellation de « subordonnée d'opposition ou de concession ». La subordonnée de concession, appelée aussi concessive, est une proposition qui assume la fonction de complément circonstanciel de concession du verbe principal dont elle dépend. Elle exprime une contradiction entre deux faits dépendants l'un de l'autre (contrairement à la subordonnée oppositive) :

Le rapport de cause à effet attendu est alors démenti. la subordonnée concessive est une proposition conjonctive introduite par :

- une conjonction ou une locution conjonctive de subordination : *alors que, tandis que, bien que, quoique, loin que, sans que, quand bien même, alors même que, même si, encore que.*
- un système corrélatif constitué d'un adverbe, d'un adjectif indéfini ou d'un pronom relatif suivi de *que* : – *si/tant/tout/aussi/quelque... que*, encadrant un adjectif, un participe ou un adverbe, restent invariables
- La proposition subordonnée concessive établit une relation d'opposition et de contradiction avec le fait de la principale dont elle dépend grammaticalement et logiquement. Introduite par une conjonction, une locution conjonctive de subordination ou par un système corrélatif, elle est en général au subjonctif, mais on peut trouver parfois l'indicatif ou le conditionnel.
- L'opposition relie deux faits ayant trait à des qualités situées sur le même plan.  
b) La concession relie deux faits ayant trait à des qualités de valeur différente, le second fait est considéré comme plus important que le premier.
- La concession exprime donc une forme particulière de cause, il s'agit d'une cause connotée positivement ou négative. Dans une argumentation, l'opposition servira à relier des parties (le pour, le contre), à envisager des aspects différents dans un paragraphe, à montrer ce qui semble peu logique.
  - La subordonnée circonstancielle d'opposition associe deux faits indépendants pour les opposer. La subordonnée circonstancielle de concession existe lorsque la relation logique entre deux faits ne se réalise pas :

*Bien qu'il soit couvert de la tête au pied, il s'est mouillé en traversant la rue.*

Les subordonnants qui l'introduisent sont : *alors que, alors même que, pendant que, tandis que, même si, quand bien même, au lieu que, bien que, en admettant que, encore que, quoique, loin que, malgré que, sans que, quelque... que*

Bien que Kamel soit fatigué, il continue à travailler.

Proposition A

Proposition B

Le fait exprimé par la **proposition A** est opposé au fait exprimé par la **proposition B** et devrait logiquement empêcher l'existence de B : Kamel étant fatigué, il ne devrait pas continuer à travailler ; pourtant, il le fait. La cause n'a donc pas l'effet attendu. Les faits des propositions A et B sont, dès lors, opposés et contradictoires : la proposition A exprime bien une concession.

### Les nuances de l'opposition

	Les conjonctions de subordination identiques	Le mode du verbe de la subordonnée	La nuance exprimée
Quoiqu'il fasse jour, cette voiture roule avec les phares.	bien que	subjonctif	
Tu es allé au cinéma tandis que tu devais rester à la maison.	alors que, quand	Indicatif	temporelle
a) Quand bien même il viendrait aujourd'hui, il ne la trouverait plus. b) Même s'il vient aujourd'hui, il ne la trouvera plus.	si	conditionnel  indicatif	conditionnelle
Loin qu'il se préoccupât de nous, il s'intéressait à elle.	au lieu que	subjonctif	exclusive, négative
a) Si crédule que vous soyez, vous ne pouvez lui faire confiance.  b) Tout aimable qu'il paraît, il n'en ment pas moins.	quelque... que	subjonctif  indicatif	intensité
Il a voyagé comme prévu, sauf qu'il avait oublié son billet.	si ce n'est que	indicatif	exception

## II.7. SUBORDONNANTS EXPRIMENT LA CIRCONSTANCIELLE DE CONDITION OU D'HYPOTHÈSE

L'action de la phrase syntaxique où est enchâssée la subordonnée ne peut se réaliser que si l'action de la subordonnée se réalise ; c'est la subordonnée circonstancielle de condition. La réalisation de l'action de la phrase syntaxique où est enchâssée la subordonnée

dépend de la supposition exprimée par la subordonnée ; c'est la subordonnée circonstancielle d'hypothèse.

Il n'est pas toujours facile de distinguer la subordonnée circonstancielle de condition de la subordonnée circonstancielle d'hypothèse. Nous regrouperons ainsi ces deux notions sous l'appellation de « subordonnée circonstancielle de condition ou d'hypothèse ».

Subordonnants : si, même si, sauf si, alors même que, au cas où, quand même, quand bien même que, dans l'hypothèse où, à condition que, à moins que, à supposer que, en admettant que, pourvu que, à supposer que, pour autant que.

Nous sortirons, à condition qu'il fasse beau.

– Lorsque plusieurs subordonnées circonstancielles sont coordonnées ou juxtaposées, le subordonnant de condition ou d'hypothèse peut être repris par *QUE* et le mode du verbe de la subordonnée est le subjonctif. Dans ce cas, la deuxième subordonnée dépend de la première.

Si elle réussit à réaliser ce travail et qu'elle soit bien appréciée, elle obtiendra un poste important dans cette compagnie.

– Si les deux subordonnées sont sur le même plan, elles s'additionnent ; les deux commencent alors par *si*.

Si tu termines ton travail et si tu te sens en forme, nous irons au théâtre.

- **SI** est la conjonction la plus employée pour introduire l'idée de condition. La combinaison de temps verbaux entre la proposition subordonnante et la proposition subordonnée conditionnelle implique de différents sens au niveau de la possibilité de réalisation des faits, des événements ou des idées en question.
- **SI + PRÉSENT + FUTUR** ou **IMPÉRATIF** ou **PRÉSENT de l'INDICATIF**: exprime une hypothèse dont la réalisation est considérée comme possible:

SUBORDONNÉE	SUBORDONNANTE
<b>SI + PRÉSENT DE L'INDICATIF</b>	... + <i>FUTUR SIMPLE</i> ... + <i>PRÉSENT DE L'INDICATIF</i> ... + <i>IMPÉRATIF</i>
	<i>FUTUR</i> :

<i>Si tu fais des dessins faciles,</i>	<b>tu gagneras de l'argent.</b>
<i>Si je fais des dessins faciles,</i>	<b>je gagne de l'argent.</b>
<i>Si tu veux gagner de l'argent,</i>	<b>fais des dessins faciles.</b>

- **SI + IMPARFAIT de l' INDICATIF + CONDITIONNEL PRÉSENT:** exprime un fait impossible présentement ou un fait possible de se réaliser dans l' avenir:

SUBORDONNÉE	SUBORDONNANTE
<b>SI + IMPARFAIT</b>	<b>... + CONDITIONNEL PRÉSENT</b>
<i>Si nous partions en vacances,</i>	<b>nous serions heureux.</b>
<i>Si j'avais vingt ans de moins,</i>	<b>je partirais en Amérique.</b>
<i>Si le temps le permettait,</i>	<b>nous irions à la plage demain.</b>

- **SI + PLUS-QUE-PARFAIT de l' INDICATIF + CONDITIONNEL PASSÉ:** exprime un fait qui ne s'est pas produit dans le passé, un fait irréel.

SUBORDONNÉE	SUBORDONNANTE
<b>SI + Plus-que-Parfait</b>	<b>... + CONDITIONNEL PASSÉ</b>
<i>Si tu avais voulu réussir,</i>	<b>tu aurais travaillé.</b>
<i>Si tu n'étais pas venu en son aide,</i>	<b>à cette heure elle serait morte.</b>
<i>Si nous avions su de son arrivée,</i>	<b>nous ne serions pas partis sans elle.</b>

- **SI + PLUS-QUE-PARFAIT du SUBJONCTIF + CONDITIONNEL PASSÉ 2ème FORME** pour exprimer l'irréel du passé:

SUBORDONNÉE	SUBORDONNANTE
<b>SI + Plus-que-Parfait du Subjonctif</b>	<b>... + CONDITIONNEL PASSÉ 2ème FORME</b>
<i>Si nous eussions voulu réussir,</i>	<b>nous eussions réussi</b>

- On peut exprimer aussi une condition à travers l'emploi du **GÉRONDIF**:

a) "*Si tu travailles tu réussiras*>."

a') "*tu réussiras en travaillant.*"

- **À CONDITION QUE + SUBJONCTIF:**

**a')** *"si vous venez avec nous, nous partirons."*

**a')** *"À CONDITION QUE vous VENIEZ avec nous, nous partirons."*

**b')** *"Si tu n'es pas malade, je partirai avec toi."*

**b')** *"À CONDITION QUE tu ne sois pas malade, je partirai avec toi."*

En définitive, tous ces subordonnants et toutes ces propositions sont d'une grande importance dans le domaine de la grammaire. Et, une bonne maîtrise de ces notions serait d'une grande importance pour les élèves. Cependant, l'on se demande bien si les élèves ont bel et bien conscience de cela. Encore plus si leur âge le leur permet, ou leur curiosité intellectuelle. De prime abord, voyons si le programme et les leçons permettent aux élèves de ces notions.



**CHAPITRE III : ANALYSE DU CORPUS ET DES LEÇONS  
OBSERVÉES**

Du 12 Janvier au 10 Avril 2015, nous avons effectué une descente sur le terrain au lycée de NGOA-EKELLE, où nous avons assisté à deux cours sur les propositions subordonnée : (circonstancielle de temps). Les autres enseignants des deux autres classes ayant déjà dispensés les cours sur les subordonnées. Nous avons néanmoins regardé leur fiches de préparations pour des analyse ces fiches seront présentées en annexe. Ces cours ont été dispensés par quatre enseignants différents : deux pour les classes de 6<sup>e</sup> et deux pour les classes de 5<sup>e</sup>, une leçon pour chacun d'eux. Quelques semaines après, nous avons distribué un questionnaire dans les mêmes classes. Ce questionnaire nous ait revenu par la suite. Nous avons un effectif d'environ 213 élèves dans les quatre classes soit : 48 élèves pour la 6<sup>e</sup> V, 60 élèves pour la 6<sup>e</sup> bilingue ; 50 élèves pour la 5<sup>e</sup> I et 55 élèves pour la 5<sup>e</sup> bilingue. Dans ce chapitre, nous allons présenter ces élèves et faire une analyse des résultats obtenus après le dépouillement des résultats.

### **III.1. PROCESSUS DE COLLECTE DES DONNÉES**

#### **III.1.1. L'enquête**

Une enquête est l'étude d'une question ou d'un problème constitué de documents et de témoignages des gens concernés. Dans le cadre de notre étude, notre enquête c'est déroulée du 16 au 27 Mars 2015 au lycée de NGOA – EKELLE. Elle consistait à un questionnaire qui a été remis aux élèves et dont un exemplaire se trouve en annexe, et des exercices pour voir leur habilité. Dans ce questionnaire, il s'agit de nous rassurer du niveau de connaissances que les apprenants avaient des subordonnants. Aussi de voir les difficultés qu'ils ont à les reconnaître et des moyens dont ils disposent pour mieux la connaître.

#### **III.1.2. L'Échantillon de l'étude**

Par échantillon, il faut entendre le sous ensemble d'une population à partir duquel on tente de généraliser les valeurs obtenues. Notre échantillon est constitué des élèves des classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du lycée de NGOA-EKELLE. Lors de cette enquête, nous avons distribué 213 exemplaire de notre questionnaire et en retour nous avons reçu les 213 exemplaires les élèves ayant répondu présent à toutes nos exigences. Et c'est donc à base de cet effectif que nous avons réalisé nos travaux. Notons que la différence fille garçon n'a pas été faite car les résultats seront donnée par rapport au nombre d'apprenant et non par rapport au nombre de garçons ou de filles. Pour faire passer le questionnaire, nous avons sollicité l'aide des enseignants du lycée qui ont été compréhensifs et nous ont laissés exploiter leurs heures de

cours dans les dites classes. Nous n'avons pas rencontré de difficulté mais la lecture des réponses aux questions nous a permis de comprendre les réalités et les difficultés de la profession d'enseignant. A partir d'un tableau, nous allons ressortir le taux de sondage de notre enquête.

**Tableau 1:** calcul du taux de sondage

Nombre d'exemplaire remis	Nombre d'exemplaire reçu	Taux de sondage
213	213	100%

### III.1.3. Description du questionnaire

Un questionnaire est une liste de questions auxquels on doit répondre par écrits. Il est constitué des questions ouvertes et des questions fermées. Notre questionnaire renvoyant à une enquête fermée renferme par conséquent tout ce type de questions dont les réponses nous ont permis de mieux cerner les problèmes qui se posent quant à la maîtrise des subordonnants en sous cycle d'observation.

