ETUDE DU LANGAGE ENFANTIN : LES PROPOSITIONS RELATIVES CHEZ L'ENFANT ACADIEN DE SIX À DOUZE ANS

THESE DE DOCTORAT EN ETUDES FRANCAISES
(LINGUISTIQUE)

AGNES PICOLET-CREPAULT

MEMBRES DU JURY:

MADAME LOUISE PERONNET, UNIVERSITE DE MONCTON, CANADA.

MADAME FRANÇOISE GADET, UNIVERSITE DE PARIS X, FRANCE.

MONSIEUR PIERRE CORMIER, UNIVERSITE DE MONCTON, CANADA.

UNIVERSITE DE MONCTON

FACULTE DES ARTS

JANVIER 1997

National Library of Canada
Acquisitions and Bibliographic Services
395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale du Canada
Acquisitions et services bibliographiques
395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-23707-9

Canada

A ma fille,
A ma famille,
A mes amis.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes sincères remerciements :

- à Madame Louise Péronnet, ma directrice de thèse, pour m'avoir guidée,
- aux Doyens de la Faculté des Arts, en particulier, Monsieur Fernand Arsenault et Monsieur Zénon Chiasson, aux Directeurs et Directrices du Département d'Etudes Françaises pour leur soutien matériel, financier et moral,
- à Mesdames et Messieurs les Directeurs et Directrices des Ecoles Saint-Henri, Amirault et Anna-Malenfant, Madame Odette Léger, Monsieur Claude Bourque, Monsieur Paul Leblanc et Madame Anne-Marie Leblanc pour le bon déroulement des épreuves,
- à Mesdames les enseignantes de la Commission scolaire 1.

Ecole Saint-Henri :

En première année, Mesdames Suzanne Robichaud, Laurida Brun, Germaine Bastarache,

En deuxième année, Mesdames Elisabeth Arsenault, Linda Melanson, Solange Daigle,

En troisième année, Mesdames Murielle Dionne, Rose-Mai Goguen,

En quatrième et sixième année, Mesdames Monique Arsenault, Janine Babin, Francine Lavoie, Danielle Bennett, Donalda Duguay et Patricia Landry.

Ecole Anna-Malenfant.

En cinquième année, Mesdames Jeannette Leblanc et Bella Comeau.

Ecole Amirault.

En sixième année, Mesdames Patricia Landry et Lucille Frenette.

A ceux et celles qui m'ont encouragée de leur aide et leurs conseils, en particulier :

Monsieur Jean Cohen-Bacri, Madame Claire Blanche-Benveniste, Monsieur Jacques Crépault, Madame Françoise Gadet et Madame Marie Labelle,

Madame Yolande Leblanc et Monsieur Pierre Cormier pour leur bienveillante attention,

Monsieur Jacques Allard. Monsieur Fahim Ashkar et Madame Chadia Mograbi,

Monsieur Michel Arsenault, Monsieur Yves Belliveau pour les statistiques et les diagrammes,

Monsieur Bernard Malandain pour les révisions,

Monsieur Paul Nowlan et Monsieur Louis Bourque pour les dessins,

Monsieur Régis Gaudet pour les références,

Madame Thérèse Léveillé pour le traitement de texte,

Monsieur le Directeur du CRDE (Centre de Recherche et de Développement en Education), Monsieur Réal Allard, pour m'avoir si chaleureusement accueillie dans ses locaux lors de la dernière étape du travail ainsi qu'à toute son équipe, en particulier Monsieur Donald Long, pour l'enquête linguistique et Madame Lisa Leblanc pour les tableaux

et enfin, aux enfants, sans lesquels le projet n'aurait pu naître, tout spécialement à ceux qui ont participé aux épreuves.

RESUME

L'étude comporte deux sections : tout d'abord, une section théorique donnant un bref aperçu des travaux théoriques antérieurs majeurs sur l'acquisition du langage en général et de la langue parlée en particulier, puis, nous abordons le sujet de thèse: l'étude des propositions relatives en analysant leur syntaxe standard et non standard. Enfin, nous analyserons les travaux expérimentaux déterminants tant en compréhension (psycholinguisque) qu'en production (linguistique) pour poser des hypothèses opératoires.

Dans une section expérimentale, l'exposé et l'analyse des résultats des trois épreu-ves choisies nous permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ et de les comparer à un corpus de langue chez les adolescents et les adultes acadiens de la région de Moncton.

ABREVIATIONS.

P.A :	Phrases attestées.
Trad.pers.:	Traduction personnelle.
CPC:	Corpus Picolet-Crépault.
SO:	sujet-objet.
OO:	objet-objet.
OS:	objet-sujet.
SS:	sujet-sujet.
V:	verbe.
N:	nom.
SN :	syntagme nominal.
1.12.17 :	premier chiffre: année de scolarité de l'élève. deuxième chiffre: phrase du corpus. troisième chiffre: classification de l'élève.

3; 4 = 3 ans et 4 mois (après le point virgule, le second chiffre désigne le mois).

C:	Compréhension.
PS:	Production spontanée.
PD:	Production dirigée.
GC:	Groupe de comparaison.
Pr:	Proportion de réussites.
Ns:	Nombre de stratégies.
Gr:	Groupes.
Ts:	Types de relatives.
Tp:	Types de phrases.
Nr:	Nombre de réussites.

TABLE DES MATIERES

Remerciements iii
Résumé v
Abréviations vi

INTRODUCTION. 1

PARTIE THEORIQUE 6

CHAPITRE I

LE LANGAGE : ASPECTS THEORIQUES. 7

Introduction. 7
1.1 Acquisition du langage. 7
1.1.1 Un peu d'histoire. 8
1.1.2 B.F. Skinner et le courant behavioriste. 8
1.1.3 N. Chomsky (né en 1928) et le courant innéiste. 10
1.1.4 J. Piaget (1896-1980) et le courant constructiviste. 13
1.1.5 Les courants néo-piagétiens et néo-chomskiens. 15
1.1.5.1 Le courant cognitiviste néo-piagétien. 15
1.1.5.2 Les psycholinguistes néo-chomskyens. 17
1.1.6 L.S. Vigotsky (1896-1934) et le courant social. 19
1.1.7 Le courant pragmatique. 19
1.2 Description du français parlé. 21
1.2.1 Le courant générativiste. 22
1.2.2 Le courant fonctionnaliste américain. 22
1.2.2.1 Keenan et Comrie. 23
1.2.2.2 Givon (1984). 24
1.2.2.3 MacWhinney et Bates (1989). 25
1.2.3 La linguistique variationniste. 26
1.2.4 L'analyse descriptive de la langue parlée. 27
1.2.4.1 Bauche, H. (1920). 27
1.2.4.2 Frei, H. (1929). 28
1.2.4.3 Martinet. A. 30
1.2.4.4 Guiraud, P. (1965). 31

1.2.4.5 Le G.A.R.S et l'analyse de corpus. 31

CHAPITRE II

LA SYNTAXE DES RELATIVES STANDARD ET NON STANDARD. 34

2.1 La syntaxe des relatives standard. 34
2.1.1 Tableau des relatifs standard simples et composés. 35
2.1.1.1 Ancien français. 35
2.1.1.2 Français standard moderne. 35
2.1.2 Relatifs simples en qui et que. 37
2.1.3 Relatifs complexes. 37
2.1.4 Relatives enchâssées, juxtaposées. 39
2.1.5 Relatives à fonctions parallèles. 40
2.1.6 Relatives clivées 40
2.2 La syntaxe des relatives non standard. 41
2.2.1 Evolution. 41
2.2.2 Classification de que passe-partout. 42
2.2.3 Description des types de relatives non standard.. 43
2.2.4 Les stratégies de contournement. 46
2.2.4.1 Enoncés simples. 47
2.2.4.2 Groupe d'énoncés simples 48
2.2.4.3 Relatives en qui 48
2.2.5 Les actes d'énonciation. 49
2.2.6 Critères d'acceptabilité. 49

CHAPITRE III

TRAVAUX SUR LES RELATIVES EN PSYCHOLINGUISTIQUE ET EN LINGUISTIQUE. 52

3.1. Analyse des travaux sur la compréhension des relatives chez l'enfant. 52
3.1.1 Les trois sources de difficultés pour Brown. 53
3.1.2 Les principes universels de Slobin. 55
3.1.3 Le principe de la distance minimale de Smith. 55
3.1.4 Les fonctions parallèles de Sheldon. 56
3.1.5 Une recherche sur plusieurs facteurs. 57
3.1.6 L'école de Genève et l'approche cognitiviste. 58
3.1.7 La recherche en France. 59
3.1.8 Une étude cognitiviste en Suisse. 60
3.1.9 Une recherche québécoise. 61
3.1.10 La précocité de l'enfant chez Goodluck et Tavakolian. 62
3.1.11 Les « conditions heureuses » d'Hamburger et Crain. 63
3.1.12 Deux études sur la longueur et la complexité. 64
3.1.13 Les recherches interlinguistiques. 64
3.1.14 Trois recherches subséquentes. 65

3.2. Analyse des travaux sur la production des relatives selon l'âge de l'enfant à l'adulte 69
Introduction 69
3.2.1 L'enfant de moins de six ans. 70
3.2.2 L'enfant de six à douze ans. 73
3.2.3 Etude des relatives chez les adolescents. 76
3.2.3.1 Etudes québécoises. 76
3.2.3.2 Etudes françaises 78
3.2.4 Etude des relatives chez les adultes. 78
3.2.4.1 Au Québec 78
3.2.4.2 En France. 79

CHAPITRE IV

ANALYSE CRITIQUE D'EPREUVES DE COMPREHENSION ET DE PRODUCTION DES RELATIVES. 83
Introduction 83
4.1 Epreuves de compréhension. 83
4.1.1 Epreuves avec images. 84
4.1.1.1 Deux études américaines 84
4.1.1.2 Une étude cognitiviste. 86
4.1.1.3 Une étude québécoise. 87
4.1.1.4 Synthèse. 88
4.1.2 Epreuves de mimes avec jouets. 88
4.1.2.1 Sheldon. 89
4.1.2.2 Une étude genevoise. 91
4.1.2.3 Une étude sur les verbes des propositions relatives. 92
4.1.2.4 Une étude sur le nombre de jouets à manipuler. 93
4.1.2.5 Une étude incluant des objets animés ou inanimés. 95
4.1.2.6 Epreuves où on fait varier les actions. 96
4.1.2.7 Synthèse 97
4.1.3 Epreuves de jugements grammaticaux. 98
4.1.3.1 Une approche cognitiviste. 99
4.1.3.2 Une approche générativiste. 99
4.1.3.3 Synthèse sur les épreuves avec jugements grammaticaux. 100
4.1.4 Epreuves de reproduction. 101
4.1.5 La reproduction différée chez Kail (1975) 101
4.1.6 Une épreuve de reproduction chez Lust, Chien et Flynn (1987). 102
4.1.7 Une thèse générativiste. 102
4.1.8 Synthèse pour les épreuves de reproduction. 103
4.2 Epreuves de production. 104
4.2.1 Epreuves en production spontanée. 105
4.2.1.1 Une approche cognitiviste. 105
4.2.1.2 Hudelot (1980) 105
4.2.2 Epreuves en production dirigée. 106

4.2.2.1 Avec questions. 106
4.2.2.2 Avec complétion de phrases. 107
4.3 Choix d'épreuves. 108

CHAPITRE V

HYPOTHESES DE RECHERCHE. 113

Introduction. 113
5.1 Compréhension. 113
5.1.1 Développement selon l'année de scolarité. 113
5.1.2 Structures et types de relatifs. 114
5.1.2.1 Structures. 114
5.1.2.2 Types de relatifs 115
5.1.3 Stratégies de remplacement 115
5.2 Production. 116
5.2.1 Développement selon l'année de scolarité 116
5.2.2 Types de relatives. 116
5.2.3 Relatives complexes et variation. 117
5.2.4 Stratégies de contournement. 117
5.3 Choix d'épreuves 118
5.4 Hypothèses pour les deux épreuves. 118

PARTIE EXPERIMENTALE 120

CHAPITRE VI

ADMINISTRATION DES EPREUVES EN COMPREHENSION ET EN PRODUCTION 121

Introduction. 121
6.1 Ordre d'administration des épreuves. 122
6.2 Echantillon de sujets. 122
6.3 Enquête linguistique 122
6.4 Tableaux de l'enquête. 124
6.5 Analyse des données. 124
6.6 Codage des données. 125
6.7 Analyse statistique. 126

CHAPITRE VII

EPREUVE DE COMPREHENSION 129

7.1 Préparation de l'épreuve. 129
7.1.1 Analyse lexicale. 129
7.1.2 Matériel. 130

7.1.2.1 Images. 130
7.1.2.2 Phrases. 130
7.1.2.3 Liste des phrases présentées dans les deux récits. 131
7.1.3 Procédure. 132
7.2 Exposé des résultats. 133
7.2.1 Réussites globales. 133
7.2.1.1 Selon l'année de scolarité. 133
7.2.1.2 Selon les types de relatives. 133
7.2.2 Propositions relatives sujet en qui 135
7.2.2.1 Résultats. 135
7.2.2.2 Stratégies de remplacement pour les relatives sujet. 136
7.2.3 Propositions relatives objet en que. 138
7.2.3.1 Résultats. 138
7.2.3.2 Stratégies de remplacement. 140
7.2.3.3 Comparaison des relatives en qui et que. 142
7.2.4 Propositions relatives complexes. 144
7.2.4.1 Résultats. 144
7.2.4.2 Stratégies de remplacement. 146
7.2.5 Comparaison des relatives en que et des relatives complexes. 148
7.2.6 Tableau-résumé inter-types de relatives. 148
7.2.7 Réflexion. 150

7.3 Synthèse des résultats. 151
7.3.1 Progression selon l'année de scolarité. 151
7.3.2 Relatives par structures et par types. 152
7.3.2.1 Relatives en qui et que. 152
7.3.2.2 Relatives complexes. 153
7.3.2.3 Relatives en que et relatives complexes. 154
7.3.2.4. Echelle d'accessibilité. 154
7.3.3 Stratégies de remplacement. 155
7.3.3.1 Relatives en qui. 155
7.3.3.2 Relatives en que. 156
7.3.3.3 Relatives complexes. 158
7.3.4 Analyse des deux récits. 159

CHAPITRE VIII

EPREUVE DE PRODUCTION SPONTANEE. 161

8.1 Déroulement de l'épreuve. 161
8.1.1 Matériel et sujets. 161
8.1.2 Procédure. 161
8.1.3 Critères d'acceptabilité. 162
8.2 Exposé des résultats 162
8.2.1 Résultats généraux. 162
8.2.2 Propositions relatives en qui. 163

8.2.2.1 Réussites en fonction de l'année de scolarité. ... 163
8.2.2.2 Réussites par types de relatives en qui ... 164
8.2.3 Propositions relatives en que. ... 166
8.2.3.1 Progression en fonction de l'année de scolarité. ... 166
8.2.3.2 Relatives objet par structures et par types. ... 167
8.2.4 Phrases coordonnées et juxtaposées. ... 169
8.2.5 Analyse des deux récits. ... 170
8.3 Synthèse des résultats. ... 172
8.3.1 Progression selon l'année de scolarité. ... 172
8.3.2 Selon les types de relatives. ... 173
8.3.2.1 Relatives en qui et que. ... 173
8.3.3 Stratégies de contournement cachées. ... 175
8.3.4 Analyse sur deux récits.. ... 175
8.3.5 Vérification des hypothèses. ... 176

CHAPITRE IX

EPREUVE DE PRODUCTION DIRIGEE ... 178

Introduction. ... 178
9.1 Déroulement de l'épreuve. ... 178
9.1.1 Matériel et sujets. ... 178
9.1.2 Procédure. ... 179
9.1.3 Critères d'acceptabilité ... 181
9.1.4 Liste des phrases acceptables ... 182
9.2 Exposé des résultats ... 183
9.2.1 Résultats généraux. ... 183
9.2.2 Propositions relatives sujet en qui ... 185
9.2.2.1 Résultats. ... 185
9.2.2.2 Stratégies de contournement. ... 187
9.2.3 Propositions relatives objet en que. ... 189
9.2.3.1 Résultats généraux. ... 189
9.2.3.2 Réussites par catégories ... 191
9.2.3.2.1 Formes standard. ... 192
9.2.3.2.2 Formes non standard en que passe-partout. ... 193
9.2.3.3 Stratégies de contournement des relatives en que. ... 196
9.2.3.4 Comparaison des relatives en que et qui. ... 199
9.2.3.5 Phrases non acceptables (liste à l'annexe 3). ... 200
9.2.4 Relatives complexes. ... 202
9.2.4.1 Résultats généraux. ... 202
9.2.4.2 Réussites par catégories ... 203
9.2.4.3 Relatives standard complexes. ... 204
9.2.4.4 Relatives non standard. ... 205
9.2.4.5 Stratégies de contournement pour les relatives complexes. ... 208
9.2.4.6 Phrases non acceptables ... 214

9.3 Synthèse des résultats. 215
9.3.1 Progression générale des réussites aux trois catégories de relatives selon l'année de scolarité 215
9.3.2 Réussites aux relatives standard et non standard par structures. 216
9.3.2.1 Réussites aux relatives standard. 217
9.3.2.2 Réussites aux relatives non standard. 218
9.3.3 Réussites aux relatives par types de phrases. 221
9.3.4 Echelle d'accessibilité pour la production des relatives. 223
9.3.5 Stratégies de contournement. 224
9.3.5.1 Enoncés ou groupes d'énoncés simples. 225
9.3.5.2 Contournements par relatives en qui. 227
9.3.6 Enoncés non acceptables . 230

CHAPITRE X

ETUDE COMPARATIVE INTER-EPREUVES. 231

10.1 Progression développementale. 231
10.2 Réussites sur trois types de phrases relatives. 232
10.2.1 Relatives sujet et objet. 233
10.2.2 Relatives complexes. 233
10.2.3 Echelles d'accessibilité pour l'ensemble des relatives. 234
10.3 Stratégies de remplacement et de contournement. 235
10.4 Dux systèmes de langue: standard et non standard. 236

CHAPITRE XI

ANALYSE DES RELATIVES CHEZ L'ADOLESCENT ET L'ADULTE ACADIENS DE MONCTON. 238

11.1 Les relatives chez les adolescents acadiens de la région de Moncton. 238
11.1.1 Résultats globaux 239
11.1.2 Relatives en quoi. 240
11.1.3 Relatives en dont : que remplace dont. 241
11.1.4 Décumul des relatives complexes en que 242
11.1.5 Structures clivées. 242

11.2 Les relatives chez les adultes acadiens de la région de Moncton. 244
11.2.1 Adultes peu scolarisés (en situation informelle). 244
11.2.1.1 Corpus de Roy 244
11.2.1.2 Corpus Péronnet (1995) 245
11.2.1.3 Tableau-résumé 246
11.2.2 Adultes scolarisés en situation formelle. 246
11.2.2.1 Résultats. 247
11.2.2.2 Analyse. 247

CONCLUSION. 250

BIBLIOGRAPHIE 256

DEFINITIONS (OPERATOIRES) 281

ANNEXES 283

ANNEXE 1. Compréhension.
1.1. Enquête linguistique 285
1.2. Images en compréhension et production spontanée 288
1.3. Phrases relatives 291

ANNEXE 2. Production spontanée
2.1. Phrases relatives 295

ANNEXE 3. Production dirigée
3.1. Phrases non acceptables. 300
3.2. Images production dirigée 303
3.3. Phrases relatives 307

ANNEXE 4. Groupe comparatif
4.1. Extraits corpus adolescents(Péronnet, 1989) 339
4.2. Inventaire des relatives adultes (Péronnet, 1988) 342

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE II

Tableau 1. Les relatifs en ancien français. 35
Tableau 2. Les relatifs qui, que, quoi. 36
Tableau 3. Le relatif lequel. 36
Tableau 4. Relatives standard et non standard. 43

CHAPITRE III

Tableau 5. Échelles comparatives d'accessibilité 64

CHAPITRE VI

Tableau 6. Résultats de l'enquête linguistique. 124
Tableau 7. Raisons de préférence de l'école française ou anglaise. 124

CHAPITRE VII

Tableau 8. Réussites globales selon l'année de scolarité 133
Tableau 9. Réussites globales sur les types de relatives. 134
Tableau 10. Réussites aux relatives sujet en fonction de l'année de scolarité 135
Tableau 11. Réussites aux enchâssées et juxtaposées en qui 136
Tableau 12. Fréquence des stratégies de remplacement en fonction de l'année de scolarité et par types. 137
Tableau 13. Types de stratégies de remplacement en fonction de l'année de scolarité 137
Tableau 14. Réussites aux relatives objet en fonction de l'année de scolarité et du type. 139
Tableau 15. Réussites aux relatives enchâssées et juxtaposées en que. 140
Tableau 16. Fréquence des stratégies de remplacement des relatives en que en fonction de l'année de scolarité. 140
Tableau 17. Stratégies de remplacement pour les relatives sujet et objet par types. 141
Tableau 18. Pourcentage de réussites aux relatives en qui et que 142
Tableau 19. Enchâssement et juxtaposition dans les deux récits. 143
Tableau 20. Réussites aux relatives complexes en fonction de l'année de scolarité et du type. 144
Tableau 21. Réussites selon les types de relatives complexes. 145
Tableau 22. Fréquence des stratégies de remplacement des relatives complexes en fonction de l'année de scolarité. 146
Tableau 23. Types de stratégies de remplacement. 147

Tableau 24. Réussites sur les huit types de relatives. 149

CHAPITRE VIII

Tableau 25. Réussites en fonction de l'année de scolarité. 162
Tableau 26. Réussites selon le type de relatives. 163
Tableau 27. Réussites des relatives en qui en fonction de l'année de scolarité. 163
Tableau 28. Types de relatives en qui selon trois groupes d'âge. 164
Tableau 29. Réussites aux relatives en que en fonction de l'année de scolarité. 166
Tableau 30. Fréquence par types de structures et par groupes. 167
Tableau 31. Tableau comparatif global de fréquences des relatives sur les deux récits. 170
Tableau 32. Nombre d'enfants ayant formé des relatives dans un seul récit. 171
Tableau 33. Nombre d'enfants ayant formé des relatives dans les deux récits. 171
Tableau 34. Structures standard et non standard. 174

CHAPITRE IX

Tableau 35. Réussites globales par année 183
Tableau 36. Réussites globales sur les trois catégories de relatives par année. 184
Tableau 37. Réussites aux relatives standard et non standard en fonction de l'année de scolarité. 185
Tableau 38. Réussites par types de relatives. 186
Tableau 39. Résultats globaux des stratégies de contournement des relatives en qui 187
Tableau 40. Fréquence globale des stratégies de contournement des phrases en qui par énoncés simples ou groupe d'énoncés simples. 188
Tableau 41. Pourcentage global de réussites des relatives en que par année de scolarité 190
Tableau 42. Réussites aux relatives (standard et non standard) en que par types. 190
Tableau 43. Réussites aux relatives standard et non standard en que. 192
Tableau 44. Fréquence de relatives décumulées. 194
Tableau 45 Réussites aux relatives réduites. 195
Tableau 46. Fréquence des stratégies de contournement selon l'année de scolarité. 196
Tableau 47. Stratégies de contournement des relatives en que par énoncés ou groupe d'énoncés simples. 197
Tableau 48. Contournements par énoncés simples juxtaposés et coordonnés. 198
Tableau 49. Stratégies de contournement des relatives en que par relatives en qui en fonction du type de verbes. 199
Tableau 50. Phrases non acceptables. 200
Tableau 51. Réussites globales aux relatives complexes par année de scolarité. 202
Tableau 52. Réussites aux relatives complexes par types. 202
Tableau 53. Réussites aux relatives standard et non standard. 203
Tableau 54. Relatives standard acceptables en que 205
Tableau 55. Réussites aux relatives complexes non standard décumulées (première sous-catégorie). 206
Tableau 56. Réussites aux relatives complexes non standard résomptives. 207
Tableau 57. Réussites aux relatives complexes réduites. 208
Tableau 58. Fréquence globale des stratégies de contournement. 208

Tableau 59. Stratégies de contournement des relatives complexes par des énoncés simples ou groupes d'énoncés simples. 210
Tableau 60 Stratégies de contournement sur types de relatives complexes par les relatives en qui. 211
Tableau 61. Stratégies de contournement des relatives complexes en fonction des types de verbes. 212
Tableau 62. Phrases non acceptables. 214
Tableau 63. Progression générale des réussites. 215
Tableau 64. Comparaison des relatives non standard décumulées selon deux types et trois groupes. 218
Tableau 65. Réussites aux relatives résomptives. 219
Tableau 66. Comparaison sur relatives objet et complexes engendrant des relatives non standard réduites. 220
Tableau 67. Stratégies de contournement par énoncés ou groupe d'énoncés sur trois types selon trois groupes. 225
Tableau 68. Contournements de trois types de relatives par types d'énoncés simples. 227
Tableau 69. Contournements des relatives objet et complexes par la relative en qui. 227
Tableau 70. Stratégies de contournement par types de verbes des relatives en que et complexes par relatives en qui. 228

CHAPITRE XI

Tableau 71. Relatives en qui. 240
Tableau 72. Relatives en que standard et non standard 240
Tableau 73. Types de relatives sujet en qui. 246
Tableau 74. Types de relatives en que standard et non standard 246
Tableau 75. Types de relatives en qui 247
Tableau 76. Que standard et non standard 247

TABLEAUX - SYNTHÈSE

Tableau synthèse 1a. Travaux sur la compréhension des relatives chez l'enfant. 67
Tableau synthèse 1b. Travaux sur la compréhension des relatives chez l'enfant 68
Tableau synthèse 2a. Travaux sur la production des relatives chez l'efant. 81
Tableau synthèse 2b. Travaux sur la production des relatives chez l'enfant. 82
Tableau synthèse 3a. Etude critique d'épreuves en compréhension et en production. 111
Tableau synthèse 3b. Etude critique d'épreuves en compréhension et en production. 112

LISTE DES FIGURES

Figure 1 (tableau 9). 134
Figure 2 (tableau 10). 135
Figure 3 (tableau 14). 139
Figure 4 (tableau 20). 144
Figure 5 Echelle d'accessibilité pour la compréhension des relatives. 149
Figure 6 Tableau synthèse sur types de relatives. 154
Figure 7 (tableau 36). 184
Figure 8 (tableau 38). 186
Figure 9 Résultats pour les relatives sujet. 189
Figure 10 (tableau 42). 191
Figure 11 (tableau 43). 192
Figure 12 (tableau 46). 196
Figure 13. Résultats pour les relatives objet. 201
Figure 14 (tableau 52). 203
Figure 15 (tableau 53). 204
Figure 16 (tableau 58). 209
Figure 17 Résultats pour les relatives complexes. 213
Figure 18 Réussites aux relatives standard et non standard. 217
Figure 19 Réussites pour les relatives sujet, objet et complexes par types de phrases. 221
Figure 20 Echelle d'accessibilité. 224
Figure 21 Stratégies globales de contournement pour les propositions relatives objet et complexes. 225
Figure 22 Progression développementale. 232
Figure 23. Réussites par catégories de phrases sur trois types. 232

ETUDE DU LANGAGE ENFANTIN : LES PROPOSITIONS RELATIVES CHEZ L'ENFANT ACADIEN DE SIX A DOUZE ANS.