Une question ouverte est une question à laquelle le sujet répond en utilisant son propre vocabulaire. Ce qui permet des déductions plus fines sur sa psychologie et son niveau culturel. Dans les questions ouvertes, le contenu et la formulation ne sont pas univoques. C'est par exemple la question suivante : *à quoi vous sert la grammaire dans la vie ?* Les réponses découleront de la réflexion de l'apprenant, de l'importance qu'il accorde à cette notion et de la connaissance globale qu'il a de la grammaire. Il est libre et responsable de ses propos.

Une question fermée est celle à laquelle, le sujet doit apporter une réponse courte dont le contenu est univoque. La réponse à cette question est : oui ou non. Sans aucune interprétation. C'est le cas de la question suivante : *avez-vous un livre de grammaire ?* On voit ici que la réponse est oui ou non selon que l'apprenant possède ou non le livre.

### III.1.4. Présentation du corpus

Il sera question, à ce niveau, de présenter sous forme tabulaire les résultats des décomptes simples des occurrences, en fonction des types de subordonnées. Pour avoir le corpus, nous avons demandé à chaque élève de résoudre un exercice de grammaire et d'analyse logique où ils devaient identifier et donner la nature et la fonction de ces

subordonnants. C'est après la lecture de ce corpus que nous avons obtenus les résultats ci-après.

**Tableau 2:** résultat des décomptes des occurrences

Nombre d'élèves	Subordonnées relative	Subordonnée complétive	Subordonnée circonstancielle
213	/	/	/
Nombre de résultats réussit	95	115	53
Pourcentage de réussite	44,60%	53,99%	24%
Pourcentage d'échec	55,40%	56,01%	76%

### III.1.5. Observation des leçons

Nous présenterons dans cette partie les leçons auxquelles nous avons assisté au lycée de NGOA EKELLE. Comme nous l'avons dit, ces cours ont été dispensés par quatre professeurs différents.

#### LEÇON 1

**Module :** Médias et communication

**Classe :** 6<sup>ème</sup> V

**Nature de la leçon :** Grammaire

**Titre de la leçon :** la phrase complexe : la proposition subordonnée de temps

**Durée :** 55 minutes

**Compétence attendue :** vu les problèmes liés à la manipulation du téléphone portable, l'élève devra conseiller ses amis sur les erreurs à éviter dans le décrochage du téléphone en ayant recours aux propositions subordonnées de temps.

**Corpus :** En certaines circonstances, il faut être prudent lorsqu'on décroche le téléphone. Car, quand c'est branché, on risque d'être électrocuté. Ce sont ces propos que mes parents me disent maintes fois. Ce qui m'énerve c'est que mes frères commettent la même bêtise chaque jour.

Activités d'apprentissage :

- Quelles sont les conjonctions que nous avons au tableau ?
- Repérez les propositions principales et soulignez-les
- Comment sont les actions dans la deuxième phrase ?

- Que dit- on d'une action qui se passe après une autre ?
- Comment sont les actions de la subordonnée temporelle ?

### **Résumé :**

#### **A- Définition**

Une proposition est dite subordonnée temporelle, lorsqu'elle indique le moment où se déroule l'action. Elle est introduite par les conjonctions et les locutions conjonctives suivantes : quand, dès que, aussitôt que, jusqu'à ce que....

#### **B- Le sens de la conjonction**

La conjonction de subordination de temps peut exprimer : la simultanéité, la postériorité ou l'antériorité.

- L'antériorité :

C'est lorsque l'action de la principale se déroule avant celle de la subordonnée. On utilise alors : avant que, en attendant que..., accompagnés du subjonctif.

Exemple : en attendant que le professeur vienne, les élèves font leurs devoirs.

- La postériorité :

Ici, la principale vient avant la subordonnée introduite par : dès que, après que, aussitôt que... suivis de l'indicatif.

Exemple : aussitôt que tu auras fini ton devoir, tu devras rentrer à la maison.

- La simultanéité

L'action de la principale et celle de la subordonnée ont lieu au même moment. Comme conjonctions on a : pendant que, au moment où, tandis que, lorsque... accompagnés de l'indicatif comme dans la postériorité.

Exemple : tandis que les élèves font le désordre, le professeur explique le cours.

#### **C- la transformation de la subordonnée temporelle.**

Étant donné que la temporelle peut être remplacée ou déplacée, dans la phrase, elle peut subir des modifications :

- Elle peut être transformée en infinitif, si le sujet de la subordonnée est le même que celui de la principale.

**Exemple :** je préviendrais avant de venir.

- Un groupe nominal, si les sujets sont différents.

**Exemple :** jusqu'à la tombée de la nuit, je te persécuterai.

## **LEÇON 2**

**Module :** vie sociale et familiale

**Classe :** 6<sup>ème</sup> bilingue

**Nature de la leçon :** Grammaire

**Titre de la leçon :** la proposition subordonnée de temps ou l'expression du temps

**Durée :** 55 minutes

**Compétence attendue :** vu les problèmes de comportement sociaux liés à la cohabitation des populations, l'élève devra conseiller ses amis sur la nécessité de préserver de bonnes relations sociales en ayant recours aux propositions subordonnées de temps.

**Corpus :** dès que la fête a commencée, tout le monde a applaudi. Quand je me suis réveillé, le jour était déjà levé. Tant que la pluie tombait, les enfants étaient en classe. Après qu'il eut réussi à son examen, il est rentré dans la vie active. Avant que le coq n'ait chanté deux fois, tu m'auras renié trois fois.

Activité d'apprentissage

- Soulignez les mots qui introduisent la subordonnée temporelle.
- Distinguez la proposition principale de la subordonnée
- Définissez la proposition principale
- Expliquez la simultanéité, la postériorité et l'antériorité.
- Quel est le mode de la simultanéité ?
- Quel est le temps de l'antériorité ?

### **Résumé**

#### **A- Définition**

La proposition subordonnée de temps indique à quel moment se déroule l'action exprimée dans la proposition principale.

Exemple : dès que la fête à commencée, tout le monde a applaudi.

#### **B- Les subordonnants**

Les subordonnants permettent de classer les subordonnées temporelles en trois catégories. Ils peuvent exprimer : l'antériorité, la simultanéité, et la postériorité.

- La simultanéité :

L'action de la subordonnée se déroule en même temps que celle de la principale. On peut employer : tant que, comme, quand, aussi longtemps que

**Exemple :** tant que la pluie tombait, tous les enfants étaient en classe.

- L'extériorité

L'action de la subordonnée se déroule avant celle de la principale. On peut utiliser : après que, en attendant que, avant que, jusqu'à ce que...

**Exemple :** après qu'il eut réussi son examen, il est rentré dans la vie active.

- La postériorité

L'action de la subordonnée se déroule après celle de la principale.

On peut utiliser : après que, aussitôt que, une fois que.

Exercices d'application morale

**Devoir :**

Soit la phrase : « avant que tu ne fusses venu, le repas fut prêt »

- Transformez cette phrase afin d'avoir une relation de postériorité et de simultanéité entre la principale et la subordonnée  
« Pendant que tu marchais, il te suivait »
- Transformez cette phrase afin d'avoir un rapport d'antériorité et de postériorité.

## III.2. ANALYSE DU CORPUS ET DES LEÇONS OBSERVÉES

Après la présentation du corpus et des cours observés, nous allons en faire une analyse afin de ressortir les lacunes de chaque partie.

### III.2.1. Analyse du corpus

Les 118 occurrences de réponses fausses sur la subordonnée relative, les 98 réponses fausses de la complétive et les 160 occurrences des réponses fausses de la circonstancielle seront notre base d'analyse, et nous permettrons de passer en revue la manière dont les élèves du sous cycle d'observation du lycée de NGOA-EKELLE manipulent les subordonnants. La réalité du tableau montre que les propositions circonstancielle sont les moins maîtrisées par les élèves du sous cycle d'observation du lycée de NGOAE-KELLE. Cette situation trouve son explication dans l'utilisation des subordonnants.

En effet, le décompte des occurrences nous a révélé que les conjonctions « *qui* » pour les relatives et « *que* » pour les complétives, sont plus comprise et mieux utilisées par les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du lycée de NGOA- EKELLE. Puisqu'elles sont les plus usités dans la subordination, les élèves sont le plus souvent habitués à les rencontrer et à les utiliser, ce qui leur rend plus sensible à l'analyse des subordonnées où elles sont les conjonctions introductrices. Voilà pourquoi, les exercices qui leur étaient donnés et où ils avaient à

identifier les subordonnants introducteurs des subordonnées, et de donner la nature de la subordonnée, les élèves ont plus été ravis et ont eu à trouver les réponses justes. Cependant en ce qui concerne la relative introduite par les autres conjonctions, les élèves ont fait quelques confusions dans les exercices qui leur étaient demandé de produire. Nous avons relevé quelques unes de ces confusions :

### III.2.2. Confusion entre le pronom **que** et **dont**

Les élèves des classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du lycée de NGOA – EKELLE confondent les pronoms relatifs « **que** » et « **dont** » dans leur corpus. Et cette opposition semble plus nombreuse, soit 30%. Car, ils emploient le « **que** » à la place de « **dont** ». En guise d'illustration, voici quelques une des phrases qu'ils ont produites :

*La fille **que** vous voyez là est ma camarade.*

*La moto **que** je t'ai parlée ce soir.*

Pour ces élèves, ces constructions sont attestées en français. Or dans le premier exemple, à la place de « **que** » il devait employer le « **dont** ». Ces constructions suggèrent que les élèves du sous cycle confondent le « que » et le « dont ». Pour maîtriser l'emploi de ces pronoms, il est primordial de connaître la fonction et la grille thématique des verbes « voir » et « parler ». Ce qui n'est pas évident chez ces élèves. Il faut noter que les pronoms « que » et « dont » remplissent les fonctions grammaticale distinctes :

- « **que** » est complément d'objet direct alors que « **dont** » est complément d'objet indirect.

Quoi qu'ils aient des fonctions grammaticales distinctes, les deux pronoms relatifs ont cependant un même contexte d'occurrence. D'autre part, il ne serait pas superflu d'avoir recourt ici à l'hypothèse de l'influence de la langue maternelle des locuteurs pour expliquer le fonctionnement de ses constructions. Voilà pourquoi certains biens influencés par leurs langues maternelles peuvent dire :

*Quand je pense à ma tante **que** je vous ait racontée son histoire, j'ai les larmes aux yeux.*

*J'aimerais avoir une autre tante comme celle **que** je vous ai parlé.*

*L'évènement **que** je me rappelle le jour m'a beaucoup imprésionné.*

En remplaçant les pronoms relatifs inappropriés par les pronoms relatifs adéquats dans ces constructions, on obtient les résultats suivants :

*Quand je pense à ma tante **dont** je vous ait racontée son histoire, j'ai les larmes aux yeux.*

*J'aimerais avoir une autre tante comme celle **dont** je vous ai parlé*

*L'évènement **dont** je me rappelle le jour m'a beaucoup impressionné.*

Ainsi, les apprenants pratiquent mal les fonctions des pronoms relatifs, ainsi que les règles introduisant le complément d'objets. Il y'a des verbes et des locutions verbales qui ne peuvent s'utiliser qu'avec des prépositions. Par conséquence, ils ne peuvent pas admettre un complément d'objet direct (C.O.D.) et lorsque les élèves ne connaissent pas cette règle ils sont amenés à commettre des fautes de construction.

### **III.2.3. La confusion « que » et « qui »**

Ces erreurs se retrouvent dans les exemples suivants :

*J'ai un camarade travailleur en classe **que** il s'appelle Marc.*

*J'ai rendu visite à un parent **que** on habite la même ville.*

*C'est une courte fille **que** elle ne m'arrivait pas à la cheville.*

*C'était mon frère adoré **que** il m'avais vu naître*

« Que » a été utilisé ici à la place de « qui ». Les élèves ne connaissent pas les fonctions des pronoms relatifs du sujet « qui ». « qui » vient avant le verbe. Et l'objet « que » vient après le verbe. Pour parer la difficulté, les apprenants ont fait apparaître le pronom personnel sujet normalement sous-jacent « qui » après le C.O.D. Il s'agit de « il » la règle utilisée est :

**Antécédent animé + C.O.D. + pronom personnel + verbe transitif direct.**

Et pourtant, d'après la règle énoncée par KAYNE, le vide laissé par le déplacement du marqueur QU- dans les phrases enchâssées à temps fini non prépositionnel, est tout de suite comblé par « que ». Ainsi nous aurons les phrases correctes suivantes :

*J'ai un camarade travailleur en classe **qui** s'appelle Marc.*

*J'ai rendu visite à un parent **qui** habite la même ville.*

*C'est une courte fille **qui** ne m'arrive pas à la cheville.*

*C'était mon frère adoré **qui** m'avait vu naître.*

Pour DUBOIS, l'opposition « qui/ que » transfère sur le plan morphologique une différence de position telle qu'on peut la trouver dans le système des démonstrations.