INTRODUCTION.

Choix du sujet.

Notre thèse porte simultanément sur deux aspects de l'analyse du langage, l'aspect psycholinguistique et l'aspect linguistique. Les propositions relatives, analysées sur ces deux terrains, ont fait l'objet de recherches particulièrement actives: les psycholinguistes s'intéressent plutôt à la compréhension, les linguistes étudient plutôt la production. Aux fins de notre étude du langage enfantin, nous avons tenu compte de ces deux approches complémentaires.

Nous avons choisi d'étudier spécifiquement les relatives chez le locuteur acadien de six à douze ans, tranche d'âge qui a un peu moins retenu l'attention des linguistes dont les fréquentes recherches concernent les enfants de moins de six ans (âge où l'on décèle les débuts de l'acquisition du langage) ou les adultes dont le système complet serait acquis. La relative chez les enfants de six à douze ans constitue véritablement un sujet digne d'intérêt, marquant la transition entre les stades pré-opératoire et opératoire. A mi-chemin entre le système enfantin et adulte de la langue, la rareté des travaux linguistiques consacrés à cette tranche d'âge s'expliquerait par des difficultés éprouvées par les chercheurs à clairement différencier les facteurs inhérents au système de l'enfant des facteurs inhérents au système de l'adulte.

Du point de vue linguistique, les relatives présentent un intérêt évident. Elle assurent en effet simultanément la continuité et l'approfondissement du discours. D'après Hamburger et Crain (1982:246): « One of the principal point of interest about

relative construction is that it connects clauses ». Les relatives autorisent répétitions, récursions et enchâssements tout en recelant d'infinies possibilités descriptives.

Le système de pronoms relatifs standard, quelque peu délaissé au 16ème siècle, fut repris par les grammairiens du 17ème siècle. D'après Brunot et Bruneau (1949 : 34), « le relatif est une des seules structures qui se soit reconstituée en pleine période française une véritable déclinaison ». En raison de cette reconstruction et du synthétisme des pronoms, le système complet des relatives reste difficile à maîtriser. Les nombreuses définitions données varient selon les écoles et selon la prise en compte de la variation.

La structure relative s'avère digne d'intérêt parce qu'elle se situe au carrefour du système normé et libre de la langue. Le locuteur francophone dispose de deux systèmes syntaxiques : un système synthétique, normé, et un autre, analytique, non standard. Eprouvant certaines difficultés à se conformer à la norme, le locuteur emploie alors un système non standard ou fait appel à des stratégies de remplacement ou de contournement. L'analyse « détaillée » des stratégies utilisées par l'enfant de six à douze ans pour comprendre ou produire une relative constitue une innovation. En effet, la plupart des études ont porté sur les difficultés de construction des relatives selon leur forme et leur fonction dans le discours en mentionnant l'existence de ces stratégies sans les analyser en détail.

Pour quelles raisons avons-nous choisi de centrer nos recherches sur un aspect de langue d'une population acadienne du Nouveau-Brunswick? Ce langage procède de l'héritage linguistique historiquement légué aux francophones de cette région, immergés dès l'enfance dans un double système d'expression fondamentalement différent : les langues française et anglaise, d'une part et exposés à d'autres variétés de langue en particulier, le français familier des francophones et le « chiac », « métissage »linguistique, d'autre part. Dans ce contexte, il nous semblait pertinent d'analyser une structure au carrefour du système standard et non standard de la langue, analyse n'ayant, à notre connaissance, jamais été tentée à ce jour en Acadie. L'observation d'une structure linguistique dans ce domaine nous paraît succeptible d'apporter un éclairage et d'ouvrir de nouvelles perspectives d'études. L'étude de la langue régionale non standard nous conduira à nous interroger sur la possible existence de structures relatives afférentes à une pluralité linguistique reflétant une situation de langues en contact en Acadie.

Les recherches incluant des relatives complexes de plusieurs types ne sont pas très nombreuses. En général, seules les relatives sujet, objet et complément d'objet indirect sont incluses. Nous nous proposons d'approfondir l'étude des relatives dites simples en *qui* et *que* tout en élargissant notre enquête à quelques relatives complexes, en particulier les relatives complément d'objet indirect, circonstancielle de lieu, d'accompagnement et génitive. Cependant, il nous fallait choisir : tous les types de relatives existantes ne seront pas analysés: la recherche nous permettra, par l'observation de l'émergence de structures standard ou non standard, de déceler la source de difficultés présentes.

Approche théorique.

Ne tenant pas à nous fixer à une théorie unique d'interprétation des résultats et devant travailler à deux niveaux (niveau développemental et niveau syntaxique), nous tiendrons compte de trois types de courants dont deux sont complémentaires.

Au niveau développemental, notre étude s'effectue dans le cadre des travaux de Noizet (1973), Bronckart (1983), Cohen-Bacri (1986) et des psycholinguistes de l'Ecole de Genève tenant compte des correspondances entre niveaux d'âge et structures employées.

Au niveau syntaxique, notre étude s'inscrit dans le cadre de la grammaire descriptive et fonctionnelle de Blanche-Benveniste (1984, 1989, 1990). L'ouvrage de base (1984) : « Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français » préconise une intéressante grammaire du verbe. L'auteur se penche sur les formes standard et non standard de la langue. Elle étudie en détail les propositions relatives de tous types et propose des explications. Cette approche nous convient parce qu'il s'agit, pour nous, d'analyser les relatives sur un corpus de langue parlée en intégrant l'hétérogénéité (étude régionale, langues en contact). Pour résumer, nous analyserons les points suivants : la progression des structures avec l'âge, la capacité de l'enfant à comprendre et à produire des relatives simples et complexes, les stratégies de contournement en adoptant une perspective cognitiviste pour l'aspect psycholinguistique et une terminologie propre à l'école descriptiviste (Blanche-Benveniste, 1984, 1990a, 1990b) tout en restant proche du courant fonctionnel (MacWhinney et Bates, 1989),

Keenan et Comrie, 1977, 1985) pour l'aspect linguistique.

Hypothèses.

Partant d'un corpus de langue acadienne (Nord-Est du Nouveau-Brunswick) d'enfants de six à douze ans, notre étude s'attache à la vérification de deux hypothèses principales, l'une en psycholinguistique, l'autre en linguistique. La première concerne la progression développementale avec l'âge en favorisant trois épreuves : l'une, en compréhension, les deux autres, en production. La deuxième hypothèse porte sur la complexité croissante des relatives en fonction du relatif employé. Nous savons que les relatives forment l'un des sytèmes dont la construction présente des difficultés même au locuteur adulte et dont l'acquisition tardive des pronoms complexes est reconnue: « Among notably late acquisitions in French are certain kinds of relative clause constructions » (Clark, 185 : 723). Notre étude visera à vérifier cette hypothèse.

Les trois types d'épreuves se feront en compréhension, en production spontanée et en production dirigée. Pour l'épreuve de production dirigée, nous avons retenu la structure clivée en *c'est..qui* jouant le rôle important de présenter le premier participant. Désirant chercher ce que l'enfant peut et non ce qu'il ne peut pas réaliser, en d'autres mots, ayant opté pour une approche positive en explorant les possibilités langagières de l'enfant, ce type de relatives est approprié puisqu'il convient aux capacités courantes des enfants de cet âge.

En décrivant en détail les diverses stratégies de remplacement et de contournement face aux relatives complexes, nous nous proposons, en outre, de déterminer l'épreuve la plus informative.

Plan.

L'étude comporte une partie théorique et une partie expérimentale.

La partie théorique comporte deux volets. Le premier volet, d'ordre psycho-linguistique, s'attachera aux études de 1970 à nos jours, caractérisées par une abondance

de travaux sur la compréhension des relatives chez l'enfant et sur l'analyse des difficultés du point de vue du développement et du point de vue des structures.

Le deuxième volet, d'ordre linguistique, nous permettra d'analyser le champ plus récent de la production orale des relatives standard et non standard, en nous fondant principalement sur les travaux de Blanche-Benveniste (1990) et de Gadet (1995) ains que de cerner la problématique des langues en contact. Une revue critique d'épreuves dans les deux domaines (compréhension et production) nous amènera à faire un choix d'épreuves. Nos hypothèses seront alors formulées.

Dans la partie expérimentale, nous analyserons un corpus recueilli sur un échantillon de quatre-vingt-dix enfants francophones de la région de Moncton. En étudiant la progression en fonction de l'année de scolarité, la forme des relatives employées, leur fréquence, leur spécificité et les stratégies de contournement ou de remplacement les plus courantes, nous chercherons à cerner de plus près l'évolution des formes et des structures. Nous comparerons les résultats de nos épreuves à ceux obtenus sur l'observation d'un corpus d'adolescents et d'adultes acadiens (Défi, 1988, 1989 et 1995).

Enfin, nous effectuerons une synthèse des résultats, préciserons les limites du travail et présenterons les perspectives possibles de notre étude. Pour l'ensemble de la thèse, nous tiendrons pour acquis que nous nous adressons à un lecteur bilingue. Les citations et les exemples resteront en anglais et seront occasionnellement traduits pour les rendre plus intelligibles.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I

LE LANGAGE : ASPECTS THEORIQUES.

Introduction.

Nous aborderons les principales théories sur le langage tout d'abord au niveau psycholinguistique, puis nous cernerons les approches linguistiques majeures en syntaxe du français parlé.

1.1 ACQUISITION DU LANGAGE.

L'étude de l'acquisition du langage chez l'enfant a moins de quarante ans. Elle connaît une évolution théorique et des travaux prolifiques. Nous nous attacherons, dans la présente étude, aux théories majeures énoncées sur le sujet, sans chercher à couvrir absolument tout le terrain, en nous limitant aux auteurs les plus représentatifs dans cette discipline.

Nous ferons un bref rappel des trois principaux courants, tout d'abord, le behaviorisme, puis la tendance piagétienne mettant en parallèle l'acquisition du langage chez l'enfant avec les différents stades de développement cognitif et enfin la tendance générativiste qui part davantage d'un modèle de langue. Puis, nous cernerons les courants néo-piagétiens et néo-générativistes. Nous conclurons par les études actuelles portant sur les actes du langage. Nous chercherons à saisir la portée, les points forts et les limites de chaque tendance théorique dans le domaine développemental.

1.1.1 Un peu d'histoire.

Les linguistes des débuts des années 1900 ne se préoccupent guère du langage de l'enfant. Un manque d'intérêt pour l'enfant est manifeste (en latin, *infans* signifie : qui ne parle pas). Pourquoi s'intéresser à un petit être qui ne parle pas ou si peu? On peut noter cependant dès 1927 des descriptions approfondies du développement linguistique d'un enfant chez Guillaume (1927), Grégoire (1937-1945) et chez Jakobson (1941-1949).

Par la suite, des psychologues comme Skinner (1957), de tradition béhavioriste, s'intéressent au comportement langagier. Il faudra cependant attendre le milieu du vingtième siècle pour qu'une volonté de coopération se manifeste entre psychologues et linguistes. On commence ainsi à étudier la psychologie du langage et le développement du langage dans une perspective pluridisciplinaire. Lors de la célèbre rencontre d'Osgood et de Seabeok (1954), le pacte est signé. La psycholinguistique est née. Au cours de l'année où les idées de Skinner se répandent, paraît le premier recueil de Chomsky (1957), *Structures syntaxiques*, qui modifie la vision que Saussure se fait de la langue. Piaget, quant à lui, propose une conception des mécanismes cognitifs chez l'enfant.

A partir des années 1970, nous assistons au travail de nombreux psycholinguistes, tant chomskyens que piagétiens, tentant de comprendre l'acquisition du langage chez l'enfant en éclairant ou en assouplissant les théories de leurs maîtres respectifs. Les années 1980 à 1996 se caractérisent par la prise en compte des aspects pragmatiques du langage, c'est à dire de la variation de la forme et de la signification des énoncés en fonction de la situation de communication. On parle d'actes de langage, de contexte de communication en reprenant les écrits quelque peu oubliés d'un grand théoricien soviétique : Vigotsky (1934)

1.1.2 B.F. Skinner et le courant behavioriste.

L'ouvrage majeur de Skinner, *Verbal Behavior*, parue en 1957, allume la controverse. Il y est question de stimulus, de réponses et de renforcements. Selon Skinner, le langage n'est que la somme des habitudes verbales d'un individu.

Le comportement verbal d'un individu inclut un stimulus externe qui déclenche sa réponse. Le sujet acquiert ses structures langagières à force d'accumulations de renforcements du stimulus externe. Skinner classe les comportements de l'être humain en trois catégories :

1) les « mands », catégorie verbale liée aux demandes, aux ordres et aux interdictions;
2) les comportements d'imitation verbale déclanchés par un stimulus;
3) les réponses évoquées telles les récits.

Par la suite, dans un ouvrage plus récent (1971), Skinner explicite sa théorie :

> Une langue n'est pas l'ensemble de mots et de phrases qu'on y prononce, elle est le « y » dans quoi ils sont prononcés (...) à savoir les pratiques de la communauté linguistique qui modèlent et entretiennent le comportement des sujets parlants »(...) Ce processus se passe (...) sans l'aide de l'esprit du locuteur, ni de l'auditeur (Skinner, 1971 : 29).

Le comportement langagier dépend donc, selon Skinner, de la communauté verbale, c'est-à-dire des parents et de l'entourage de l'enfant. Il suffit alors, pour lui, une fois la variable isolée, de contrôler le comportement de l'enfant par une série de renforcements (à intervalles fixes, à proportion constante etc.): « Lorsqu'une réponse survient et est renforcée, la probabilité qu'elle se reproduise en présence de stimuli similaires augmente » (Skinner, 1971 : 182).

Chomsky a vivement critiqué Skinner car, pour Chomsky, le sujet est capable de produire un nombre infini d'énoncés. Un principe inné permet à l'enfant d'être un utilisateur créatif du langage. Il n'a donc rien d'un robot. Selon Bronckart, (1977 : 38), Skinner

> n'utilise aucune donnée psychologique qui ne sorte de l'à peu près et du trivial (...) il se contente de proposer un schéma d'explication qui prend la forme d'une réduction (parfois claire, justifiée, parfois laborieuse et hors de propos) aux interactions entre la réponse, le stimulus et le renforcement.

Au chapitre des critiques, Skinner n'explique pas le comportement verbal du locuteur, qu'il voit passif, aux prises avec les interactions stimuli-réponses-renforcements. Nous pouvons donc contester sa conception mécanique du langage dans laquelle le sujet n'est qu'un simple exécutant.

Il n'en demeure pas moins que la tendance skinnérienne a prévalu dans l'enseignement et dans beaucoup de sphères d'activités pendant de très nombreuses années jusqu'à ce que les écrits de Chomsky viennent donner un nouvel éclairage aux travaux sur le langage. Les écrits de Skinner ont préparé l'avenir. D'après Richelle, (1971 : 89) : « L'oeuvre de Skinner est un projet à maints égards précurseur de la psycholinguistique développementale ». Ainsi, au chapitre des avantages, on peut y voir, une préfiguration des travaux actuels, en particulier de ceux liés à la pragmatique. En effet, il situe le comportement verbal dans le cadre de situations, primitives, bien entendu. mais c'est une des premières théories qui analyse le système du langage dans son fonctionnement et qui s'interesse au comportement langangier en tant que tel..

1.1.3 N. Chomsky (né en 1928) et le courant innéiste.

Nous avons vu que, dès les années 1950, Chomsky s'est montré un ferme opposant de Skinner. Essayons d'analyser sa théorie du langage de 1958 à 1964. Pour Chomsky, le sujet a une activité mentale. Dans son premier ouvrage, *Structures syntaxiques* (1957), qu'il publie à l'âge de 29 ans, il se propose de construire un modèle formel qui rende compte des principes et des processus régissant la construction des phrases. Selon Bronckart (1977 : 174), le sujet chez Chomsky « est apte à produire et à comprendre un nombre infini de phrases tout en mettant en oeuvre un nombre fini d'éléments ou unités ». Les unités sont les phonèmes, les morphèmes et les lexèmes. « L'objectif fondamental de l'analyse linguistique d'une langue L est de séparer les suites grammaticales (...) des suites agrammaticales » (Chomsky, 1969: 15). Chomsky s'ntéresse davantage au contenu du comportement langagier.

Il s'agit donc, pour lui, de définir des critères comportementaux de grammaticalité, c'est-à-dire de soumettre les sujets parlants à des tests objectifs de jugements d'acceptabilité d'une phrase. Selon lui, le locuteur dispose d'une connaissance intuitive des différences et des ressemblances phonologiques et syntaxiques.

Il tente donc une description syntaxique des phrases par l'analyse en « constituants immédiats ». La grammaire devient « un système de règles qui peuvent être itérées pour engendrer un nombre infiniment grand de structures » (Chomsky, 1965: 31). La

grammaire générative et transformationnelle était née. Il existe des transformations obligatoires et facultatives. Les transformations facultatives sont dites simples telles les transformations passives, interrogatives et négatives ou « généralisées » dans le cas de deux séquences qui nécessitent deux analyses structurales distinctes. Par exemple, la relativisation ou la complétivation mettent en jeu deux énoncés, elles sont alors dites facultatives généralisées. S'agissant des phrases, il existe des phrases-noyaux, des phrases simples, déclaratives ou actives et des phrases dérivées, classées en fonction du nombre de transformations facultatives que leur description implique.

A partir de 1964, en réponse aux critiques, la théorie de Chomsky s'élabore. En 1971, il présente sa théorie élargie, dans laquelle il intègre la sémantique à deux niveaux : un niveau superficiel et un niveau profond. Plus la théorie s'affine, plus on sent se développer le caractère formel et précis du modèle sans analyse véritable de corpus. Ce patient travail fait dire à Bronckart que c'est seulement la première période de Chomsky qui est porteuse d'avenir.

En ce qui concerne les présupposés philosophiques, Chomsky met en évidence les universaux du langage (G.U : Grammaire universelle), c'est-à-dire l'existence de structures communes à toutes les langues du monde. Il part du postulat que tout esprit humain dispose d'une structure innée qui lui permet de construire une grammaire. Ce dispositif inné est appellé LAD (Language Acquisition Device). McNeill (1970), à sa suite, développera ce postulat. Selon eux, la rapidité de l'enfant à acquérir le langage peut difficilement être dûe à l'apprentissage mais à des structures inscrites dans le potentiel génétique de tout enfant disposant d'un dispositif inné d'acquisition du langage. En 1986, Chomsky propose l'existence de deux langages : un langage interne, universel, enraciné dans la biologie et la neurophysiologie et un langage externe s'actualisant dans les milliers de langages humains. Ainsi, il ne transforme pas fondamentalement sa vision en ce qui concerne les universaux du langage.

Si nous devions analyser la portée de la théorie chomskyienne, qu'en dirions-nous? Tout d'abord, elle a certainement encouragé les chercheurs en proposant un modèle formel suffisamment clair et « rassurant » pour les laisser abandonner le schéma behavioriste. De plus, « Chomsky a donné à l'analyse formelle des énoncés d'enfants la place qui lui revient » (Moreau et Richelle, 1981 : 20). Sa théorie présente à la fois une

grande rigueur méthodologique, grâce à un souci de cohérence interne sans cesse plus grande. En outre, grâce à des innovations techniques constantes, telles l'analyse transformationnelle, il est assez simple de découper les phrases pour les analyser.

Cependant, Chomsky n'a jamais travaillé sur un corpus réel d'enfants mais a inventé des phrases adultes inventées pour vérifier si l'enfant les comprend. De plus, Chomsky recourt à l'intuition du sujet capable de porter des jugements de grammaticalité sur sa langue. Or, nous pouvons nous demander si l'enfant a réellement la capacité de juger si une phrase est grammaticale ou non dès son jeune âge parce que sa maturation psychologique et linguistique est loin d'être achevée. Cette théorie présente donc quelques faiblesses car elle tient peu compte de l'évolution du sujet parlant. En outre, son principe d'universalité n'est pas partagé par tous les linguistes. Certains, en particulier Moreau et Richelle (1981:14), le contestent

> sa théorie beaucoup trop restrictive et insistent sur le fait qu'une langue ne présente pas le caractère monolithique que suppose la notion chomskyenne de compétence (...) lorsque l'on parle du français ou de l'anglais, on désigne en fait une multiplicité d'usages et de régistres différents.

Pour Cruchaud (1996 : 163): « les universaux tiennent plus lieu d'hypothèses de travail que de faits observables et servent d'argument pour prôner le caractère supérieur, sinon unique de la grammaire générative et de ses développements successifs ».

Le concept du caractère inné du langage a aussi fait l'objet d'un débat bien connu (Piatelli-Palmarini, 1979). Toutes les règles que Chomsky propose sont-elles réellement présentes dans le potentiel génétique de l'enfant? Quelques chercheurs en doutent. En outre, Chomsky a généralement tendance à ne pas suivre « des méthodes objectives de contrôle de données » (Bronckart, 1977a: 219) et à favoriser une conception de plus en plus rationnelle avec le temps. Ainsi a-t-il découragé certains psychologues comme Bronckart qui s'étaient ralliés à lui dans sa première période. Toutefois, on ne saurait nier que la théorie de Chomsky donne aux chercheurs l'espoir de construire un jour un modèle pratique de l'esprit enfantin. Il s'agit surtout de faire bon usage de la grammaire générative car elle occupe une place indiscutable dans les théories du langage. Depuis les recherches chomskyennes, de nombreux auteurs ont cherché à établir une grammaire du langage enfantin. Une équipe de psycholinguistes travaille actuellement dans sa lignée (Lebeaux, 1990) en actualisant sa pensée et en approfondissant les données.

1.1.4 J. Piaget (1896-1980) et le courant constructiviste.

Pour Chomsky, nous l'avons vu, l'enfant possède un LAD ou dispositif inné lui servant à élaborer les règles de sa langue maternelle à partir des connaissances implicites de ce que doivent être les règles. Cependant, pour Piaget, l'évolution ressemble davantage à une construction progressive en interaction avec l'entourage: « tout être vivant est doté d'une organisation, d'une structure interne qui tend à se conserver et qui s'adapte au milieu environnant » (Bronckart, 1977 : 48).

Etudiant le langage égocentrique de l'enfant avant trois ans (répétitions écholaliques, monologues collectifs et monologues), Piaget constate que pendant l'écholalie, « l'enfant ne se préoccupe pas de savoir à qui il parle ni s'il est écouté » (Piaget, 1923 : 18). « Il prend plaisir à répéter des mots pour eux-mêmes, sans interlocuteur » (1923 : 20). La fonction de communication y tient donc une place réduite. Pendant les monologues, l'enfant parle pour agir : « La parole ne sert pas à communiquer la pensée, elle sert à accompagner, renforcer ou supplanter l'action » (Piaget, 1923 : 23). Puis, pour lui, ce type de langage disparaît progressivement :

> Partant d'un état initial durant lequel le langage égocentrique dépasse sans doute les trois-quart du langage total, le langage égocentrique passe entre trois et six ans par un état semi-stationnaire durant lequel il diminue graduellement. Après sept ans, le langage égocentrique tend à descendre au-dessous du quart du langage spontané total (1923 : 215).

A ce stade, il est intéressant de noter l'animation des objets par l'enfant. Ainsi, les bâteaux dorment, les arbres vivent. La construction spatiale et temporelle s'acquiert progressivement. Vers 6-7 ans, l'objet n'est plus relié à soi (période de l'assimilation égocentrique) mais est objectivement posé devant soi (stade opératoire, Piaget, 1968 : 283).

Ainsi, par l'analyse d'épreuves diverses, Piaget élabore une théorie de la connaissance qui aura de larges répercussions dans le monde. Selon lui, tout enfant construit son langage par une élaboration progressive des structures de connaissance. L'enfant passe d'un niveau cognitif à un autre par un processus d'équilibration et une sorte de « régulation » interne.

Piaget définit le terme par « feedback qui maintient l'équilibre relatif d'une

structure organisée ou d'un organisme en voie de construction » (Beaudichon et al., 1989 : 59).

Ainsi, par une interaction extrêmement subtile entre l'organisme et son milieu, l'enfant acquiert son propre langage. Du niveau sensori-moteur avant 18 mois, il passe au niveau pré-opératoire jusqu'à 6-7 ans, atteindra le niveau opératoire, celui des opérations concrètes à l'âge de 7-8 ans et enfin, le niveau des opérations formelles à partir de 11-12 ans. A chaque niveau, correspondent des stades d'acquisition de structures syntaxiques. En d'autres termes, si l'enfant n'a pas atteint un certain niveau cognitif, il sera inutile d'attendre de lui qu'il prononce des phrases d'un certain type. Il faut ainsi tenir compte du développement cognitif de l'enfant dans la production de certains types d'énoncés. Les structures de la connaissance s'élaborent progressivement tout au long de l'enfance en corrélation avec les structures langagières. Il existe une solidarité entre les plans cognitif et linguistique.

L'influence de Piaget a été considérable et a donné naissance à une école connue sous le nom de l'Ecole de Genève à laquelle appartiennent, entre autres, Inhelder, Sinclair de Zwart et Ferreiro. Alors que Skinner ne s'est guère attardé au processus de pensée, Piaget (1946 : 91) estime que « la pensée précède le langage » et est subordonnée au langage. « La source de la pensée doit être cherchée dans la fonction symbolique ». Contrairement à l'animal, l'enfant aurait donc tout un système de représentations mentales, le rendant capable d'élaborer des structures linguistiques de plus en plus complexes. A l'instar de Chomsky qui optait pour le primat de la compétence et de la performance dans l'étude du langage, Piaget opte pour le primat de la compréhension de la pensée de l'enfant dans cette étude.

On peut, cependant, faire à Piaget le reproche déjà fait à Chomsky, c'est-à-dire que son système est relativement fermé sur lui-même. Le sujet est doté d'opérations cognitives et la compétence cognitive s'acquiert par constructions successives. Nulle part, il n'est fait mention des autres ressources que l'enfant possède pour parler. Ainsi, sa théorie révèle une vision intellectualiste de l'univers enfantin. De plus, comme Chomsky, il propose une vision universelle des processus d'acquisition valable pour les enfants de toutes les langues du monde, vision contestée par certains chercheurs.

Si nous devions étudier les deux courants précédents, dans une perspective nouvelle, nous pensons que les approches de Chomsky et de Piaget ne sont pas contradictoires mais portent sur des points différents et semblent complémentaires. Dans une étude récente, Cruchaud (1996: 163) souligne :

> Il est possible de considérer l'innéisme et le constructivisme comme deux aspects complémentaires d'un même problème abordé sous des angles différents avec les hypothèses de travail différentes. On tente d'un côté une étude spécifique du langage comme indice de fonctionnement de la pensée et de l'autre une étude de l'acquisition des systèmes cognitifs parmi lesquels figure le langage.