*L'enfant qui joue dans la cour : équivalant à : celui là joue dans la cour. L'enfant que je vois équivalant à : je vois celui là. C'est cette règle qu'on aurait du avoir :*

**Antécédent + C.O.D. + verbe transitif direct.**

### **III.2.4. Confusion que/où**

Quelques erreurs similaires ont été répertoriées dans l'ensemble des écarts, soit 15%.

Exemple : *le jour **que** je vous disais fut ma plus grosse déception.*

*L'endroit **que** je vais chaque fois pendant les vacances est mon village.*

*Le lieu **que** c'est passé l'accident n'était pas bon à voir.*

Ces trois phrases erronées montrent que les élèves ne maîtrisent pas la règle introduisant le complément circonstanciel de lieu. L'environnement substantif des pronoms utilisés n'est pas respecté. Car les verbes de lieu ou de déplacement (aller, passer), ne peuvent pas introduire le C.O.D. contrairement à la règle d'utilisation des élèves qui est la suivante :

**Antécédent + C.O.D + Verbe de déplacement ou de lieu**

C'est celle-ci qui aurait dû s'appliquer :

**Antécédent+ complément circonstanciel de lieu + verbe de déplacement ou de lieu**

Ainsi, nous aurons les phrases correctes suivantes :

*Le jour **où** je vous disais fut ma plus grosse déception*

*L'endroit **où** je vais chaque fois pendant les vacances est mon village.*

*Le lieu **où** s'est passé l'accident n'était pas beau à voir.*

### III.2.5. Confusion Dont/Que

Ici, le « dont » a été utilisé à la place du « que » soit 5%. Il s'agit des phrases suivantes :

*Le chemin **dont** nous nous avons prie pour aller au champ était tortueux.*

*J'ai découvert les belles choses **dont** je n'avais vu*

*J'étais heureuse d'avoir assisté à un si beau défilé **dont** je n'oublierais jamais.*

Dans ces cas, les élèves ont utilisés un complément d'objet indirect (C.O.I.) avec un verbe transitif direct. les règles sont :

**Antécédent** + C.O.I + Verbe transitif direct

Ce qui équivaux à : Antécédent+ que + verbe transitif direct

Ainsi, nous aurons les phrases correctes suivantes :

*Le chemin **que** nous nous avons prie pour aller au champ était tortueux.*

*J'ai découvert de belles choses **que** je n'avais pas vu.*

*J'étais heureuse d'voir assisté à un si beau défilé **que** je ne l'oublierai jamais.*

### III.2.6. Confusion que/dans laquelle

En effet, il s'agit de l'utilisation de « que » à la place de « dans laquelle ». Soit un pourcentage de 3%. Dans les énoncés tels que :

*Et l'eau **que** nous s'amusions, foyère notre amis.*

*La chambre **que** je dors dedans me plait beaucoup.*

*La salle **qu**'on jouait dedans était déjà détruite.*

La forme et les fonctions du pronom relatif et parallèlement, les leçons sur le COD et le complément circonstanciel n'ont pas été comprises. La forme des relatives est complètement méconnue dans la mesure où les élèves ne savent pas que « lequel » et son paradigme multiforme, précédé de la préposition, est utilisé pour parer les difficultés lorsque le relatif simple ne peut pas être employé. La règle suivante a été employée :

### **Antécédent non anime + C.O.D + verbe intransitif + adverbe de lieu.**

Ces structures sont la preuve que les apprenants ignorent la forme et la fonction des relatives. On le voit surtout dans les deux derniers cas, où l’adverbe de lieu a été employé à tort. La règle introduisant le COD n’est pas connue non plus car on ne peut pas dire : (on s’amuse quoi ?) ; ou (on joue quoi ?), les verbes devraient guider l’élève dans le choix de pronom relatif. Par conséquent, la règle suivante devrait être appliquée :

### **Antécédent + complément circonstanciel de lieu ( CCL) + verbe intransitif.**

Ce qui donnerait :

### **Antécédent + dans laquelle + verbe intransitif.**

Le complément « que » n’a pas sa place. On aura :

*Et l’eau dans laquelle nous nous amusons foyère notre ami.*

### **III.2.7. Confusion dont/ donc**

Dans les copies de nos élèves, nous avons relevé que ces enfants ne connaissent pas la différence entre « dont » et « donc ». Il s’agit d’une confusion sur le plan orthographique. Nous avons relevé plusieurs confusions entre DONT/ et DONC soit un pourcentage de 10% les apprenant confondent « dont », pronom relatif et « donc », conjonction de coordination. En effet ici, il s’agit pour parler comme ATENKE de ‘l’inverse de l’un ou de l’autre dans les énoncés tels que :

*Dans ma classe, il y a une élève brave donc j’apprécie beaucoup.*

*Cette scène d’accident donc je veux vous le développer c’est déroulée sur l’un des axe routiers très populaire de notre pays.*

*Le conseil donc je peux prodiguer aux motos s’est de ne pas filer.*

Nous avons d’abord un cas d’homophonie, parce que les termes ont le même son. Les apprenants, tout en respectant la prononciation, ont dénaturé la présentation graphique du relatif « dont » en modifiant l’élément final( t) par un autre ( c). La confusion peut également se situer sur un plan didactique. On pourrait alors dire que les notions de pronoms relatifs et

de conjonctions de coordinations n'ont pas été enseignées suffisamment. Car c'est la répétition qui amène l'élève à retenir les données qui lui sont fournies par l'enseignant.

L'orthographe aussi se trouve atteinte, dans la mesure où l'altération de l'élément (t) en (c) a entraîné le changement de classe grammaticale. De nombreux autres arguments sont susceptibles de se greffer en ce que nous avons avancé, en occurrence la complexité de la langue française et son illogisme. Il n'y a pas de cohérence suivie dans l'orthographe du mot français. On pourrait alors insinuer que la règle n'a pas été enseignée à l'élève. Et même si elle l'avait été, la langue française est tellement d'homophone qu'il est possible qu'il ait oublié si la leçon n'est pas répétée. Il se dégage des énoncés produits, la règle suivante :

### **Proposition indépendante + donc+ proposition indépendante coordonnées.**

Les propositions ont été coordonnées au lieu d'être subordonnées. Or, la conjonction de coordination a le pouvoir de coordonner à l'intérieur d'une phrase les éléments d'une même nature et de même fonction. En divisant la phrase en deux on obtient :

- a) Dans ma classe, il y a une élève brave.
- b) J'apprécie beaucoup.

Ces deux énoncés n'ont de sens complet que si on les enchâsse car ils ne sont pas de même nature. Par conséquent, ils ne peuvent pas constituer des propositions indépendantes. On pourrait aller plus loin en remplaçant « donc » par « par conséquent » et la phrase deviendra :

*Il y a une élève brave dans ma classe, par conséquent je l'apprécie beaucoup.*

### **II.2.8. Confusion que relatif et que conjonction**

À ce propos, HUOT dans le n°22 de la langue française pose deux questions :

#### **La première est d'ordre théorique :**

*« Il n'est pas du tout évident que l'on a affaire en français en un seul morphème « que », tantôt conjonction, tantôt pronom. Certains linguistes récusent formellement une telle hypothèse pour des raisons à la fois sémantiques et syntaxiques (que relatif est un subordonnant lié, alors que « que » conjonction ne l'est jamais et ne peut pas l'être) il est donc étonnant de voir trancher ainsi dans une question qui est loin d'être claire sans qu'on voit bien les raisons pédagogiques d'un tel choix. »*

Les élèves risquent-ils vraiment de confondre une complétive introduite par « que » et une relative introduite par « que » ? Peut-être, si on leur demande d'étiqueter le « que ». Mais un tel étiquetage leur donne-t-il une plus grande maîtrise que la langue écrite et orale ? Vraisemblablement non, si l'on s'est attaché à leur faire découvrir les opérations différentes sous-jacentes à chacune de ces transformations syntaxiques, et si l'on a insisté sur la condition fondamentale de la relative qui est l'identité entre deux syntagmes nominaux. Appartenant chacun à une phrase différente.

En effet, dans les relatives comme dans les interrogatives, l'élément introducteur est toujours en tête de phrase, et cela même s'il occupe une fonction syntaxique excluant normalement cette position. Eu égard à ce qui précède, l'opposition « que » relatif et « que » conjonction présente quelques confusions tant au niveau de la nature qu'au niveau fonction. « que » relatif fait partie du groupe nominal, car il complète le sens d'un nom ou d'un pronom placé dans une proposition qu'on appelle (antécédent). Le « que » conjonction quant à lui, fait partie du groupe verbal et ne peut ni être supprimé, ni être déplacé. Il a les fonctions du groupe nominal. Quelques phrases illustrent cette fonction :

*Mon camarade travailleur attend toujours que le professeur arrive.*

Dans cette phrase, (que le professeur arrive) « que » est une conjonction.

*Le chauffeur de moto que tu vois là-bas a cogné un enfant.*

Dans cette phrase, (que tu vois là-bas) « que » est un pronom relatif.

Cependant, la proposition subordonnée circonstancielle étant celle qui a la plus fait problèmes voyons les différentes lacunes que les élèves ont rencontrées.

Nous avons remarqué que les élèves s'affectionnent plus à la circonstance de temps qu'à la circonstance de cause. En effet, la circonstance de temps qu'ils reconnaissent facilement est celle introduite par « quand ». Nous pensons que cela est dû au fait que parmi les conjonctions qui introduisent le temps, « quand » soit celle avec laquelle on construit la majorité des exemples. Il suffit donc de changer le mot introducteur de la circonstancielle temporelle pour que les élèves ne la reconnaissent plus. Ce qui les amène à la traiter d'indépendante.

Quant à la circonstancielle de cause, la plus part des élèves se contentent de souligner le subordonnant « parce que », ou « puisque » comme unique subordonnant pouvant introduire la cause. Ils se passent volontiers des autres marques ou autres mots introducteurs de la circonstancielle de cause. Et la plus part des questions posées sur les autres subordonnées nous revenait juste vide.

### **III.3. ANALYSE DES LEÇONS OBSERVÉES**

Dans le but de mieux conduire cette étude, nous allons cerner pas à pas les limites de chaque leçon et ressortir les difficultés que rencontrent les apprenants pendant les cours de grammaires. Et de cette analyse, nous comprendrons l'apport de l'enseignant dans la maîtrise des subordonnants en sous-cycle d'observation au lycée de NGOA-EKELLE.

#### **III.3.1. Première leçon**

Le premier problème, part de l'heure du cours. En effet, le cours a lieu le mercredi après la petite pause, 10h15/ 11h10. Et les élèves ont encore l'esprit qui au repas qu'il vient de prendre, qui au jeu qu'il n'a pas terminé. Alors le cours initialement prévu pour 55minutes se fera dès lors en 40 minutes. Soit 03 minutes pour attendre que tous les élèves soient en classe, 03 minutes pour qu'ils retrouvent toute leur concentration, 05 minutes pour l'appel et 04 minutes pour remplir le cahier de texte. Ce qui ne permet pas à l'enseignant de faire un exercice d'appui, et de donner un devoir à faire à la maison.

Le deuxième problème est celui du corpus à manipuler qui ne comportait que deux conjonctions de subordinations introduisant la temporelle. Nous nous sommes alors demander quel était l'apport de ce corpus dans l'intégration et la connaissance de ces subordonnants. Sachant que l'Approche Par Compétence avec entrée par les situations de vie met l'apprenant au centre de l'apprentissage, la carence en subordonnants du texte supposerait t- elle que l'apprenant les complète par ses recherches ? N'était- il pas nécessaire qu'on lui donne un devoir allant dans ce sens ? Est- il capable d'y songer lui-même ? N'oublions pas que nous somme en 6<sup>e</sup> où la moyenne d'âge est de 08 à 11 ans. Et où les apprenants sont conscients de peu de choses. Par conséquent la probabilité qu'ils pensent eux- même à compléter les conjonctions est minime. Ainsi l'enseignant aurait du jouer son rôle de guide en tenant les apprenants par la main.

#### **III.3.2. Deuxième leçon**

Ici, la première difficulté est venue de l'heure fixée pour cette leçon. Car un cours de grammaire dans l'après midi n'est pas bien accueilli par les apprenants. Ensuite le corpus en lui-même n'avait pas de nature propre. S'agissait t- il des phrases détachées ? D'un texte ordinaire ? S'il s'agit des phrases détachées, alors la structuration que nous avons n'est pas la leur. En plus les phrases détachées ne facilitent pas l'apprentissage. En principe, elles limitent l'apprentissage à la règle et non à la maîtrise d'une compétence de communication. Et la didactique de la grammaire recommande surtout l'usage des textes avec les élèves que des

phrases détachées. Car la manipulation du texte présente un double avantage. En dehors de la mise en relief de la notion étudiée, les apprenants profitent aussi de la construction du texte qui leur permet de découvrir l'agencement, les notions de cohérence, et de cohésion, parfois des juxtapositions et des coordinations.