On ne peut nier le large impact des expériences piagétiennes sur la connaissance de certains aspects du développement de l'enfant et le grand pas franchi dans la compréhension de l'enfant grâce à Piaget. Les disciples de ces deux chercheurs assoupliront leurs théories. D'une part, les psychologues chomskyiens s'efforceront de démontrer que les phrases produites par l'enfant ne sont pas de purs reflets de ses connaissances linguistiques, tandis que les psycholinguistes piagétiens chercheront à démontrer que les phrases que l'enfant prononce ne sont pas des purs reflets de sa compétence cognitive.

1.1.5 Les courants néo-piagétiens et néo-chomskiens.

Nous avons vu qu'à la suite des écrits de Piaget et de Chomsky, de nombreux chercheurs avaient continué à explorer leurs théories tout en les appliquant sur le terrain. Nous nous attarderons au courant néo-piagétien puis au courant néo-chomskyen.

1.1.5.1 Le courant cognitiviste néo-piagétien.

En Suisse, à la suite des écrits de Jean Piaget et des expérimentations sur la conservation des objets dans un domaine physique, « l'Ecole de Genève » a généré une lignée de psycholinguistes cherchant à cerner une correspondance entre les différents stades de développement cognitif chez l'enfant et la progression de l'acquisition des structures de la langue (Ferreiro, 1971, Sinclair de Zwart, 1977, Inhelder, 1979). Des travaux expérimentaux importants sont issus de ce courant (Segui et Léveillé, 1977, Chipman, 1980, Amy et Noizet, 1983, Cohen-Bacri, 1986).

Sinclair de Zwart (1973), tout en étudiant l'invariance de l'ordre de la genèse des structures opératoires, conclut qu'on ne peut s'attendre ni à l'universalité ni à des stades clairement définis de langue. Dès l'âge d'un an, l'enfant construit sa langue par interactions avec son entourage. Cette période de la vie est donc très significative. Par des processus d'essais-erreurs, il passe d'un stade à l'autre. Il devient dès lors impossible de préciser exactement si la genèse est exactement identique d'un enfant à l'autre. De l'enfance à l'âge adulte, la progression est lente car elle fait intervenir des nombreux facteurs extra-linguistiques.

Après le stade sensori-moteur, l'enfant atteint vers 5-6 ans le niveau pré-opératoire, l'âge du lent passage de la juxtaposition à la coordination de deux propositions:

> Embeddings that expand the subject are very rare and children during the early childhood years do not produce utterances without interruptions or permutations of the S,V and O in the main sentence. (Menyuk, 1978 : 93).

Puis, vers l'âge de 6-7 ans, l'enfant arrive au niveau opératoire avec l'apparition des premières propositions subordonnées. Selon F. Bresson (1966 : 122),

> la subordination n'est atteinte que quand l'enfant a atteint le niveau opératoire, quand il perçoit que la relation entre deux éléments successifs ne constitue plus qu'une seule relation pouvant se dérouler dans les deux sens.

Vers 7-8 ans, l'enfant atteint le stade des opérations concrètes. Son langage se stabilise ainsi que la notion d'ordre de succession et de simultanéité. C'est l'âge où les règles syntaxiques fondamentales se fixent, où « les règles de l'enchâssement des propositions relatives sujet et objet s'étendent. De pair va la compréhension des relations logiques avec l'âge » (Menyuk, 1978 : 90). En outre, à cet âge, la notion de conservation est acquise. Il faudra cependant attendre 11-12 ans, le stade des opérations formelles, pour que l'enfant devienne capable d'une double réversibilité (changement de l'objet A vers B, puis de B vers A). L'enfant de cet âge peut construire des séries. « A ce stade, l'énoncé produit par l'enfant peut être tranformé en permutant l'ordre d'énonciation qui le constitue tout en conservant sa signification » (Bresson, 1966 : 80).

Deux grands thèmes reviennent régulièrement pour l'Ecole de Genève :

1. La base universelle du langage est plutôt construite qu'innée. Ainsi, Sinclair de Zwart (1973) réfute la conception iconique des facteurs intervenant dans la

perception chez Chomsky. Pour elle, l'enfant ne fait pas seulement intervenir la perception quand il décode une image. De plus, il n'existe pas de constante perceptive chez l'enfant. En effet, l'enfant n'organise pas toujours sa phrase d'une manière ordonnée. Il déplace les éléments, il essaie différents ordres. C'est par un processus de construction progressive que l'enfant acquiert sa langue, processus beaucoup plus lent que ne le croient les innéistes.

2. Il est possible que la grammaire de l'enfant soit différente de celle de l'adulte. D'après Ferreiro (1971 : 2) : « Il est très dangereux de faire des suppositions basées sur la grammaire des adultes pour interpréter les phrases. Les lois de la grammaire de l'enfant peuvent être différentes ». Carol Chomsky (1969 : 2) formule une idée supplémentaire en ces termes: « The information thus revealed about discrepancies between child grammar and adult grammar affords considerable insight into the processes of acquisition and, in addition, into the nature of structures themselves. ». L'étude de la syntaxe de l'enfant est donc indispensable pour connaître la syntaxe de l'adulte.

1.1.5.2 Les psycholinguistes néo-chomskyens.

Parmi les psycholinguistes qui s'interrogent sur l'acquisition dans la lignée générativiste, nous retiendrons trois groupes de chercheurs : d'une part, Crain et Fodor (1989), Weissenborn, Goodluck et Roeper (1992) et, d'autre part, Sascha (1992).

Ces derniers s'interrogent sur les étapes de développement traversées par l'enfant dans ses acquisitions linguistiques. Le débat est de nouveau centré sur la part d'inné et d'acquis dans l'acquisition. A l'origine de ces travaux, la question centrale est la suivante : l'apprentissage progresse-t-il d'une manière linéaire, c'est-à-dire progressivement du plus simple au plus complexe en accord avec les universaux du langage? Est-il très précoce ou relativement difficile à mettre en place? Quelle est la part du linguistique ou du non linguistique (par exemple de mémoire, de développement biologique, de développement cognitif) dans l'acquisition du langage? On formule trois hypothèses opposées : une continuité très forte (Crain et Fodor, 1989), une continuité faible (Goodluck, 1992) ou une discontinuité (Sascha, 1992). Les deux premiers courants sont dits « perceptionnistes », c'est-à-dire qu'ils se basent sur la perception. L'enfant passe

d'un stade à un autre selon les principes de la grammaire universelle (U.G.). Il existe une gradation spécifique du développement de la grammaire chez l'enfant. Le processus est continu et progressif de l'enfance à l'âge adulte. Les acquisitions sont rapides car l'enfant possède déjà un acquis inné.

A l'opposé de ces deux courants et sans remettre en question les principes de la grammaire universelle, Félix Sascha adopte le courant « maturationiste ». L'enfant restructure ses grammaires intermédiaires, en direction de la compétence adulte, en fonction d'un processus de maturation dans lequel entrent en jeu une grande part de mémoire, de biologie et de cognitif. D'après lui, l'enfant « viole » souvent les principes de la grammaire universelle. L'acquisition n'est pas uniquement un processus additif. Tout se passe comme si l'enfant outrepasse les principes universels et, conscient de ses erreurs, abandonne certaines structures pour les remplacer par d'autres. Dans son effort pour se faire comprendre, il semble prendre conscience de l'impossible coexistence de l'ancienne structure avec la nouvelle. Passant par des périodes de transition où la maturation biologique jouerait un très grand rôle, il change de structures linguistiques lorsque les anciennes deviennent inefficaces. Le processus est donc plus complexe et moins linéaire qu'il ne le paraîtrait. Sascha conclut qu'une théorie ne pouvant rendre compte de l'évolution de ces stades ne serait pas adéquate:

> It seems to be clear that any adequate theory of language acquisition must offer a principled solution to the stage-transition problem, that is what makes the child move from one developmental stage to the next. Given these considerations, I don't see how an adequate theory of language do without a strong maturational component (in Weissenborn et al., 1992 : 47).

En résumé, nous constatons que la question de l'acquisition du langage chez les générativistes américains demeure encore agitée de divers courants qui, sans renier les principes de la grammaire universelle, adoptent des positions extrêmement divergentes. Nous verrons, dans l'analyse des recherches sur les propositions relatives, qu'une grande quantité de travaux a vu le jour en psycholinguistique entre les années 1970 et 1982 (Peterfalvi et Locatelli, 1971, Noizet et al., 1972, de Villiers et al., 1979, Sheldon, 1974, Hamburger et Crain, 1982, Goodluck et Tavakolian, 1982).

1.1.6 L.S. Vigotsky (1896-1934) et le courant social.

A l'époque où Piaget analysait le langage égocentrique de l'enfant, Vigotsky cherchait, de son côté, à démontrer le caractère avant tout social du langage et de son développement. Né en URSS, Vigosky a réalisé des travaux qui ne sont connus que depuis peu de temps, ayant été cachés très longtemps par les autorités. D'après Vigotsky :

> la démarche de Piaget est de scruter la mise en oeuvre d'une fonction immanente à l'esprit au lieu de s'intéresser aux facteurs intervenant dans l'élaboration de fonctions psychiques nouvelles (...) plusieurs arguments portent à croire que le langage dit égocentrique découle du langage socialisé et non l'inverse (...) c'est une rupture dans le développement normal d'une activité qui déclenche le langage égocentrique (1985 : 343).

Ainsi, pour Piaget, le langage égocentrique devient de moins en moins important dès qu'il cède la place au langage socialisé. L'outil, au point de départ social, devient individuel pour Vigotsky, alors que c'est le contraire pour Piaget. La démarche de Piaget consiste à prendre au point de départ des situations communicatives dans lesquelles l'enfant est placé individuellement et à essayer de concevoir le développement cognitif comme s'effectuant à partir de celles-ci. Or, pour Vigotsky, le processus est inverse :

> C'est sur une base sociale qu'apparaît le langage égocentrique, l'enfant transférant les formes sociales du comportement, les formes d'activités collectives dans la sphère des fonctions psychiques individuelles (Vigotsky, 1985: 77).

Le langage a donc d'abord une fonction sociale. Il sert à communiquer. Le langage intérieur apparaît plus tard : « Le langage égocentrique qui s'est détaché du langage social se tranforme ensuite en langage intérieur » (Vigotsky, 1985: 77). La fonction originale du langage, pour l'adulte comme pour l'enfant, est donc la fonction de communication. « Le signe a été à l'origine créé et utilisé dans un but social ». Nous voyons donc que la découverte de la pensée de Vigotsky s'avère d'une importance exceptionnelle pour les chercheurs pragmaticiens.

1.1.7 Le courant pragmatique.

C'est au cours de la troisième période de la psycholinguistique, quand les chercheurs mettent davantage l'accent sur l'acte de parole, « que l'on rend au langage sa place parmi les autres fonctions cognitives (perception, mémoire, intelligence) » (Bernicot, 1992: 21).

C'est donc quand les rapports entre la psychologie et la sociologie se sont resserrés que la pragmatique est née. Largement inspiré par les travaux d'Austin (1962) et de Searle (1972), ce courant n'a pas plus d'une trentaine d'années. Pour les pragmaticiens, il convient de revenir aux fonctions essentielles du langage et d'étudier le langage dans des situations de communication. L'interprétation purement linguistique d'énoncés isolés n'est pas possible sans la connaissance du contexte situationnel.

Ainsi, l'approche s'élargit, elle tend à ne plus traiter des phrases isolées mais à les intégrer dans des ensembles plus larges dans le cadre du discours. Après avoir été isolé dans une tour d'ivoire (Chomsky), réduit à des opérations cognitives (Piaget), le langage retrouve sa place dans un plus grand ensemble. Il ne s'agit plus de connaître le processus de construction de la phrase mais le résultat de cette construction, comment et quand l'enfant comprend une phrase. D'objet, le langage devient un instrument. L'enfant combine des signes. La forme et la signification des énoncés varient avec les situations de communication. Ainsi, une phrase ne peut être prononcée hors de son contexte. Tout ce qui se passe avant et après, aussi bien en verbal qu'en non-verbal, compte. En effectuant une enquête, on notera donc

> les caractéristiques de la situation de communication : le thème, le contenu des productions, le contexte, les caractéristiques des locuteurs, les types de rapports psychologiques ou sociaux qu'ils entretiennent, etc (Bernicot, 1994 : 32).

En d'autres termes, il faut, selon les pragmaticiens, s'arrêter davantage au processus de communication. Il existe deux formes de communications, l'une symbolique, l'autre fonctionnelle.

> L'auditeur n'effectue pas n'importe quelles inférences dans une phrase (...) Ces inférences nouvelles supposent un contrat tacite entre les partenaires de la communication. Elles supposent des règles conversationnelles, la fonction étant spécifiée par des marques linguistiques et des moyens lexicaux et syntaxiques (Caron, 1989: 173).
>
> Le locuteur conçoit son énoncé de façon à avoir de bonnes raisons de penser que les destinataires puissent calculer aisément et de façon unique ce qu'il a voulu dire sur la base de cet énoncé et de leur terrain commun (Clark, Schreuder et Butterick, 1983, p.245-248).

Il semble que nous retrouvions ici les fonctions de communication telles que définies par Skinner (1957), les pragmaticiens étudiant les demandes. On s'appuie toutefois ici sur une perspective psychologique qui privilégie les facteurs sociaux et cognitifs de l'acquisition du langage et non sur une perspective mécaniste. C'est à Bernicot (1994) que nous devons d' importantes recherches en Europe sur la question.

Si nous devions analyser cette tendance récente, nos réticences porteraient sur une autre perspective proposée par la pragmatique. Devrons-nous nous passer d'une analyse des indices syntaxiques (structures de phrases, découpage en unités) pour ne considérer que l'acte du langage au niveau communicatif ? Il semble que cette perspective puisse jouer un rôle complémentaire à l'analyse purement linguistique mais ne puisse la remplacer. En outre, s'il est vrai qu'une dimension sociale existe dans toute communication, le langage n'est pas seulement employé en fonction de situations de communication interpersonnelles. Le langage est davantage qu'un simple outil. Il est vrai cependant que la production verbale ne saurait se passer de déterminations d'ordre pragmatique ni de considérations au niveau de l'organisation du discours. Le point saillant de la recherche pragmatique est de cesser de considérer l'énoncé comme un facteur isolé mais comme variable intégrale du discours.

> L'énoncé n'est généralement pas isolé (...) Auparavant, l'étude de la syntaxe pouvait se faire isolément, maintenant, il n'y a pas de composant syntaxique autonome (...) l'interprétation purement linguistique des énoncés enfantins n'est pas possible sans la connaissance du contexte situationnel (Caron, 1989: 161).

Pour conclure, il s'avère que les recherches sur l'acquisition du langage restent très vivantes :

> Le caractère souvent polémique des débats sur le langage dans les années 1970 en particulier et encore actuellement au sein des sciences cognitives atteste que l'analyse des phénomènes psycholinguistiques est également sensible au caractère inné et acquis des fonctions intellectuelles qui anime de façon récurrente la psychologie scientifique (Weil-Barrais, 1993: 219).

Skinner prépare la voie à la psychologie développementale, Vigotsky à l'aspect social du langage. Les approches innéiste et constructiviste respectivement de Chomsky et de Piaget sont différentes mais peuvent être complémentaires et enfin il est important de prendre en compte les actes du langage pour cerner le système de langue du sujet dans son intégralité. Pour notre part, nous situerons notre étude dans un cadre constructiviste de type cognitiviste. Les grandes théories sur l'acquisition dela langue situent le cadre de notre recherche au niveau psycholinguistique. Nous considèrerons maintenant les courants principaux des linguistes en ce qui concerne la langue parlée, deuxième volet complémentaire de notre thèse.

1.2 DESCRIPTION DU FRANÇAIS PARLÉ.

Nous nous proposons de présenter une synthèse des approches syntaxiques récentes (années 1980 à 1996) en ce qui concerne l'étude de la langue standard et non standard en insistant sur la structure à l'étude, les propositions relatives. Nous nous attarderons aux approches de type génératiViste et fonctionnel analysant la langue dans ses structures standard surtout puis aux approches de types variationniste et descriptiviste.

1.2.1 Le courant génératiViste.

Le courant génératiViste transformationnel, fondé par Chomsky (1969), propose une analyse des structures universelles de la langue :

> Les langues peuvent différer entre elles par les procédés de transformations grammaticales qu'elles emploient et en conséquence par la structure superficielle des phrases qu'elles permettent de construire (...) Mais, pour l'essentiel, les structures profondes, celles qui représentent le contenu sémantique sont tenues comme universelles (1966: 190).

De nombreux chercheurs ont adopté complètement ou partiellement tant au Québec, aux Etats Unis qu'en France la terminologie de l'école génératiViste (Labelle, 1989, Lefebvre, 1982, Godard, 1989, Bouchard, 1982). « Syntaxiquement, une relative est une phrase subordonnée comportant un GN S qui rentre dans une relation anaphorique avec un GN appartenant à un S matrice » (Godard, 1989: 52).

Cette analyse intéressante rend compte d'un nombre infini de structures syntaxiques avec une grande logique et un modèle théorique élaboré. La difficulté de cette analyse porte sur la quasi-inexistence de données appuyant l'aspect théorique développé. Les données sont la plupart du temps des structures reconstruites par des chercheurs. Dans une même lignée, il semble que les travaux de Kayne (1975) fassent peu référence à des phrases de locuteurs réels mais plutôt à des phrases de locuteurs potentiels. Ainsi, les chercheurs privent leurs sujets d'un contexte pragmatique satisfaisant.

1.2.2 Les courants fonctionnalistes français et américains.

Le terme « fonctionnalisme », recherche à partir des fonctions d'une langue, peut revêtir des définitions larges ou restreintes. Les courants fonctionnalistes français et américain ont assez peu de points en commun. Le courant fonctionnaliste français a accordé une large place à la langue parlée. Il sera donc abordé, lorsqu'il sera question de l'approche descriptive (1.2.4). Nous analyserons ici le courant fonctionnaliste américain qui se différencie du courant fonctionnaliste français par son caractère formel et plus rigoureux. Nous choisirons certains auteurs qui ont étudié les relatives, en particulier Keenan et Comrie (1977), Givon (1984) et MacWhinney et Bates (1989).

1.2.2.1 Keenan et Comrie.

Nous ne sommes pas sans savoir que Keenan et Comrie sont avant tout des linguistes. Considérant que les auteurs nous renseignent aux deux niveaux, nous analyserons leur approche dans les deux volets de la thèse, en psycholinguistique et en linguistique en cernant des points différents. Keenan et Comrie cherchent à déterminer les propriétés universelles des phrases relatives en comparant les différentes langues entre elles. Ils dressent un tableau comparatif des structures relatives en fonction des cas. Ainsi, certaines langues présentent un seul pronom relatif simple : en anglais, *that*, alors qu'il en existe deux en français (*qui* : cas sujet, *que* : cas objet). Selon eux, la relative a comme fonction de base d'identifier l'antécédent et de marquer la fonction de cet antécédent. C'est un ensemble d'objets divisés en deux parties :

1. Relative,
2. Domaine de relativisation exprimé par l'antécédent.

La définition de la proposition relative est plutôt d'ordre sémantique :

> La construction relative est un procédé syntaxique utilisé par une langue pour restreindre les objets auxquels réfère le groupe nominal (...) (Keenan, 1975 : 137).

Certaines langues présentent des relatifs aux cas relativisables qu'on appellera +cas, d'autres aux cas non relativisables appellés -cas. (Keenan et Comrie, 1977). Un point fort intéressant de l'étude des auteurs est la perspective multiculturelle de l'étude, c'est à dire l'analyse de plusieurs langues à partir d'une même fonction.

Keenan et Comrie établissent une échelle d'accessibilité des différentes fonctions des connecteurs relatifs. Cette échelle est applicable tant dans le domaine de la compréhension que dans le domaine de la production d'énoncés (Gass, 1977). Le terme accessibilité, selon Keenan et Comrie, signifie la fréquence d'une fonction dans toutes les langues du monde. Pour ces derniers, il existe des positions hautes sur l'échelle (sujet, objet) et des positions basses (COI, cas oblique, génitif, comparatif) sur l'échelle. Les positions les plus basses sont les moins accessibles et inversement. Ainsi, en français, le pronom relatif sujet est plus facile à relativiser que le pronom objet direct, lui-même plus facile à relativiser que l'objet indirect, celui-ci étant à son tour plus facile à relativiser que le complément circonstanciel, lui-mêmeplus facile à relativiser que le complément du nom. Enfin le relatif-complément du comparatif est le moins accessible, surtout en français.

Ainsi, on obtient une hiérarchie d'accessibilité du type (< veut dire plus accessible):
Sujet < Objet direct < Objet indirect < Cas oblique < Gén. < Comp.

Selon Giacalome-Ramat (1986), la hiérarchie de Keenan et Comrie a été proposée comme universelle. Une des caractéristiques du courant fonctionnel est l'universalité des données. Abondant dans le sens de Blanche-Benveniste (1984: 55) déclarant « nous avons quelques doutes face aux propositions d'universaux syntactico-sémantiques », nous nous permettrons quelques réserves quant à l'orientation universaliste.

1.2.2.2 Givon (1984).

Pour sa part, Givon (1984), propose une analyse syntaxique des relatives selon les cas du latin. Ainsi, les relatives sont nominatives (*qui*), accusatives (*que*), génitives (*dont*), datives (*à qui*), locatives (*dans lequel, sur lequel*), instrumentale, de manière, ou associative (*avec lequel* ou *avec qui*). En outre, Givon fait un rapprochement entre la construction relative et les détachements. Il existe dans les langues parlées du monde des détachements qu'il appelle « dislocations » avec reprise pronominale. Ainsi, la phrase suivante comporte une dislocation à gauche définie, en anglais « definite left dislocation » :

(3) *John, I never saw him (Givon, 1984: 758).*

Un autre point d'étude comporte l'analyse agent-patient.
Ainsi, la nominative du type :

(5) *L' objet qui vient d'arriver (P.A)*

comporterait une relation patient-agent différente de

(6) *La femme qui a été aimée (P.A).*

Dans le cas (5), la relative comporte un élément actif, dans l'autre cas (6), elle comporte un élément passif.

La relation entre la forme et le sens est ainsi perçue : « les formes ayant pour fonction de manifester le sens, on trouvera normal que plusieurs stratégies soient possibles pour atteindre un sens donné » (Deulofeu, 1981 : 146). Chaque langue peut avoir des catégories morphologiques différentes pour marquer les fonctions nécessaires à une bonne compréhension.

1.2.2.3 MacWhinney et Bates (1989).

Les travaux de MacWhinney et Bates proposent un modèle issu de deux courants : l'un, psycholinguistique et l'autre, linguistique. Ils se rapprochent du courant constructiviste et proposent une solution alternative aux théories du langage qui préconisent une séparation entre structures et fonctions. Selon MacWhinney et Bates (1989 : 50), le courant fonctionnaliste est fortement opposé à la grammaire générative de Chomsky car « in Chomskian vision, language is pure and autonomous, unconstrained and unshaped by purpose and function ». Quatre hypothèses sont émises :

1. la cognition comme base des universaux du langage,
2. la grammaire comme solution au problème de représentation (« mapping» en anglais),
3. la biologie comme le fondement de la fonction,
4. l'analyse quantitative comme façon de comprendre l'analyse qualitative.

D'après Bates et MacWhinney (1989), il existe deux traditions chez les

fonctionnalistes américains, ceux qui analysent les données quantitatives au moyen d'échelles ordinales comme Givon, Keenan et Comrie et ceux qui analysent les données par intervalles. Selon Bates et MacWhinney (1989 : 14), la méthode d'analyse par intervalles est plus intéressante : « We believe it is now possible to go further by specifying precise degres of correlation between forms and functions ».

L'apport principal de la perspective fonctionnaliste sur la langue standard repose sur l'analyse des relatifs du point de vue de leurs différentes fonctions dans plusieurs langues. Le courant d'analyse fonctionnel apporte une dimension fondamentale dans l'étude d'une langue, la dimension de la communication : « les langues naturelles sont créées, gouvernées, contraintes, acquises et utilisées au service des fonctions de communication. » (Bates et MacWhinney, 1989: 4).

1.2.3 La linguistique variationniste.

A partir de la constatation que la langue offre des formes diverses qu'il est temps d'accepter, de nombreuses recherches sur la variation voient le jour (Labov,1976, Hudelot,1980, Laks, 1992, Chaudenson, 1989, Gadet, 1989 à 1996, Godard, 1992, Culioli, 1992 et Péronnet, 1992) tenant compte de l'hétérogénéité des langues et des langues en contact.

Selon Laks (1992 : 35), la linguistique variationniste sous-tend « une théorie du changement ». Les trois grandes tendances grammaticales du français sont « la fixité de l'ordre des mots, l'analycité et l'invariance » (Gadet, 1989a: 114-115). En raison de l'inadéquation du cadre traditionnel, par exemple le concept de subordination trop étroit (Gadet,1989 : 117, 118), il est possible de « chercher une dynamique autour des points de déséquilibre du système » et de proposer d'autres explications. A l'opposé des grammairiens traditionnels, les linguistes variationnistes pensent que la coexistence de formes différentes ayant un même sens nous pousse à chercher une unité plus vaste que le modèle normatif pour analyser les structures de langue.

Selon Gadet (1989 a : 7), « la plupart des grammairiens ne tiennent pas compte de la variation ». Pourtant « la langue est une variation réglée et il y a de la régularité et du

système dans la variation ». Plus récemment encore, dans (1995b: 2), elle remarque que

> le français est sans doute l'une des langues les plus standardisées (...) la conscience qu'en ont les locuteurs se manifeste dans une certaine adhésion à une image du français faite d'unité et d'homogénéité, aux formes de prestige et au rejet de ce qui est regardé comme faute.

Le constat est réaliste. Dans son ouvrage, *Le français ordinaire* (1989a : 156-157), elle souligne

> la surveillance sociale qui pèse sur les relatives de français populaire (...) on peut supposer qu'un francophone a à la disposition active ou passive l'ensemble du système (des relatives) (...) mais, étant donné les restrictions sociales sur les types non standard dont la connaissance fait aussi partie de la connaissance de la langue, certains se limitent aux relatives en *qui* et *que* où standard et non standard sont congruents.

Une étude de la variation facilite la compréhension des régularités du système. Malgré une apparente hétérogénéité des formes, on constate une certaine régularité dans le changement. Diverses analyses syntaxiques tiennent compte des travaux de Labov en phonologie (Lefebvre, 1982). Godard (1992), cherchant à articuler le système unique et la diversité des formes, s'interroge sur la possibilité d'appliquer en syntaxe la problématique de Labov (1978) sur la variation en phonologie. D'après l'auteur, (1992: 63), « l'approche labovienne ne peut être étendue de manière intéressante à la syntaxe ». Les réflexions de Labov sur les deux systèmes en contact restent néanmoins très inspirantes : « Le meilleur service que peuvent rendre aujourd'hui les linguistes est de donner une image exacte des relations entre (...) standard et non standard » (Labov, 1973: 112).

Aprèes avoir examiné certaines théories portant sur la syntaxe standard, nous aborderons les théories qui inspirent plus directement notre approche expérimentale sur la langue standard et non standard.