Par la suite une autre difficulté est venue pendant la formulation de la règle où nous nous sommes retrouvé avec : « avant que » dans l'exemple de la postérité, et « après que » dans l'exemple de l'antériorité. Mais au moment de citer les éléments qui introduisent ces deux sens, nous avons retrouvé « avant que » dans l'antériorité et « après que » dans la postérité. En effet, le problème naît du fait que notre professeur étudie les actions de la subordonnée par rapport à celles de la principale. C'est-à-dire, la postérité, la simultanéité et l'antériorité sont celles de la proposition subordonnée par rapport à la principale. Il est vrai que cela n'est pas faux puisque certains documents étudient la temporelle ainsi. Mais en matière de pédagogie et surtout de didactique, il est mieux que l'on se plie à celle de son pays. Et au Cameroun, l'apprentissage de la temporelle se fait des actions de la principale vers celles de la subordonnée.

Puis, nous avons remarqué une inertie totale dans la classe. Le professeur s'étant emparé de son cours, de sorte que même les exemples lors de la formulation des règles étaient pris du corpus. Or il y a une fierté pour l'apprenant de retrouver sa phrase dans les cahiers de ses camarades et au tableau. Ceci pourrait créer une motivation chez l'apprenant à participer de plus en plus lors des leçons. C'est pourquoi la nouvelle approche d'enseignement met l'accent sur l'autonomie de l'apprentissage. En effet pour elle, éduquer un enfant c'est principalement l'amener à prendre conscience de ses potentialités à faire surgir lui-même les rudiments de tout ce qu'on se propose de lui faire acquérir. Afin de l'aider après coup à développer harmonieusement de telles potentialités. Car l'apprenant ne doit pas être un simple dépotoir de savoirs, mais un artisan de sa propre potentialité.

Partant du titre de la leçon, nous risquons de dire que ce cours était incomplet. Le titre de cette leçon, voudrait dire que l'on va étudier tous les éléments qui permettent d'exprimer le temps. Parce qu'une leçon sur l'expression du temps ne devrait pas s'arrêter aux conjonctions de subordination. Elle devrait aussi prendre en compte les locutions prépositives et les prépositions.

Cependant, contrairement à la première leçon, l'enseignant ici a pu faire un exercice d'application, et un devoir à faire à la maison.

Bien qu'étudier indépendamment, ces deux leçons avaient en commun certaines lacunes. Du point de vue du repérage lors de la manipulation, s'il faut supposer que, de l'étude de la phrase complexe, découle celle de la temporelle, et que la temporelle ouvre celle des circonstanciées, serait-t-il admissible qu'au cours de l'enseignement – apprentissage de la temporelle, l'enseignant demande aux élèves de reconnaître les subordinés sans au préalable lui demander de souligner les verbes conjugués ? De diviser les phrases en propositions ? D'identifier le lien entre les propositions afin de repérer la proposition principale et découvrir aisément la subordonnée ? En plus nous avons constaté qu'en aucun moment, l'enseignant n'a demandé la fonction de la temporelle et ne l'a non plus mentionné dans la leçon. De même l'évocation, tout simplement de l'analyse logique n'est apparue chez aucun des enseignants du début de la leçon à la fin.

#### **III.4. DE POUILLAGE ET ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE**

Le travail consiste ici à dépouiller d'abord et à analyser ensuite. Ne pouvant pas ressortir toutes les étapes du dépouillement, nous allons tout simplement représenter sous forme tabulaire les résultats finals que nous allons analyser au fur et à mesure après les tableaux.

Après le questionnaire le dépouillement du questionnaire adressé aux élèves, nous avons obtenu les résultats suivants :

**Tableau 3:** distribution suivant que les élèves aiment le français ou non.

<b>Modalités</b>	<b>répondants</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	200	93,89%
Non	13	6,10%

Cette question avait pour but de montrer que les élèves à l'entame du collège montrent tous de l'intérêt à l'endroit du français. Nous voulions ainsi attirer l'attention sur la relation apprenants- cours de français. Et avec les résultats obtenus, cette relation n'est guère une relation d'inimitié. Cependant, si ces élèves aiment tant le français qu'en ait-il de la grammaire ?

**Tableau 4:** distribution suivant que les élèves aiment la grammaire

<b>Modalités</b>	<b>répondants</b>	<b>pourcentage</b>
Oui	191	89, 67%
Non	0	0%
Un peu	22	10, 32%

Ainsi, les élèves aiment pour la plus part le cours de grammaire. Soit 89, 67%, et aucun n'élève n'éprouve véritablement de dédain pour la matière, et seul 22 élèves ont des doutes sur leur amour pour la grammaire. Cela montre que les élèves aiment aussi bien le français que le cours de grammaire. Notons que le français au sous cycle d'observation se subdivise en cinq cours soit : la grammaire/ la conjugaison/ l'orthographe/ le vocabulaire/ la lecture (méthodique et suivie). Voyons si ces élèves sont véritablement déterminés lorsqu'il s'agit du français comme lorsqu'il s'agit de la mathématique.

**Tableau 5:** distribution suivant que les élèves aient le livre de grammaire ou non.

<b>Modalité</b>	<b>Répondants</b>	<b>Pourcentage</b>
Non	160	75,11%
Oui	53	24, 88%

Contrairement à ce qui précède, l'intérêt qu'affichent les élèves pour le cours de français ne s'accompagne pas avec les documents. Car bien qu'ils aiment le français et la grammaire, 75% n'ont pas de livre de grammaire. On se demande ce qui peu bien amener ces élèves tant engager à ne pas pouvoir maîtriser une notion aussi simple que la subordination ?

À la question de savoir si les élèves aimaient ou non l'heure du cours de grammaire, la plus part des élèves ont répondu par la négative. En effet, un cours de grammaire dans l'après midi est d'autant plus fatigant que le soleil est au zénith. Cette heure chaude, où les enfants sont déjà épuisés est donc un élément catalyseur de la non méprise des notions de grammaire telles que la subordination. Par ailleurs, l'attitude des élèves pendant les cours que nous avons observés n'a pas été des plus encourageants. En effet, certains pendant les cours sont tellement épuisés qu'ils finissent par s'endormir. Aussi, l'attitude du professeur qui ne les donne pas assez de participer.

**Tableau 6:** distribution suivant que les élèves participent ou non au cours de grammaire.

<b>Modalités</b>	<b>Répondants</b>	<b>pourcentages</b>
Oui	97	45,53%
Non	15	7,04 %
Un peu	101	47,41%

Nous constatons que plus de la moitié des élèves ne montrent pas beaucoup d'engouement lors du cours grammaire. Et les raisons sont multiples, à la question de savoir pourquoi. D'aucuns disent qu'ils ont souvent faim, d'autres qu'ils ont trop chaud et certains plus ouverts parlent de l'heure. Car à ce moment ils ont déjà la tête à la maison et ne regardent plus que le temps qui s'écoule tout en souhaitant qu'il s'en aille vite. À la question de savoir si les élèves connaissent ou non les mots introducteurs des subordonnées, ils ont répondu pour la plus part qu'ils les connaissent mais que la liste qu'ils avaient de ces mots était très limitée. En outre, lorsqu'il leur fut demandé de citer quelques uns de ces mots, ils n'en donnèrent que quelques pronoms relatifs (qui, dont, laquelle), un de temps (quand), et le « que » conjonctif. Notons ici que la nature et la fonction de ces mots n'ont pas pour la plus part été donnés.

En leur demandant si leur professeur leur parle souvent assez de ces mots ou s'il leur donne souvent des devoirs à aller faire à la maison, les élèves ont répondu que l'enseignant ne s'attarde pas souvent trop sur ces mots, ni ne leur donne souvent toute la liste pouvant introduire la subordonnée. Il se contente souvent juste de leur faire remarquer les types de subordonnées existentielles.

En somme, dans ce chapitre, nous avons de bout en bout déterminé les éléments de l'enquête, dépouillé les données et analysé les résultats. Cette démarche nous a permis de déterminer les problèmes liés à la maîtrise des subordonnants. Il ressort que ces problèmes viendraient de l'enseignement apprentissage même de cette notion, de sorte que les élèves et les enseignants partagent tous la responsabilité de cet échec. Ainsi appesantissons nous un temps soit peu sur les véritables raisons de cette méprise des subordonnants.

**CHAPITRE IV : PROBLÈME DE LA MAÎTRISE DES  
SUBORDONNANTS ET SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES**

## **IV.1. PROBLÈME DE LA MAÎTRISE DES SUBORDONNANTS**

La notion de subordonnants est une dérive de l'étude de la phrase complexe. Elle semble difficile pour les élèves de 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> qui n'arrivent pas à la transposer dans leur conversations au terme de leur apprentissage. Après toute l'analyse que nous venons de faire autour de cette notion, notre rôle est de relever les problèmes liés à sa connaissance afin d'améliorer si possible son processus d'enseignement- apprentissage et par ricochet favoriser sa maîtrise. Et cette notion connaît bien des problèmes d'ordre pédagogiques et méthodiques.

### **IV.1.2. Les lacunes pédagogiques**

Elles proviennent d'une étude faite du programme, sur l'incomplétude des documents et enfin sur le manque de manuels chez les apprenants.

### **IV.1.3. Le programme**

Les nouveaux programmes de français, parce qu'ils s'appuient sur la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 avril 1998 et parce qu'ils tiennent compte de l'Approche Par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC-ESV), sont de ce fait même en rupture avec ceux en vigueur jusqu'à ce jour. La didactique du français en classe francophone s'adossera désormais à une analyse de la société camerounaise, l'environnement socioculturel de l'apprenant, les situations dans lesquelles il interagit et les fonctions langagières qu'il doit maîtriser à travers des situations de vie concrètes. Ce qui devrait lui donner un véritable profil.

Le profil de l'apprenant désigne **les familles de situations** qu'il sera **capable de traiter avec compétence** dans chaque domaine de vie au terme de la formation qui lui est proposée. Le tableau ci-dessous met en relation les domaines de vie et les familles de situations dont le traitement compétent est requis de l'apprenant au terme du premier cycle. Le programme de français se construit autour des six familles de situations ci-après :

- a) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie courante.
- b) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral dans la vie socioculturelle.
- c) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour résoudre les problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement.
- d) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie économique.

- e) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de santé et de bien-être.
- f) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour traiter les situations liées aux médias et à la communication.

Et tout cela devrait se faire selon un volume horaire qui est de :

Volume horaire annuel : 150 heures

Volume horaire hebdomadaire : 6 heures

Coefficient : 6

Dans le tableau synoptique suivant nous regroupons tous les contenus des différents modules.

<b>Domaines de vie</b>	<b>Niveau</b>	<b>Titres des modules</b>	<b>Durée</b>
-Vie familiale et sociale	6 <sup>ème</sup>	La vie quotidienne 1	25 heures
	5 <sup>ème</sup>	La vie quotidienne 2	25 heures
	6 <sup>ème</sup>	La vie socioculturelle 1	25 heures
	5 <sup>ème</sup>	La vie socioculturelle 2	25 heures
-Citoyenneté -Environnement, bien être et santé	6 <sup>ème</sup>	Citoyenneté et environnement 1	25 heures
	5 <sup>ème</sup>	Citoyenneté et environnement 2	25 heures
	6 <sup>ème</sup>	Bien être et santé 1	25 heures
	5 <sup>ème</sup>	Bien être et santé 2	25 heures
-Vie économique	6 <sup>ème</sup>	Vie économique 1	25 heures
	5 <sup>ème</sup>	Vie économique 2	25 heures
-Medias et communication	6 <sup>ème</sup>	Medias et communication 1	25 heures
	5 <sup>ème</sup>	Medias et communication 2	25 heures

En ce qui concerne la sous discipline de grammaire, les programmes prévoient que : la leçon de grammaire est une activité de la classe de français au premier cycle des lycées et collèges. Sa durée est de 55 minutes par semaine. L'apprentissage de la grammaire porte sur la pratique du français courant oral et écrit. La maîtrise des règles de fonctionnement de la langue est utile pour satisfaire les besoins de la vie courante. Et son enseignement suit une démarche précise. La démarche générale d'une leçon de grammaire doit être inductive et contrastive. À partir de la pratique et de la manipulation de la langue, les élèves découvrent son fonctionnement et formulent les règles qui en découlent.