1.2.4 L'analyse descriptive de la langue parlée.

L'analyse descriptive de la langue parlée a comme caractéristique d'étudier la syntaxe de l'oral en y voyant un objet d'étude non négligeable et instructif. Ce type d'analyse inclut le courant fonctionnel. Nous traiterons seulement des travaux déterminants concernant le français populaire, sans prétention à l'exhaustivité. Nous choisirons quatre auteurs qui se sont attachés à décrire la langue parlée tels Bauche (1920), Frei (1929), Martinet (1967) et Guiraud (1965) puis, nous analyserons les travaux du GARS sur la langue parlée.

1.2.4.1 Bauche, H. (1920).

Bauche est l'un des premiers analystes du français parlé populaire. Bauche est considéré comme un « grammairien traditionnel » (Gadet, 1989: 37) tout en étant l'un des premiers à faire des analyses de corpus sur le terrain. « Sa pratique favorise toujours l'oral par rapport à l'écrit ». Il recueille son échantillon « dans la rue, dans l'armée, dans les ateliers, les usines et les boutiques (...) » . On peut donc dire qu'il a « une attitude sociolinguistiquement moderne » (Gadet, 1989: 39).

1.2.4.2 Frei, H. (1929).

Frei est un « structuraliste fonctionnaliste » (Gadet, 1989b). Dans *la grammaire des fautes* (1929 : 18), il constate que :

> selon que l'on se place du point de vue normatif ou d'un point de vue fonctionnel, on tablera donc aussi sur une définition différente de l'incorrect (...)
>
> 1. est incorrect ce qui transgresse la norme collective
> 2. est incorrect ce qui n'est pas adéquat à une fonction donnée.
>
> Dans le premier cas, on parlera de fautes, dans l'autre de déficit.

> En ce qui concerne les relatives, Frei (1929: 184-191) relève que :
> le français traditionnel n'a pas de pronom relatif invariable, applicable indifféremment à tous les cas, mais il est obligé de se servir de signes distincts qui varient en fonction du contexte : *dont*, *qui*, *à laquelle*. Dans chacun des cas, le relatif est obligé de changer de forme en fonction de la phrase qu'il est obligé de transposer en déterminant. Le langage populaire s'est créé un instrument invariable en généralisant l'usage du pronom relatif *que* à la place de tous les autres relatifs (...) la suppression du pronom relatif est un moment de l'évolution irrésistible qui entraîne le français vers le libre échange des signes et des syntagmes d'une fonction à l'autre.

Ainsi, la relative :

(7) ***« As-tu le colis que tu me parlais? » (182)***

comporte le pronom relatif dont simplement transformé en *que* passe-partout. Selon une loi d'économie caractérisée par la brièveté et l'invariabilité, les relatifs complexes sont ignorés :

> le relatif *lequel*, obligé de varier non seulement en fonction des cas mais en genre

> et en nombre (...) est inconnu du langage populaire (...) (185).
>
> Le relatif complexe entrave l'interchangeabilité séquentielle entre la phrase indépendante et la proposition relative (...) le français avancé décumule le pronom relatif pour obtenir entre la relative et l'indépendante une même forme et une même séquence (187).

Frei a été un des premiers linguistes à analyser la langue en fonction des besoins des locuteurs. Selon lui, il existe cinq grands besoins : un besoin d'assimilation, de différenciation, de brièveté, d'invariabilité et d'expressivité.

a. Le besoin d'assimilation.

Le besoin d'assimilation amène le locuteur à faire des analogies. Ainsi le signe passe dans une autre catégorie grammaticale. Le relatif *qui*, employé dans une expression : *C'est comme qui dirait* est interprétable aussi par *c'est comme qu'i dirait* (43). Ce besoin pousse le locuteur à un certain conformisme.

b. Le besoin de différenciation.

Le besoin de différenciation permet au locuteur de « distinguer les éléments linguistiques pour éviter les confusions » (63). Par exemple, la préposition *de* est renforcée sémantiquement par une préposition plus forte, telle l'expression : « Divorcer d'avec sa femme » (73).

Le type de structure *l'homme que je crois qui est venu* est évité à l'aide de procédés du type : *que je crois être venu* (101).

c. Le besoin d'économie.

Ce besoin revêt deux aspects : brièveté et invariabilité. La notion de brièveté se manifeste, par exemple, dans l'ellipse de la relative servant à raccourcir une phrase trop longue comme dans l'exemple

(8) *J'apprends que tous ceux morts sur le champ de bataille ont pu être enterrés* (123).

La notion d'invariabilité consiste à remplacer ou à déplacer un type de structures par un nouveau type de structures exprimant la même idée. Toutes les relatives simples et complexes subissent cette loi en français parlé: le décumul.

Par exemple,

1. la relative sujet

(9) *Le garçon qui apporte le pain (CPC)*

peut être transformée en

(10) *Le garçon apportant le pain (182)*

2. Les relatifs complexes sont décumulés en *que* passe-partout, exemple :

(11) *Ma troisième demande sur la personne de mon mari que je suis toujours sans aucune nouvelle. (182)*

d. Le besoin d'expressivité.

Le besoin d'expressivité consiste en « un besoin d'agir sur l'interlocuteur », en utilisant, par exemple, des procédés d'intensification. Ainsi, la relative expressive, « produit de la langue parlée » en est un exemple :

(12) *Le tyran qu'est mon mari ne me permettra pas ça (274).*

La grammaire des fautes est un livre encore actuel servant de référence aux linguistes contemporains.

1.2.4.3 Martinet, A.

Dans *Eléments de linguistique générale* (1967), Martinet propose un découpage de la langue en unités et mentionne deux lois chez le locuteur : la loi de l'économie et la loi de la liberté (109). En étudiant l'évolution des langues, il constate une certaine économie de la langue vers le moindre effort :

> A chaque stade de l'évolution, se réalise un équilibre entre les besoins de la communication qui demandent des unités plus nombreuses, plus spécifiques (...) et l'inertie de l'homme qui pousse à l'emploi d'un nombre restreint d'unités de valeur plus générale et d'emplois plus fréquent (177).

Dans un ouvrage ultérieur (*Langue et fonction,* 1969), Martinet propose une analyse fonctionnelle large de la langue en consacrant une partie de ses réflexions à la variation linguistique. D'après lui, il faut accepter les deux systèmes de langue.

> La croyance très répandue en l'unité et l'homogénéité de la langue d'une « communauté » donnée ne dissimule pas seulement les variations linguistiques qui existent à l'intérieur des frontières de chaque Etat. Elle tend à convaincre, même les gens cultivés, que la langue parlée est nécessairement la même que la langue écrite (170).

Il conclut ainsi: « Que deux systèmes si fondamentalement différents puissent coexister comme deux styles de la même langue, cela ne peut être obtenu que par un entraînement long et pénible qu'une nation imposera à ses nouveaux membres pour préserver son héritage culturel » (185).

1.2.4.4 Guiraud, P. (1965).

Dans *Le français populaire*, Guiraud (1965: 44) souligne que la langue française « n'est pas une forme dégénérée et fautive du français cultivé » et que « le système standard n'est pas le système héréditaire » mais « un bricolage composite, résultat des diverses interventions des grammairiens du 17ème siècle (..)Vers 1550 donc, la flexion du relatif *que* est en passe d'être éliminée au profit d'une marque variable *que* et le mouvement s'inverse à nouveau ».

Selon l'auteur, les grammairiens ont rétabli une forme de déclinaison latine avec des cas latins, déclinaison qui n'existait plus guère à cette époque. Le norme s'est donc définie sous l'action artificielle des grammairiens.

1.2.4.5 Le G.A.R.S et l'analyse de corpus.

Le G.A.R.S (Groupe aixois de recherche scientifique) d'Aix en Provence propose une analyse descriptive et fonctionnelle de la langue. Il édite chaque année la revue « Recherches sur le français parlé ». Selon Gadet (1995b: 9),

> ces études grammaticales partent de ce qu'il y a, dans la langue parlée, des fonctionnements qui ne sont perceptibles ni dans l'écrit, ni dans la langue neutralisée que décrivent les grammaires (...) Leur analyse, sur corpus authentique, comporte une description morphologique et syntaxique très approfondie des structures des relatives.

Les travaux du G.A.R.S proposent une analyse qui intègre « l'hétérogénéité et

l'instabilité dans la description ». Ses chercheurs tels Blanche-Benveniste (1984, 1990a, 1990b), Deulofeu (1981), Valli (1988, 1995) se sont intéressés aux propositions relatives. Ils proposent des enregistrements de langue parlée en les classant par niveaux de langue. « Le GARS a détruit des préjugés sur le fonctionnement de l'oral » (Gadet, 1996). Au GARS, l'analyse de corpus constitue une partie essentielle de l'analyse syntaxique.

La théorie syntaxique de Blanche-Benveniste est expliquée principalement dans deux ouvrages : *Pronom et syntaxe. L'approche pronominale* (1984) et *Le français parlé. Etudes grammaticales* (1990a). Elle propose « une méthode inductive en groupant les phénomènes observés par leurs caractéristiques formelles et non par des caractéristiques sémantiques ou intuitives. Ainsi, à partir de ces ensembles, les unités sous-jacentes seront dégagées par inductions successives » (Blanche Benveniste, 1984 : 30).

Elle s'appuie sur une théorie basée sur le verbe comme élément déterminant : « On peut choisir de fonder une syntaxe soit sur la notion de verbe soit sur la notion de phrase. Nous choisissons le verbe. » (Blanche Benveniste, 1984 : 24). Sa définition des relatives est la suivante : « les relatives sont des dispositifs de construction verbale qui ont le statut d'une sorte de nominal (...) aussi variées et complexes que soient les structures internes des relatives et le matériel morphologique qu'elles utilisent (*qui, que, dont, auquel*), elles forment toujours un syntagme nominal. » (1990a : 66). Traditionnellement, la relative comporte trois éléments : l'antécédent, l'élément relatif et le verbe du dispositif relatif. Ainsi, la construction nominale du type:

(13) *J'avais une voisine qui était habituée...*

peut être décomposée en un groupe d'énoncés simples du type :

(14) *J'avais une voisine et elle était habituée.*

Blanche-Benveniste préconise plutôt l'analyse en deux éléments, un « dispositif direct » : *J'avais* suivi du « sous-dispositif nominalisé » : *une voisine qui était habituée* qui lui sert de valence complément » (1990 : 68). Dans cette description, l'antécédent fait partie tout entier de la proposition relative. Certains types de relatifs sont de nature morphologique fort différente. Ainsi, selon Blanche-Benveniste, il convient de distinguer les pronoms et les particules: « Les *qui* et les *que* non précédés de prépositions ne sont pas des pronoms relatifs mais des particules » (1996). Les pronoms relatifs authentiques comporteraient une préposition suivie de *qui* tels *à qui*, *de qui*, etc. D'après Blanche-

Benveniste (1996) « *Qui* et *que* ne sont pas des pronoms car ils n'ont aucun trait sémantique humain /non humain les caractérisant». On peut dire tout aussi bien:

(15) *« L'homme qui tombe ou la chose qui tombe. »*

> Certains pronoms marquent les traits humains et non humains ou le trait locatif, ou des indications de genre et de nombre (*lequel, auquel*), n'ayant pas de contrainte syntaxique ou sémantique, s'employant avec ou sans préposition (...) *Dont* n'est pas non plus sensible au trait plus ou moins humain. (Blanche-Benveniste, 1990a : 71-73).

Du point de vue historique, *qui* sujet est une exception parmi les langues romanes qui ne disposent que d'un *que* pour sujet et pour complément. D'après Blanche-Benveniste (1990b : 322), dans certains cas, « *qui* pourrait être une particule *que* s'adjoignant automatiquement un *i* quand elle rencontre un verbe conjugué non précédé de son sujet (...) La présence du *i* signalant la place d'un sujet s'expliquerait par l'obligation qu'a le français, à la différence des autres langues romanes, d'exprimer le sujet des verbes tensés ».

En proposant d'analyser les données standard et non standard de la langue dans un modèle unique tenant compte de l'hétérogénéité de la langue à l'aide de descriptions constituant l'essentiel du travail sur le français oral, les travaux du GARS apportent une contribution incontestable à l'étude de la langue parlée et des variétés régionales.

Les divers théoriciens, psycholinguistes et linguistes, dont nous avons parlé orientent les recherches actuelles. Pour mieux situer notre cadre théorique (cognitiviste et descriptif-fonctionnel), cette analyse nous semble indispensable. Du point de vue linguistique, cette étude nous a permis de nous familiariser avec les théoriciens de la langue standard et non standard. La liste des auteurs suggérant une étude approfondie de la langue orale n'est pas exhaustive et le français parlé est encore ignoré de certaines grammaires. A la question : « pourquoi le français parlé est si peu étudié? », Culioli (1983 : 294) répond : « parmi les causes institutionnelles, je donnerai en premier lieu le poids de la prestigieuse tradition philologique ».

CHAPITRE II

LA SYNTAXE DES RELATIVES STANDARD ET NON STANDARD.

La relative étant un point de syntaxe comportant deux usages, nous nous proposons de décrire la syntaxe des relatives standard et des relatives non standard.

Nous commencerons par l'analyse de la syntaxe standard, en décrivant la relative. Nous dresserons un tableau des relatifs standard fixés par les grammairiens du dix-septième siècle et nous nous attarderons aux fonctions des propositions relatives objet ou sujet et à leurs structures (enchâssements, fonctions parallèles ou clivages). Ensuite, nous analyserons les relatives plus complexes. Enfin, nous étudierons les relatives non standard précédées de la particule *que* en terminant par une analyse des stratégies de contournement et des actes du langage.