On peut décomposer cette démarche en cinq étapes :

**1- Découverte et mise en relief de la situation-problème à étudier.**

- Lecture attentive du corpus ;
- rapide imprégnation à l'aide d'un questionnaire guide en rapport avec la situation de vie.

**2- Repérage du fait grammatical à étudier** (individuellement ou en groupes) :

- Repérage à partir des questions précises ;
- manipulation de ce corpus à partir des consignes précises données par le professeur. Ces manipulations permettent à l'élève de mettre en évidence le fonctionnement de telle ou telle structure. Il peut procéder par diverses opérations : transformation, substitution, permutation, déplacement, adjonction, addition, suppression, expansion.

**3- Confrontation des réponses**

Sous la conduite du professeur, les élèves présentent leurs travaux, constatent les différences, relèvent les erreurs, les expliquent et les corrigent. Ils prennent ainsi conscience de ce qu'il a été possible de faire, de ce qui ne l'a pas été, et découvrent les règles de la structure étudiée.

**4- Formulation de la (des) règle(s)**

A partir de l'activité précédente, les élèves formulent la (les) règle (s) qui est (sont) améliorée (s) et consignée (s) tant au tableau que dans leur cahier.

**5- Exercices d'application**

En dehors des exercices formatifs à chaque étape de la leçon, le professeur doit s'assurer, la leçon terminée, que la compétence langagière a été acquise et peut être réinvestie dans la résolution d'une situation de vie. Il propose aux élèves des exercices d'application oraux/écrits pour consolider la compétence acquise.

Il convient de multiplier les exercices courts, de les varier, d'en graduer les difficultés.

Il peut s'agir des exercices:

- de repérage ;
- à trous ;
- de transformation ;
- de production orale ou écrite.

Or selon cette démarche, un élève au sortir du cours de grammaire, devrait être apte à maîtriser la notion qui lui a été enseignée. D'autant plus que le programme officiel de ces classes prévoit que :

*A la fin de la classe de sixième (6<sup>e</sup>), l'élève doit être capable*

*a) De lire à haute voix un texte nouveau, d'écouter et de comprendre des propos qui lui sont adressés dans un français simple. De parler des sujets qui l'intéressent sans éprouver de difficultés majeures d'ordre linguistique et psychologique.*

- De prendre par écrit, lisiblement et sans erreurs graves un message oral de compréhension aisée. De rédiger dans les mêmes conditions un texte de longueur raisonnable et d'inspiration personnelle.*

*b) De manier et connaître la phrase simple, utiliser la phrase complexe, manier les formes verbales usuelle, les différents compléments (lieu, temps cause, conséquence, but etc.)*

*Et à la fin de la classe de cinquième (5<sup>e</sup>), d'être capable*

*a) De lire à haute voix en tenant compte des groupes de souffle en marquant les pauses logiques, en variant les tons.*

- Savoir rapporter les propos tenu devant lui. D'avoir une élocution ferme qui respecte les rythmes de construction de sa pensée.*

*b) De prendre par écrit correctement un message oral équivalent à une vingtaine de ligne dont le sens et la forme requièrent quelques attentions.*

- De rédiger un texte de même longueur qui traduit les observations, les sentiments, les réflexions, fruit de son expérience personnelle.*

*c) De manier et de connaître les structures des phrases (juxtaposition, coordination, subordination) des formes verbales, les divers compléments circonstanciels, les registres de langue.*

Cependant les enseignants n'étant pas encore bien imprégner de cette démarche, ne se sentent pas encore à leur aise. D'où les lacunes qu'ils développent tout au long des cours ce qui rend un tout petit peu le cours ennuyeux.

#### **IV.1.4. L'incomplétude de manuels au programme**

La grammaire du français 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> et le livre de l'élève *Apostrophe* qui sont au programme du sous-cycle d'observation, possèdent des contenus qui semblent ne pas être en adéquation avec les objectifs généraux de l'enseignement de français au premier cycle. En fait, cette grammaire trop simpliste ne met pas d'accent particulier sur les subordonnants, mettant plutôt la priorité sur la subordonnée elle-même et sur sa fonction. Et les cours présentent

dans ce manuel sont pour la plus part survolés, et difficile à retrouvé puisque le manuel est saturé. Se qui rend l'étude individuelle de l'apprenant difficile. Et les exercices proposés ne mettent eux aussi l'accent que sur les subordonnée laissant en arrière plan les subordonnants.

#### **IV.1.5. Le manque de manuel**

Pendant le dépouillement du questionnaire, nous avons été déçus de savoir que sur les 213 élèves interrogés, seul 53 étaient détenteur d'un manuel de grammaire. Ce qui nous amène à penser que plusieurs élèves ne participent pas au cours de grammaire, surtout lors de la correction où ils devraient corrigés leurs erreurs parce qu'ils n'ont pas fait les devoirs faute de livre. Ce qui créer une rupture énorme entre la classe et la maison. Car l'apprentissage autonome se fait à la maison seule ou en groupe or sans livre, cela est presque impossible.

#### **IV.1.6. Lacunes méthodiques**

Elles reposent sur la méthode d'enseignement. C'est-à-dire sur le moment du déroulement de la leçon et surtout sur l'évaluation

##### **IV.1.6.1. La méthode d'enseignement**

Ici, l'accent est mis sur la démarche pédagogique sous-tendue par une approche méthodique. À travers l'observation des cours, nous avons constaté que la méthode des deux enseignants des classes de 6<sup>e</sup> était un peu ambiguë. En effet, ne maîtrisant pas encore l'approche par les compétences, ils se risquaient à tout moment à des glissements de (enseignant savant-tout). Laisant ainsi le socio constructivisme que prône l'approche par les compétences en mettant l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. La communication devenue difficile va créer chez les apprenants un désintérêt de la classe de grammaire.

##### **IV.1.6.2. L'évaluation**

Elle consiste en une mesure ou une appréciation à l'aide des critères de l'atteinte de la compétence visée. Pour Gilberte Niquet, *elle vise à entrainer l'élève à produire de façon autonome sans le recours d'un support, un matériau linguistique donné.*<sup>26</sup> Et selon Patrice Pelpel, *elle permet à l'élève de savoir la distance qui le sépare de l'objectif, et à l'enseignant de s'assurer du pourcentage d'atteinte de son objectif d'enseignement*<sup>27</sup>. Cette évaluation

---

<sup>26</sup> G. Niquet : *Enseigner le français pour qui ?*, paris hachette, 1991, p.102.

<sup>27</sup> P. Pelpel, *se former pour enseigner*, paris, Dunod, 1991, p.105.

pour cause de temps s'avère inexistante chez la plus part des enseignants. et lorsqu'ils arrivent tout de même à en donner, ils développent un niveau de paresse de sorte qu'ils ne corrigent même plus ces devoirs qu'ils auraient donnés aux apprenants. Or c'est précisément pendant la correction de ces devoirs que les élèves s'imprègnent de leurs difficultés afin de les corriger. Si nous ne corrigeons pas les devoirs, il est clair que les élèves n'en feront plus.

## **IV.2. VALIDATION DES HYPOTHÈSES**

### **IV.2.1. Rappel des hypothèses**

Notre travail s'articulait dès le départ sur une hypothèse générale qui s'articulait comme suit : les subordonnants étant des mots complexes et inter changeants, les dispositions prises pour leur enseignement ne permettraient pas à l'apprenant de mieux les assimiler. Et autour de cette hypothèse générale, gravitaient trois hypothèses secondaires qui sont :

- Le nombre insuffisant de cours dispensés, et l'incomplétude des manuels scolaire sur les subordonnants, ne permettraient pas la bonne assimilation de cette notion
- L'accent non mis sur l'identification des subordonnants par les enseignants, qui privilégient plutôt la proposition subordonnée elle-même, ne permettrait pas une assimilation efficiente de cette notion
- Le désintéressement qu'affiche les apprenants sur la notion de subordonnants favoriserait leur non maitrise de cette notion. ayant ainsi remis à jour nos différentes hypothèses, il est désormais question pour nous de vérifier si elles apparaissent après enquête et dépouillement sur les productions écrites des élèves en sous cycle d'observation.

### **IV.2.2. Vérification des hypothèses**

- **méthode d'enseignement**

Vu l'analyse faite des cours observés, nous pouvons dire que la maitrise des subordonnants en sous cycle d'observation, vient de l'enseignement. En effet, les enseignants n'étant pas encore bien imprégné et n'ayant pas encore développé des automatismes quant 'à la méthode de l'approche par les compétences, transforment pour la plus part le cours en une gymnastique intellectuelle où les élèves sortent très souvent fatigués par les hésitations. La difficulté qu'il y a pour les enseignants de trouver des corpus adéquats, la nécessité de mettre ces derniers dans des situations de vie pratique, et le temps très limité qui ne permet pas souvent que des devoir d'applications soit donnés, ne favorisent véritablement en rien le

travail de l'enseignant, ce qui retombe sur les innocents apprenants, qui subissent le cours de grammaire.

- **L'incomplétude des documents**

Ici, nous avons mis l'accent sur la grammaire au programme des classes de 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> que l'apprenant supposé utilisé tous les jours. Ce livre part d'une étude globale pour une étude peu détaillée des subordonnées, selon le schéma :

- Titre de la leçon
- Le sens de la subordonnée
- Mots introducteur

Et quelques lignes plus bas nous avons des exercices. On se demande donc si ce livre est destiné à l'enseignant ou à l'élève ? Quand on sait qu'on lui donne le nom de « livre de l'élève » en pédagogie. Notons que dans ce manuel nous n'avons pour la plus part de temps aucun corpus à manipuler. Ainsi, l'élève qui a raté son cours de grammaire bien qu'ayant le livre sera terriblement déçu. Dès lors nous pouvons donc dire que l'incomplétude des manuels de grammaire au programme du sous cycle d'observation ne favoriserait pas la maîtrise des subordonnants.

- **Le manque de manuel chez les apprenants**

Après le dépouillement de la question portant sur la documentation à savoir si oui ou non les élèves avaient un livre de grammaire, il s'est révélé que sur 213, seul 53 avaient des livres soit un pourcentage de 24,88%, contre 160 élèves soit un pourcentage de 75,11%. Supposons que les 53 livres équivalent à un livre par banc, nous aurons pour les quatre classes 13 livres par classes qui auraient un livre sur leur banc. Ce qui est très insuffisant lorsqu'on connaît l'importance du livre de grammaire. Ce manque de livre créer donc chez les apprenants une rupture entre l'école et la maison. Car on apprend mieux une notion quand on l'emploie ou l'utilise le plus souvent. Nous pourrions donc dire que ce manque de livre chez les élèves favorise leur non maîtrise des subordonnants.

- **Le désintérêt des apprenants**

Du dépouillement des données sur la question de savoir si les élèves aiment la grammaire, 191 ont dit aimés la grammaire contre 22 qui l'aime juste un peu. Soit 89,67% d'élèves qui aiment la grammaire, contre 10,32% qui l'aiment un peu. De ce point de vue, rien de devrait leur empêcher de maîtriser la notion de subordonnants. Or lorsqu'ils sont interrogés sur l'heure du cours, la plupart s'indignent contre elle. Ainsi leur désintérêt au

cours ne viendrait pas du cours en lui-même, mais de l'heure de dispensation de ce cours. Nous pouvons donc dire que les apprenants ont plutôt un désintérêt non sur le cours de grammaire et sur la notion de subordonnants, mais sur l'heure d'enseignement apprentissage de la grammaire au lycée de Ngoa- Ekelle.

#### **IV.2.3. Validation des hypothèses**

Après avoir passé en revue toutes nos hypothèses à partir de l'interprétation des résultats obtenus suite au dépouillement du questionnaire et des exercices donnés, nous nous rendons compte que toutes nos hypothèses émises se confirment à travers ces résultats exception faire de la dernière hypothèse qui subit juste quelques glissements sémantique par le remplacement de « notion de subordonnant » par « heure d'enseignement des subordonnées ».

Nous dirons donc que la non maîtrise des subordonnants est aussi bien le problème de l'enseignant que celui de l'apprenant. Mais aussi de la commission en charge de la documentation des programmes, et ceux qui font les programmes. Car le choix des documents ne tient pas compte de leurs contenus. Si un enseignant fraîchement sorti de L'.E.N.S. ne l'a que comme seul document et qu'il est affecté dans une brousse, il ne s'en sortira pas. Aussi, les enseignants ne prennent pas au sérieux l'étude de cette notion parce qu'ils pensent que l'essentiel est dans la proposition elle-même. Toutes ces difficultés analysées nous permettent de valider nos hypothèses émises et de ressortir les problèmes liés à la maîtrise des subordonnants.

#### **IV.3. SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES**

Tout au long de notre travail nous avons essayé de détecter les problèmes qui minent la maîtrise des subordonnants au sous cycle d'observation, afin d'y apporter quelque remédiations. C'est après cela que nous tenons ici à faire quelques propositions relatives à l'enseignement apprentissage de la grammaire en général, et des subordonnants en particulier. Ceci, dans le but d'amener les élèves à s'intéresser d'avantage à cette notion. nous apporterons aussi des suggestions dans le but d'adapter l'apprentissage aux conditions de vie, en centrant les apprentissages sur les apprenants, sans toute fois faire abstraction de l'évaluation qui est l'unité de mesure d'atteinte des compétences et objectifs visés. Ainsi comme le dit Niquet :

Dans quelques institutions scolaire que l'on travail, il faut savoir que la plus part des matériaux linguistiques enseignés en classe (mots nouveaux,

structures langagières inédite pour l'enfant...), ne sont pas repris par le milieu socio- familial de l'enfant. Parfois même, l'élève véhicule dans sa pratique langagière des déficiences linguistiques qu'il faut gommer avant de leur substituer le matériel linguistique adéquat.<sup>28</sup>

C'est-à-dire que tout ce que l'enfant apprend à l'école n'est pas utilisé par celui-ci dans ces conversations en famille et entre amis. Ainsi, avant de lui apprendre quoi que ce soit, on veillera d'abord à effacer le langage familial très courant dans ses conversations. C'est à ce moment que l'importance de la classe de grammaire doit s'imposer. Mais pour mener à bien une classe de grammaire, l'enseignant doit au préalable bien préparer sa leçon. Ceci pour ne pas arriver à une triste situation de désintérêt, de monotonie ou d'incompétence. Il devra (l'enseignant) partir d'un certain nombre de questions avant la fin de cette activité. Il devrait amener les élèves à s'attacher à la matière, car nous savons que tout apprentissage réussit est question du degré d'intérêt qu'on lui accorde. Pour y parvenir, l'enseignant pourrait partir des questions suivantes :

- Que vais- je enseigner ?
- Ai-je un texte ?
- Est- il complet ?
- Est- il adapté aux élèves ?
- Les occurrences sont elles suffisantes ?
- Le corpus donne t-il lieu à une phase de recherche des apprenants ?

Une fois qu'il aura répondu à toutes ces questions, il pourra être sûr que sa classe sera une réussite. Toute fois il ne devra pas perdre de vue dans le choix de son texte qu'au cours de la manipulation d'un texte en grammaire, l'enfant prend en compte plusieurs critères.

- **Le critère pratique**

L'enfant analyse la phrase à partir de ce qu'il connaît de la réalité et non à partir des caractéristiques linguistiques internes. Prenons l'exemple de la subordonnée de temps, la conjonction « quand » sera mieux connue que n'importe quelle autre conjonction. De même un nom sujet sera mieux identifié s'il est propre et surtout animé.

Exemple : quand Thierry sortait de prison, Alice était enceinte de deux mois.

- **Le critère sémantique**

Les verbes d'action seront mieux identifiés que les verbes d'état.

Exemple : il battait le fer qu'il avait ramené de l'usine.

---

<sup>28</sup> G. Niquet : op.cit.

- **Critères morphologique**

La morphologie des subordonnants joue aussi sur sa maîtrise par les élèves. En effet, lorsque le subordonnant est court, les élèves se reconnaissent plus facilement face à lui, s'il s'allonge et devient une locution, ils se mettent en doute et hésite à le reconnaître comme un potentiel subordonnants. Ainsi lors de la classe de grammaire, les élèves doivent se rendre compte que leur premier travail consiste à :

- Identifier les unités qui constituent l'énoncé, à catégoriser ces unités à l'aide de certains critères et à découvrir la ou les fonctions que remplissent ces unités.
- Reconnaître que sur ces énoncés qui n'existent que comme exemplaire d'autres énoncés possibles, on va se livrer à un certain type de travail.
- Considérer en fin que le statut énonciatif de ces énoncés est tout à fait particulier. Puisqu'ils sont pour la plus part choisi par le professeur pour caractériser la situation de grammaire.

Il est donc possible que l'on ne tienne pas compte du système de connaissance de l'apprenant, de peur de se trouver à faire de la routine. La grammaire étant dynamique et permissive. Dès que tous ces paramètres tant du côté de l'enseignant que de celui de l'apprenant seront mis en place, l'enseignant pourra alors utiliser la méthode suivante.

#### **IV.3.1. La grammaire par l'approche par les compétences**

Cette méthode à la différence des autres, part d'une situation problème qui permet à l'élève de se sentir interpeler par la notion qu'il va apprendre. L'enseignant devra donc suivre la démarche suivant :

##### **1. Découverte et mise en relief de la situation-problème**

Découverte des consignes, des tâches à accomplir.

##### **2. Traitement de la situation-problème (individuellement ou en groupes)**

- Identification/repérage à partir des questions précises.
- Manipulation du corpus/texte à partir des consignes données par le professeur, en vue de résoudre la situation-problème.

##### **3. Confrontation des réponses/résultats**

À cette étape, sous la conduite du professeur, les apprenants présentent, en les justifiant, les résultats de leurs analyses. Ce faisant, les apprenants prennent conscience leurs erreurs et les corrigent par eux-mêmes.

#### **4. Formulation de la (des) règle(s)**

Au terme de l'activité précédente, les apprenants formulent ce qui, après correction, doit être retenu comme règle et consigné au tableau puis dans leur cahier.

#### **5. Consolidation**

Le professeur propose aux apprenants des exercices d'application oraux ou écrits pour renforcer la compétence acquise.

#### **6. Intégration à mi-parcours**

Il s'agit ici des exercices d'intégration qui se déroulent, à mi-parcours, après quelques séances d'apprentissage des savoirs notionnels, lorsque cela est nécessaire, pour aider à installer les compétences d'étape (il s'agit des compétences de base qui vont de pallier en pallier. Par exemple on ne peut produire un texte narratif complet sans la maîtrise de la description, du dialogue, etc.) En production écrite ou orale.

L'avantage qu'il aura à utiliser cette méthode est qu'il mettra l'apprenant au centre de l'apprentissage, ce qui leur donnera plus d'intérêt pour la leçon.

### **IV.3.2. Les documents appropriés**

Nous savons que notre pays est doté d'une commission chargée de la documentation et nous savons que se sont des universitaires qui contrôlent cette commission. Mais la question à se poser ici est de savoir s'il existe un lien logique entre le niveau du document et le niveau de celui qui le choisit. En d'autres termes un universitaire est-t-il capable de connaître les problèmes réels de l'enseignement-apprentissage au secondaire ? C'est dire que la commission au départ est faussée. Aussi, pouvons-nous nous poser la question : combien de didacticiens existent-ils dans ces commissions ? Si nous posons ces questions c'est pour montrer qu'en réalité, le manuel au programme ne sied pas à l'enseignement-apprentissage des subordonnants au sous cycle d'observation. La structuration qui ressort de ses contenus n'est utile qu'à un enseignant avisé. La documentation au programme doit être choisie par des personnes appropriées. Seuls des inspecteurs de français ayant mis du temps sur le terrain et étant devenus inspecteur par méritocratie sont capables de choisir le document de grammaire capable d'apaiser la soif des apprenants. L'école a des niveaux et ses niveaux doivent être respectés quant au choix des documents pour chacun d'eux.

### **IV.3.3. Introduction de l'analyse logique**

L'analyse logique consiste à appliquer le nombre, la nature et la composition des propositions, et en distinguant et déterminant les différents termes. Elle semble être oubliée parce que l'on pense que c'est de la pédagogie ancienne. Lors des cours observés, aucun enseignant n'en a fait cas. C'est dire qu'elle n'existe plus dans les programmes. Or elle a cet avantage que l'apprenant saura d'abord diviser les phrases en propositions, donner la nature de chacune d'elle, la nature et la fonction des subordonnants et en fin la nature et la fonction de la subordonnée.

### **IV.3.4. Apprendre à apprendre tout seul**

L'élève doit apprendre à apprendre tout seul. C'est-à-dire qu'il ne doit plus tout attendre de l'enseignant. De ce fait il doit reconnaître ses limites, admettre que la capacité à se faire comprendre ne signifie pas que l'on maîtrise déjà la langue. Il doit s'améliorer en lisant tout ce qui lui tombe sous la main tout en se posant la question à la fin de la lecture de savoir ce qu'il a appris.

### **IV.3.5. L'évaluation**

Elle a pour but de renseigner l'élève le plus complètement et précisément possible sur la distance qui le sépare de l'objectif et sur les difficultés qu'il rencontre. Mais, aussi d'informer le professeur sur la manière dont son enseignement est reçu par les élèves. Elle est alors un mécanisme de rétroaction nécessaire libre de toute sanctions et ne s'aurait avoir d'autre signification que pédagogique. Ainsi, son intégration dans l'étude des subordonnants doit dépasser la simple identification et le maniement des sens pour l'analyse logique d'abord, ensuite pour conduire à la production des phrases et des textes. Elle doit prendre en compte un certain nombre d'exercices pour s'assurer qu'à la fin, l'on aura gommé des déficiences véhiculées par l'apprenant.

Au terme de ce chapitre où il était question, après dépouillement des résultats, de relever les problèmes liés à la maîtrise des subordonnants, et de proposer des solutions possible, il ressort que la non maîtrise des subordonnants provient du système mis en place. Cependant, si l'on passe d'une crise de conscience à une prise de conscience, en mettant de côté nos intérêts personnels, et en prônant pour un citoyen accompli, il est possible que nous passions de l'échec à la réussite.



**CONCLUSION GÉNÉRALE**

Intitulé Étude des subordonnants : analyse des productions écrites des élèves en sous cycle d'observation, le cas du lycée de Ngoa-Ekelle, le travail de recherche qui tend ainsi vers sa fin a permis de remettre au goût du jour un certain nombre de problèmes qui sous-tendent depuis très longtemps notre système éducatif et qui sont aussi permanents que récurrents. Nous avons, tout au long des analyses mis en évidence les multiples enjeux et défis relatifs à cette importante question, non sans avoir à l'idée la volonté de rendre de plus en plus aptes les élèves dans la reconnaissance et la maîtrise des subordonnants, en vue de garantir une meilleure productivité phrastique dans leurs rédactions future. Pour mieux cerner ce sujet, le travail a été élaboré en quatre principaux axes. Mais avant d'y arriver, il est utile de rappeler le problème qui a impulsé la recherche, la problématique que nous en avons dégagée, la principale hypothèse ainsi que quelques unes des hypothèses secondaires.

Nous sommes partis du constat majeur selon lequel l'enseignement de la phrase complexe en général et de la proposition subordonnée en particulier au lycée de Ngoa Ekelle ne mettait pas l'accent sur les subordonnants en tant que mots de liaisons mais sur la subordonnée elle-même. Ce qui entraînait chez les élèves des confusions dans l'emploi des subordonnants. Le problème qui se pose était donc celui de la non-maîtrise des mots subordonnants par les élèves à la fin du sous cycle d'observation. En fait, on se demandait comment un élève en fin de sous cycle d'observation pouvait t- il se retrouver dans l'incapacité de bien employer ou alors d'employer le mot subordonnant adéquat pour ses phrases. Ce problème nous a amené à des problématiques qui se résumaient de la manière suivante : qu'est – ce qui conduit à la non maîtrise des subordonnants par les élèves en sous cycle d'observation ? Que faire pour qu'à la fin du sous cycle d'observation les élèves soient capables de reconnaître un subordonnant dans la phrase ? Et comment les amener à bien employer les subordonnants de la langue française ? À priori, de telles problématiques génèrent un certain nombre d'hypothèses dont la principale est celle que voici : les subordonnants étant des mots complexes et inter changeants, les dispositions prises pour leur enseignement ne permettraient pas à l'apprenant de mieux les assimiler. L'incomplétude des manuels scolaires sur les subordinations ne permettraient pas à l'apprenant de mieux assimiler cette notion. L'accent non mis par les enseignants sur l'identification des subordonnants et le désintéressement des élèves pour cette notion favoriseraient aussi sa non maîtrise. Dans l'optique de garantir une nature scientifique à ce travail de recherche, nous l'avons divisé en quatre chapitres tous unis de manière logique et hiérarchique. Ils partent de l'approche définitoire des notions de base à des suggestions didactiques visant à révolutionner ou, mieux, à actualiser le système éducatif, en passant par une enquête assortie d'analyses et

d'interprétations dont l'objectif est de rendre crédible le problème soulevé, d'une part, et d'y apporter une solution adéquate, d'autre part. Et c'est la grammaire normative de Maurice Grevisse qui nous a servie de grille méthodologique.

Le premier chapitre est intitulé définition des concepts. Comme son nom le présage, c'était le lieu de convoquer les bases définitionnelles des notions clés de notre travail. Nous avons ainsi revisité les différentes conceptions des notions de grammaire, phrases et conjonctions. Les grands théoriciens de chacune de ces notions, leur vision et leurs conceptions de ces notions.

C'est ainsi que nous avons pu convoquer Maurice Grevisse, Bloomfield, Bienvenu Nola, Onguene Essono et bien d'autres. Ce chapitre essentiellement théorique a permis de parcourir les principes de base de la notion de subordonnants. Après la présentation des concepts majeurs du travail sur lequel nous tablerons, il a été question de mener une étude détaillée des différentes formes de subordonnants. Le deuxième chapitre s'est intéressé à toutes les formes de subordonnants. Des formes simples aux formes composées. De la complétive aux circonstancielles en passant par la relative. Dans ce deuxième chapitre nous avons ressorti toutes les normes (non exhaustive) d'emploi de subordonnants, leur contexte, et les modifications modales et syntaxiques qu'ils entraînent.

Tout en mettant un accent sur chacune des catégories de subordinations. Le chapitre trois réservé aux enquêtes de façon globale, nous a permis de nous rapprocher de près du phénomène à la fois décrit et décrié. C'est ainsi qu'il est libellé comme suit : Analyse du corpus et des leçons observées. Il y a été principalement question du cadre opératoire qui a régi toute la recherche, raison pour laquelle il constitue à juste titre la trame fondamentale de cette entreprise. Après avoir délimité notre échantillon d'étude, nous sommes allés la voir apprendre, puis à partir de leur étude, nous avons formulé un questionnaire d'enquête et un certain nombre d'exercices à eux soumis, pour vérifier que les notions enseignées restaient belles et bien en eux. Car l'une des attitudes scientifiques à suivre était de recueillir, autant que possible, divers témoignages auprès de ceux qui vivent cette situation au quotidien, les enseignants et les apprenants ; mais aussi fallait-il la vivre en procédant à l'observation directe de quelques cours. Mais, avant d'en arriver à l'enquête proprement dite, nous avons jugé nécessaire d'exposer, en premier lieu, le cadre d'étude ainsi que les instruments d'analyse retenus pour mener ladite enquête. Par rapport au cadre d'étude, le choix s'est porté sur le lycée de Ngoa- Ekelle qui nous abritait aussi dans le cadre de notre stage pratique.

Toujours en rapport avec ce deuxième chapitre, ce travail s'est focalisé sur les résultats de l'enquête suivant les différents ordres. Ici, il était question de la présentation objective des

résultats tels que générés par les enquêtés en y associant les éléments d'analyse. Afin de rendre aisé le dépouillement des résultats en question, la technique du pourcentage a été convoquée, évidemment, pour ce qui est des questionnaires. L'observation, elle, était directe. De l'interprétation des résultats aux suggestions pédagogiques en passant par la vérification des hypothèses, tel était la préoccupation du quatrième et dernier chapitre de ce mémoire. C'est donc dans cette partie que nous avons tiré des conclusions sur les résultats obtenus. Et nous avons ainsi compris que le problème de la non maîtrise venait non seulement des manuels scolaire, mais aussi de la méthode d'enseignement et en fin des heures d'enseignement de la grammaire au sous cycle d'observation du lycée de Ngoa-Ekelle. Ce qui nous a permis de valider toutes nos hypothèses. Et de proposer ces astuces pour une bonne compréhension par les élèves de la notion de subordonnants. C'est dans ce cadre que nous avons suggérer que les cours de grammaires soient faites à des heures moins chaudes de la journée, où les élèves ont encore toute leur attention et leur gout pour la salle de classe. Aussi que les manuels au programme soient un peu plus regardants quant à la notion de subordonnants en réintroduisant l'analyse logique qui mettrait un bémol sur les mots subordonnants. Aussi, puisqu'il n'existe presque aucune évaluation qui vise essentiellement l'amélioration ou la vérification du niveau des apprenants, nous avons suggérer que les enseignants fassent de plus en plus d'évaluations pour que les élèves se confrontent eux même aux compétences qu'on aimerait qu'ils développent. Cela permettra aussi que les jeunes soient aptes à utiliser les principes de la grammaire dans des situations nouvelles en vue de résoudre des problèmes.

En définitive, pour clore cette recherche, nous nous remettons aux idées de Gaonac'h qui, parlant de l'enseignement de la langue, accorde une place primordiale à la communication en générale, et aux interactions en particulier. Le principe qu'il énonce est le suivant : *la communication est centrale dans le processus d'apprentissage ; c'est-à-dire l'interaction avec une autre personne.*<sup>29</sup> En d'autres termes, la communication constitue la situation optimale et inconditionnelle d'acquisition de la langue. Dans le même ordre d'idées, X. Roegiers estime, à juste titre, que : quelle que soit la théorie de l'apprentissage que l'on considère, la recherche en sciences de l'éducation montre que l'efficacité des apprentissages est essentiellement liée à la mobilisation cognitive de l'élève, en qualité et en quantité. Autrement dit, pour une éducation de meilleure qualité, l'élève doit prendre une part sans cesse plus active à ses apprentissages, le plus souvent possible Les points de vue de ces

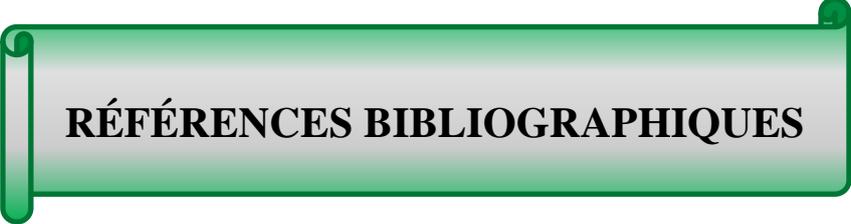
---

<sup>29</sup>D. Gaonac'h, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, éd. Didier, 1991, p.179.

différents théoriciens résumant fondamentalement tout le présent travail de recherche. En effet, quoi qu'il en soit, rappelle ce dernier, *la compétence communicative, quel que soit le niveau, mobilise savoir-faire, savoirs linguistiques et culturels.*<sup>30</sup> Qu'elle associe aux savoirs et au savoir-être en société. Cependant, au vu de tout ce qui a eu cours tout au long de ce travail, on peut néanmoins se demander s'il est possible de prétendre que les nouvelles méthodes didactiques sont exemptes de tout reproche ?

---

<sup>30</sup> X. Roegiers, « L'approche par compétence en Afrique francophone : Quelques tendances », in *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, N°7, Genève, Suisse, 2008, p. 5.



**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## I- OUVRAGES GENERAUX

- Aktouf Omar, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitatives des organisations*, Québec, puq, 1987,
- ARNAULD Antoine et Pierre Nicole, *La logique ou l'art de penser* (dite Logique de Port-Royal), édition critique par D. Descotes, Paris: Champion, 2011.
- ARRIVE Michelle et al, *La Grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 1986,
- ARRIVE Michelle, *Bescherelle, la conjugaison pour tous*, paris, Hatier, 1997, chapitre III
- Béchade Hervé, *syntaxe du français moderne et contemporain*, paris, p.u.f, 1991
- Bonnard Henri, *code du français courant*, paris Magnard, 1987.
- Chevalier Jean Claude et al, *Grammaire verte du français contemporain*, Larousse
- Chevalier, Jean-Claude et al. *Grammaire Larousse du français contemporain*, paris, Larousse, 1991.
- Gaonac'h Daniel, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, éd. Didier, 1991,
- GIROUD Françoise, *Leçons particulières*. Fayard, 1990.
- Grevisse Maurice et Goosse André, *Le bon usage*. Grammaire française. Paris-Gembloux, 14<sup>e</sup> éd. Duculot, 2007,
- Grevisse Maurice et Goosse André, *Nouvelle grammaire française*, paris, Duculot, 1980,
- Muller Claude, *la subordination en français*, paris, Armand Colin,
- Niquet Gilberte, *Enseigner le français pour qui ?*, paris hachette, 1991,
- Pelpel Patrice, *se former pour enseigner*, paris, Dunod, 1991,
- Pena Ruiz Henri, *Philosophie : la dissertation*, Paris, Bordas, 1986,
- RIEJEL Martin, PELLAT Christophe, Rioul René, *grammaire méthodique du français*, paris, puf, 4e édition, 1998.
- TESNIERE Lucien, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1966

## II- ARTICLES

- Buysens Éric, « La grammaire générative selon Chomsky ». In: *Revue belge de philologie et d'histoire*. Tome 47 fasc. 3, 1969. Langues et littératures modernes - Moderne taal en letterkunde. pp. 840-857. (lundi 2 février 2015, 22h55)
- Foucault Michel « La Grammaire générale de Port-Royal. » In: *Langages*, 2e année, n°7, 1967. pp. 7-15
- Gary-Prieur., 1985 – *De la grammaire à la linguistique. L'étude de la phrase*, Armand Colin, Paris, 1985
- Grawitz Madeleine, « grille d'observation des manuels de français » in *les clés d'un savoir faire*, Nathan pédagogie, pp 157-160.
- Mathis Geneviève, « grille d'observation des manuels de français » in *les clés d'un savoir faire*, Nathan pédagogie, pp 157-160. (lundi 2 février 2015, 22h55)
- Moignet Gérard, « *la conjonction de subordination en français* » in travaux de linguistique et de littérature, paris, Klincksieck, p. 261
- Moline Estelle, « c'est juste une fille comme et moi : un exemple de relative en comme.de la comparaison au prototype » in *revue romane, Copenhague*, vol n°33, 1 ; pp 67-86.
- Muller Claude, « prédicat et prédication : quelques réflexions sur les bases de l'assertion » inédit. (le 14 mars 2015)
- Onguéné Essono Louis Matin, « analyse des manuels de langue française au secondaire » in *Séminaire régional de perfectionnement. Enseignement du français au secondaire*. CREFOI, 1995. (le 14 mars 2015)
- Roegiers Xavier, « L'approche par compétence en Afrique francophone : Quelques tendances », in *IBE Working*
- Toussaint Maurice, « Gustave Guillaume et l'actualité linguistique. » In: *Langages*, 2e année, n°7, 1967. pp. 93-100 (le 28 janvier 2015)

## III- Les manuels

- Ndzié Pierrette et al. , *Apostrophe 6<sup>e</sup>*, hachette, 2015
- Ndzié Pierrette et al. , *Apostrophe 5<sup>e</sup>*, hachette, 2015
- Anonyme, grammaire 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup>, ipam
- Par un groupe d'auteurs Africain, *la nouvelle méthode de français 5<sup>e</sup>*, paris, Nathan CEPER.1999

- Par un groupe d'auteurs Africain, *la nouvelle méthode de français 6<sup>e</sup>*, paris, Nathan CEPER. 1999
- Par un groupe d'auteurs Africain, Guide pédagogique, *la nouvelle méthode de français 6<sup>e</sup> / 5<sup>e</sup>*, paris, Nathan, 1997

#### **IV-Wébographie**

- <http://www.fabula.org>, consulté le lundi 2 février 2015, 22h55.
- <http://www.mémoiresenligne.org>, consulté le lundi 2 février 2015, 22h55
- <http://www.revues.org>, consulté le lundi 2 février 2015, 22h55
- <http://www.voxpoética.com>, consulté le 28 janvier 2015.
- <http://www.wikipédia.com>, consulté le 14 mars 2015.
- Microsoft ® Encarta ® 2009 [DVD]. Microsoft Corporation, 2008.

#### **V- AUTRES SUPPORTS**

- MINEDUC, *Arête n°23/9/20/MINEDUC/IGP/ESG*, Yaoundé, 1994.
- MINEDUC, *Instructions ministérielles n° 135/D/40/MINESEC/SG/GP et 2B/9/20*, Yaoundé, 1994.
- MINEDUC, Programmes de langue française au second cycle des lycées et collèges  
D'enseignement général et technique, Yaoundé, 22 juin 1994
- MINEDUC, programme d'études de français première langue classes de 6<sup>eme</sup> et 5<sup>eme</sup> guide pédagogique, Yaoundé, 22 juin 1994
- MINEDUC, guide pédagogique du programme d'études de cultures Nationales Enseignement Secondaire Général classes de 6<sup>eme</sup> et 5<sup>eme</sup>, Yaoundé, juillet 2014



**ANNEXES**

**QUESTIONNAIRE ELABORE POUR LA REDACTION D'UN MEMOIRE DE  
D.I.P.E.S. II**

Questionnaire destine aux élèves des classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du lycée de NGO – EKELLE

Sexe : masculin

féminin

Aimez-vous le français ?

Oui

non

Aimez-vous la Grammaire ?

Oui

non  un peu

Avez-vous un livre de Grammaire ?

Oui

non

Quel jour et à quelle heure faites vous le cours de Grammaire ?-----  
-----  
-----

Cette heure vous plaît-elle ? Oui  non

Quel jour et à qu'elle heure auriez- vous aimé que ce cours vous soit dispensé ? -----  
-----  
-----

Pourquoi ? -----  
-----  
-----

Participez – vous souvent au cours de grammaire ? oui  non  un peu

Pourquoi ? -----  
-----  
-----

Votre professeur vous donne t- il souvent des devoirs à faire à la maison après le cours de Grammaire ? Oui  non

Faites – vous souvent ces devoirs de Grammaires ? Oui  non

Pourquoi ?-----  
-----  
-----

Ces devoirs vous sont-ils utiles ? Oui  non

Pourquoi ? -----  
-----  
-----

Quel est le cours de Grammaire qui vous a le plus intéressé ? -----  
-----  
-----

Pourquoi ? -----  
-----  
-----  
-----

Avez – vous entendus parler des propositions subordonnées ? Oui  non

Citez les propositions subordonnées que vous connaissez -----  
-----  
-----

Comment appel t-on les mots qui introduisent les subordonnées ? -----  
-----  
-----

Quelles peuvent être les natures de ces mots ?-----  
-----  
-----

Donnez deux exemples pour chaque nature-----  
-----  
-----  
-----

Le professeur parle t-il souvent assez de ces mots ? Oui  non

Le cours de français vous est- il utile dans la vie de tous les jours ? Oui  non

## QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX PROFESSEURS DE FRANÇAIS DES CLASSES DE 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>

Chers collègues

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation, nous menons une étude sur : **les subordonnants**. En vue d'établir des statistiques fiables, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-après. Tout en vous garantissant la confidentialité de vos réponses, nous vous remercions d'avance.

1. Nom de l'établissement-----
2. Ancienneté dans l'enseignement.....
3. Ancienneté dans ces classes -----
4. Vous êtes : PLEG  PCEG  AUTRE
5. Avez-vous déjà enseigné une leçon sur les propositions subordonnées ?  
Oui  Non
6. Vos élèves ont-ils assimilé la leçon ? Oui  Non
7. Avez- vous mis un accent sur la notion de subordonnants ? Oui  Non
8. Pourquoi ?-----  
-----
9. Quels sont les différents subordonnants sur lesquels vous avez insisté ?-----  
-----  
-----
10. Avez-vous aimé ce cours ? Oui  Non
11. Pourquoi ?-----  
-----
12. A quelle heure dispensez-vous le cours de Grammaire dans ces classes ? -----  
-----
13. Cette heure leur plaît-elle ?-----
14. Pourquoi ?-----
15. Vos élèves peuvent- ils avec certitude identifier un subordonnant ? Oui  Non
16. Quelles sont les difficultés rencontrées pendant ce cours ?-----  
-----  
-----
17. Quels sont les aspects sur lesquels vous vous êtes attardés pendant la dispensation de ce cours ? -----  
-----
18. Quelles sont les insuffisances constatées chez vos élèves ?-----  
-----  
-----
19. Pensez-vous qu'un cours sur les subordonnants soit profitable à vos élèves ?-----  
-----
20. Quelle stratégie préconisez-vous pour intéresser les élèves d'avantage aux mots subordonnants ?-----  
-----

## EXERCICE 1

Établissez le rapport de cause entre les deux phrases syntaxiques.

a) L'accidenté a succombé. Il n'a pas reçu à temps les soins nécessaires.

---

---

---

---

b) Les invités sont arrivés tard. Les routes étaient bloquées par la neige.

---

---

---

---

c) Les élèves n'ont pas compris le sujet de dissertation. Le professeur l'a expliqué rapidement.

---

---

---

---

d) Cette vieille femme est sans force. Elle s'est assise par terre.

---

---

---

---

e) Pierre ne pourra pas assister à la réunion. Il est parti très tôt à New York.

---

---

---

## EXERCICE 2

Établissez le rapport de conséquence entre les deux phrases syntaxiques.

a) La journée est chaude. Tous les enfants se baignent dans la piscine.

---

---

---

---

b) Cet enfant est fatigué. Il s'est endormi dans la voiture.

---

---

---

---

c) La tempête est violente. Toute la circulation aérienne est arrêtée.

---

---

---

---

—

d) Ma grand-mère souffre de ses jambes. Elle n'arrive plus à marcher.

---

---

---

e) Il fait bon dans ce chalet. Les enfants refusent de retourner à Montréal.

---

---

---

---

f) Le chauffeur a de bons réflexes. L'accident fut évité.

---

---

---

---

g) Il a plu pendant plusieurs jours. Le jardin est complètement détrempé.

---

---

---

### EXERCICE 3

Établissez le rapport de but entre les deux phrases syntaxiques.

a) Je prête ma voiture à mon ami. Il va chercher ses parents à l'aéroport.

---

---

---

---

b) Cet avocat prépare minutieusement sa défense. Son client veut être libéré.

---

---

---

---

c) L'enfant s'est caché sous le lit. Sa mère l'oblige à manger sa soupe.

---

---

---

---

d) Le conférencier doit parler plus fort. Toute l'assistance doit l'entendre.

---

---

---

---

e) Les invités regagnent très tôt la maison. Ils ont peur d'être retardés par la tempête de neige.

---

---



# TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
RÉSUMÉ.....	iii
ABSTRACT .....	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
<b>CHAPITRE I : DÉFINITION DES CONCEPTS .....</b>	<b>7</b>
I. 1. LA GRAMMAIRE.....	8
I.1.1. La grammaire normative/traditionnelle .....	8
I.1.2 Les grammaires formelles.....	10
I.1.3. La grammaire générative de Noam Chomsky .....	10
I.1.4. La grammaire dépendancielle de Lucien Tesnière .....	11
I.2.LA PHRASE.....	11
Phrase pouvant contenir plusieurs syntaxes indépendantes .....	15
I.2.1. Structure minimale de la phrase.....	15
I.2.2. Phrase nominale .....	15
I.2.3. Couple sujet-verbe .....	16
I.2.4. Noyau de la phrase.....	17
I.2.5. Éléments hors syntaxe.....	17
I.3. LA PHRASE SIMPLE.....	18
I.4. LA PHRASE COMPLEXE .....	19
I.5. LA PROPOSITION .....	20
I.5.1. Proposition Indépendante.....	21
I.5.1.1. Proposition indépendante Juxtaposée .....	22
I.5.1.2.. Proposition indépendante Coordinée .....	22
I.5.2. Proposition Principale .....	22
I.5.3. Proposition Subordonnée .....	23
I.6. LES CONJONCTIONS .....	23
I.6.1. Les conjonctions de coordinations.....	23
<b>CHAPITRE II : ÉTUDE DES FORMES DE SUBORDONNANTS .....</b>	<b>27</b>
II.1. SUBORDONNANTS INTRODUISANTS LES SUBORDONNÉES COMPLETIVES	29

II.1.1. La conjonction « que » .....	31
II.1.2. Les complétives sujets .....	33
II.1.3. La complétive complément d'objet .....	33
II.1.4. La locution ce que.....	34
II.1.5. Les complétives attribut.....	35
II.2. SUBORDONNANTS INTRODUISANTS DES SUBORDONNÉES RELATIVES.....	36
II.1.1. Relative sans antécédent .....	37
II.1.2. Relative avec antécédent .....	38
II. 1.2.2. Relative explicative .....	39
II.1.2.3. Relative attributive.....	40
II.1.2.4 Le pronom relatif <i>lequel</i> et ses composés.....	43
II.3. LES SUBORDONNANTS INTRODUISANT LES SUBORDONNÉES CIRCONSTANCIELLES.....	44
II.3.1. Les circonstanciels de cause .....	48
II.3.1.1. Expression de la cause par « <i>parce que</i> » .....	48
II.3.1.2. Expression de la cause par la conjonction « <i>que</i> » .....	49
II.3.1.3. Expression de la cause par les locutions de formes <i>préposition + substantif +</i> <i>que</i> .....	51
II.3.1.4. Expression de la cause par les locutions de formes <i>pp/ v + que</i> .....	51
II.3.1.5. Expression de la cause par les locutions de forme : adverbe + <i>que</i> .....	52
II.3.2. Subordonnants introduisant la circonstancielle de conséquence .....	53
II.3.2.1.Expression de la conséquence par la conjonction de subordination « <i>que</i> ».....	53
II.3.2.2. Expression de la conséquence par la locution <i>si...que</i> .....	54
II.3.2.3.Expression de la conséquence par la locution <i>tellement...que</i> .....	55
II.3.2.4.Expression de la conséquence par la locution <i>tant...que</i> .....	55
II.3.2.5. Expression de la conséquence par la locution <i>telle...que</i> .....	55
II.3.2.6. Expression de la conséquence par la locution <i>tellement que</i> .....	56
II.3.2.7.Expression de la conséquence par la locution <i>si bien que</i> .....	57
II.3.2.8. Expression de la conséquence par la locution <i>tant que</i> .....	57
II.3.2.9.Expression de la conséquence par les locutions de formes <i>prépositions + nom +</i> <i>que</i> .....	58
II.3.3. Subordonnants introduisant une circonstancielle de temps .....	60
II.3.3. 1.Circonstancielle exprimant la simultanéité.....	61
II.3.3.2.Circonstancielle exprimant l'antériorité .....	62

II.3.3.3. Expression du temps par la conjonction quand .....	63
II.4. 1. Confusion à éviter.....	64
II.4.2. Les locutions conjonctive .....	64
II.4.3. Possibilité de transformation infinitive.....	64
II.5. SUBORDONNANTS INTRODUISANT LES CIRCONSTANCIELLES DE COMPARAISON.....	65
II.5.1. Expression de la comparaison par <i>comme</i> .....	66
II.5.2. Expression de la comparaison par : <i>d'autant plus</i> .....	66
II.5.3. Expression de la comparaison par tel, aussi, si...que.....	67
II.5.4. Expression de la comparaison par le même .....que.....	68
II.6. SUBORDONNANTS INTRODUISANTS DES CIRCONSTANCIELLES DE CONCESSION OU D'OPPOSITION .....	68
II.7. SUBORDONNANTS EXPRIMENT LA CIRCONSTANCIELLE DE CONDITION OU D'HYPOTHÈSE.....	70
<b>CHAPITRE III : ANALYSE DU CORPUS ET DES LEÇONS OBSERVÉES.....</b>	<b>74</b>
III.1. PROCESSUS DE COLLECTE DES DONNÉES .....	75
III.1.1. L'enquête.....	75
III.1.2. L'Échantillon de l'étude.....	75
III.1.3. Description du questionnaire.....	76
III.1.4. Présentation du corpus .....	76
III.1.5. Observation des leçons.....	77
III.2. ANALYSE DU CORPUS ET DES LEÇONS OBSERVÉES .....	80
III.2.1. Analyse du corpus .....	80
III.2.2. Confusion entre le pronom que et dont .....	81
III.2.3. La confusion « que » et « qui » .....	82
III.2.4. Confusion que/où .....	83
III.2.5. Confusion Dont/Que .....	84
III.2.6. Confusion que/dans laquelle .....	84
III.2.7. Confusion dont/ donc .....	85
III.2.8. Confusion que relatif et que conjonction.....	86
III.3. ANALYSE DES LEÇONS OBSERVÉES .....	88
III.3.1. Première leçon.....	88
III.3.2. Deuxième leçon.....	88
III.4. DE POUILLAGE ET ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE .....	90

<b>CHAPITRE IV : PROBLÈME DE LA MAÎTRISE DES SUBORDONNANTS ET SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES.....</b>	<b>93</b>
IV.1. PROBLÈME DE LA MAÎTRISE DES SUBORDONNANTS .....	94
IV.1.2. Les lacunes pédagogiques .....	94
IV.1.3. Le programme .....	94
IV.1.4. L'incomplétude de manuels au programme .....	97
IV.1.5. Le manque de manuel .....	98
IV.1.6. Lacunes méthodiques .....	98
IV.1.6.1. La méthode d'enseignement .....	98
IV.1.6.2. L'évaluation .....	98
IV.2. VALIDATION DES HYPOTHÈSES.....	99
IV.2.1. Rappel des hypothèses .....	99
IV.2.2. Vérification des hypothèses .....	99
IV.2.3. Validation des hypothèses.....	101
IV.3. SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES .....	101
IV.3.1. La grammaire par l'approche par les compétences.....	103
IV.3.2. Les documents appropriés.....	104
IV.3.3. Introduction de l'analyse logique.....	105
IV.3.4. Apprendre à apprendre tout seul .....	105
IV.3.5. L'évaluation .....	105
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>111</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>115</b>