2.1 LA SYNTAXE DES RELATIVES STANDARD.

La classification des relatives n'est pas facile. Les grammaires proposant des définitions très diverses selon l'approche théorique privilégiée (générativiste, fonctionnelle, etc.) ou selon l'approche grammaticale (syntaxique, sémantique, etc.), il est difficile de trouver une définition unique des relatives standard. Quant aux relatives non standard, elles sont peu ou pas du tout traitées. Les dictionnaires consacrent un grand nombre de pages aux relatives, ces dernières offrant des dizaines de cas particuliers. Les ouvrages comportent chacun une manière spécifique de classer les relatives, choisissant de retenir ou d'omettre les relatives non standard. Tantôt, certains dictionnaires tolèrent des emplois très larges, d'autres cherchent à systématiser en spécifiant chaque forme. Selon Guiraud (1965: 40),

> le système du relatif est particulièrement complexe. D'une part, il comporte une forme héréditaire *qui*, *que* etc, d'autre part, une forme d'origine savante *lequel*,

opposant le sujet *qui* à l'objet direct *que*, à la forme indirecte *à qui, pour qui*, possédant des formes secondaires *où, dont* et un neutre *que* et *quoi*, le relatif a des formes en concurrence par exemple : *duquel, auquel.*

L'étude de l'ancien français (Foulet, 1967) montre que les relatifs standard, héritiers du système des cas du latin, dérivent directement des anciennes déclinaisons. En effet, à l'aube du français moderne, ne survivaient que deux cas, le cas nominatif sujet : *qui* et le cas régime direct ou accusatif : *que*. Au neutre, subsistent les deux formes *que* et *quoi*. Le tableau comparatif suivant résume les différents types de relatifs utilisés dans l'ancien français (Renaud de Lage, 1964 : 67) et en français standard (Grévisse, 1964 : 464).

2.1.1 Tableau des relatifs standard simples et composés par types.

2.1.1.1 Ancien français.

Tableau 1. Les relatifs en ancien français.

Fonction	Masc./Fém.	Neutre
Cas Suj.	*qui*	*que*
Cas Rég. Dir.	*que*	*que*
Forme unique	-	*quoi* *dont*

Il existe un relatif: *dont* mais aucun des relatifs composés comportant une préposition + relatif.

2.1.1.2 Français standard moderne.

a. Formes simples : *qui, que, quoi.*

Tableau 2. Les relatifs *qui, que, quoi.*

	Masc./Fém.	**Neutre**
Sujet	qui	qui
Objet dir.	que	que
Objet Ind.	(à) qui	(à) quoi

b. Formes composées: *dont et lequel.*

Tableau 3. Le relatif *lequel.*

Masc.		**Fém.**	
Sing.	Plur.	Sing.	Plur.
lequel	lesquels	laquelle	lesquelles
duquel	desquels	de laquelle	desquelles
auquel	duxquels	à laquelle	auxquelles

Ainsi, « dans chaque cas, le relatif est obligé de changer de forme en fonction de la phrase qu'il est obligé de transposer » (Frei, 1929: 184). En français standard, *qui* s'emploie comme sujet. Quand il est complément, il est toujours introduit par une préposition : *pour, de, avec, sur*, etc. Quant à *que*, il ne peut être sujet que dans des cas exceptionnels (maximes, proverbes). En général, il est objet:

Exemple

(17) *La petite fille que le chat griffe.*

Le relatif *quoi* standard se rapporte toujours aux choses et est le plus souvent précédé en français parlé d'une particule du type *à quoi, de quoi, pour quoi, avec quoi,* etc. Il ne s'emploie plus guère en français standard qu'après *voilà, moyennant, sans* et *après.*

Le relatif *quoi* est peu employé en français standard. Les formes complexes des pronoms relatifs, ajoutées au seizième siècle furent définitivement fixées dans la langue au dix-septième siècle. Le relatif *dont*, peu employé en ancien français, devenait la norme au dix-septième siècle. Le processus de restauration des pronoms complexes

baptisé : « relatinisation » désigne le rétablissement du système latin des cas par les grammairiens. « Le pronom relatif est le seul qui se soit reconstitué en pleine période française une véritable déclinaison » (Brunot et Bruneau, 1949).

2.1.2 Relatifs simples en *qui* et *que*.

Les relatives en *qui* et *que*, non soumises aux flexions en genre et nombre, sont inclues dans la série adverbo-pronominal. On peut dire qu'elles intègrent les données standard et non standard. *Qui*, signe du représentant agent, a une aptitude toute particulière à associer la fonction agent et le genre agent. *Que* et *quoi* « sont les signes du représentant patient : ils n'acceptent jamais la fonction *sujet* » (Soutet, 1989: 96). Les deux relatifs, *qui, que*, assez fréquemment utilisés en français standard et non standard, ne comportent pas de variantes donc aucune marque de stigmatisation. Du point de vue mouvement, les séquences *qui* et *que* sont en quelque sorte soumises à deux formes de sens inverse : l'une tend vers le centre de la proposition alors que l'autre s'en éloigne au contraire pour tendre vers un élément qui lui est extérieur (Hudelot, 1977: 101).

2.1.3 Relatifs complexes.

A. *Lequel, duquel, auquel.*

Les relatives standard complexes introduites par *lequel, duquel, auquel*, sont doublées en français parlé par des formes secondaires intermédiaires entre la langue parlée et la langue écrite et présentent des relatifs du type: *à qui, à quoi, de qui, de quoi.*

> La série standard est composée des pronoms marqués en genre et en nombre : lequel, laquelle, lesquelles (...) Cette série est héritée directement du latin, reconstruite du latin par les grammairiens au XVII^{e} siècle, comporte des formes résultant de la contraction des prépositions avec le et les (Soutet,1989 : 97).

Lequel présente un avantage. On peut l'employer avec une préposition et avec un antécédent (- humain), par exemple:

(22) *Cette maison à laquelle tu t'attaches est en mauvais état (P.A).*

La série *lequel* a été créée, selon Soutet, pour régler trois problèmes:

- un problème de disconvenance morphosémantique, lequel est essentiel toutes les fois que l'antécédent est « inanimé » et « grammaticalement marqué en genre ».
- un problème de « disconvenance morphosyntaxique » : il était nécessaire d'imposer duquel, de laquelle et desquelles car dont ne peut dépendre d'un complément lui-même prépositionnel.
- les problèmes d'ambiguités dans des extractions des sources d'anaphores (Soutet, 1989 : 97).

Il semble que nos grammairiens aient eu fort à faire pour instaurer ce système. Pour Guiraud (1965 : 46-47) « Le pronom relatif en français constitue un ensemble inorganique mal structuré et artificiellement figé dans une phase de transition ».

b. *Dont.*

Le relatif *dont* (*unde* en latin) indique la possession, la cause ou la manière. Attesté en ancien français, il peut aussi être remplacé en français standard par *de qui, de quoi, duquel, par lequel, avec lequel.* Le relatif *dont* a un étymon de latinité tardive. Selon Soutet (1989 : 95), *dont*, « constitué de signes analytiques a été tardivement apte à jouer un rôle de relatif ». En fait, selon Gadet (1992 : 94), *dont* joue « un rôle de frontière, de rappel et un rôle de fonction ». Par son synthétisme, ce relatif est d'un emploi difficile, donnant lieu à de multiples formes de relatives hypercorrigées. Ces dernières semblent presqu'inexistantes chez l'enfant peut-être parce que le processus de stabilisation des relatifs complexes n'est pas encore là. Certains corpus (Godard, 1989, Gadet, 1995) mentionnent une abondance d'hypercorrections avec *dont, duquel, de qui* chez l'adulte:

Exemple:

(22) *Un enfant dont je vois qu'il est fragile (phrase attestée).*

(23) *Les idées dont je pense qu'elles sont bonnes (phrase attestée).*

Selon Laparra (1995: 66) :

> Plus le système s'écarte de la langue écrite, moins il est complexe et plus il est correct. Mais le locuteur se met en situation d'engendrer des fautes dès que pour une raison ou une autre, il entreprend de passer d'un système réduit à un système plus étendu qui ne fait pas partie de sa compétence active.

Nous avons défini les principaux types de relatifs introduisant unesubordonnée. Les relatives peuvent aussi être analysées pour leurs structures.

2.1.4 Relatives enchâssées, juxtaposées.

De nombreux auteurs, en particulier les psycholinguistes, ont analysé les relatives en raison de leurs structures. Les structures relatives peuvent être de deux types: d'une part, enchâssées et juxtaposées, d'autre part, à fonctions parallèles et non parallèles. Elles présentent, en outre, des formes clivées.

Une proposition relative peut être enchâssée ou juxtaposée. Une proposition relative est dite « enchâssée » quand elle est encastrée entre les deux parties de la proposition principale. La première partie, constituée de l'antécédent peut être sujet, objet ou circonstanciel. La deuxième partiede la principale est constituée de son verbe et de ses compléments éventuels. Une proposition relative est dite « juxtaposée » lorsque qu'elle est placée après la proposition relative. Elles peuvent être de quatre types:

Enchâssée : antécédent sujet ;pronom sujet (SS)

Exemple:

(18) ***La fille qui se penche nourrit l'oiseau.***

Dans cet exemple, l'antécédent est *sujet* de la proposition principale et le pronom relatif *qui* est *sujet* de la relative.

Enchâssée : antécédent sujet ;pronom objet (SO).

Exemple:

(19) ***Le garçon que le chien dérange regarde la télévision.***

Ici, l'antécédent est *sujet* de la principale et le pronom relatif que *objet* de la subordonnée.

Juxtaposée : antécédent objet ;pronom sujet, (OS)

Exemple:

(20) ***Le professeur surveille les enfants qui travaillent.***

Ici, l'antécédent est *objet* de la principale et le pronom relatif sujet de la subordonnée.

Juxtaposée : antécédent objet ; pronom objet(OO)

Exemple:

(21) *Le chien suit la piste de l'ami qu'il a perdu.*

Enfin, ici, l'antécédent est *objet* de la principale et le pronom relatif *objet* de la subordonnée.

2.1.5 Relatives à fonctions parallèles.

Une principale et une relative peuvent avoir deux fonctions : parallèles ou non parallèles :

Elles ont des fonctions parallèles quand:

- l'antécédent est sujet de la principale, le relatif, sujet de la relative (SS) (18).
- l'antécédent est objet de la principale, le relatif, objet de la relative (OO) (19).

Elles ont des fonctions non parallèles quand:

- L'antécédent est sujet de la principale, le relatif, objet de la relative (SO) (20).
- L'antécédent est objet de la principale, le relatif sujet de la relative (OS) (21).

Cette distinction est essentielle pour les psycholinguistes des années 1970 à 1980 car on y étudie principalement ces facteurs.

2.1.6 Relatives clivées.

La relative peut revêtir diverses formes. Nous analyserons les formes clivées seulement. La forme clivée, appelée aussi présentative, si on se place du point de vue narratif, peut être du type *ce que, c'est que* ou du type : *il y a que, il y en a que, X que, ça fait que*. Avec *c'est X qui* ou *c'est X que, c'est* « n'est pas un verbe syntaxiquement constructeur mais morphologiquement, oui » (Blanche-Benveniste, 1984: 152). Il est aussi possible de dire que la particule *que* marque « une frontière » car on ne dispose pas

« d'éléments pour préciser la nature du lien » (Gadet, 1996). La construction *c'est...que* est une des structures les plus disponibles chez l'enfant. Les linguistes émettent souvent quelques doutes quant à sa classification : vraie relative, fausse relative ou aucune des deux autres. Dans le deuxième cas, on parle de pseudo-clivage, de dispositif direct (Blanche-Benveniste, 1990 : 50) ou encore de dispositif d'extraction (Blanche-Benveniste, 1990 : 59).

2.2 LA SYNTAXE DES RELATIVES NON STANDARD.

Peu de grammairiens décrivent les relatives non standard du français parlé. Nous savons que ces dernières peuvent être perçues comme des erreurs ou des « fautes » en grammaire traditionnelle. Comme linguistes, il convient d'analyser les relatives non standard car elles font partie d'un seul système de langue. La fréquence des relatives non standard est grande en français familier. Les relatives non standard comportent toutes un élément *que* « passe-partout ». Nous en ferons une brève analyse d'une part au point de vue évolution, d'autre part au point de vue classification.

2.2.1 Evolution.

L'élément *que* passe-partout n'est pas toujours accepté par les grammairiens traditionnels . Certains le voient comme une forme dégénérée. La surveillance sociale est très forte (Gadet, 1989a: 156). En outre, certaines relatives réduites sont souvent difficiles à comprendre hors contexte (Gadet, 1989a: 150). Cependant, selon Guiraud (1965: 46): « le décumul des formes synthétiques est une des grandes lois du français ». Au lieu d'« un appauvrissement, il faudrait plutôt y voir une diversification du système » (Gadet, 1989a : 150). Historiquement, le français écrit au 16ème siècle a conditionné le français parlé et inversement. Le français parlé tend à réduire le système des deux relatifs *qui et que* à une forme unique *(que)* pour éviter les alternances de cas. Blanche-Benveniste se demande (1995: 26) « depuis quand le relatif *dont* se fait évincer, dans le français parlé par *que* passe-partout ». Pour les grammairiens modernes, « le français parlé fait évoluer la langue » et ces structures « creusent, entre le parlé et l'écrit, un écart qui serait porteur de changement » (Blanche-Benveniste, 1995: 26).

2.2.2 Classification de *que* passe-partout.

Si le système non standard comporte « un emploi exclusif de *que* comme marque de subordination », on se demande encore quelle est la nature de cet élément. D'après Gadet, (1989a: 120), « la plupart des catégories ne reposent pas sur des bases définitionnelles solides ». La proposition introduite par *que* est-elle relative, conjonctive, complétive, circonstancielle ? *Que* passe-partout est-il pronom, connecteur, conjonction (Gadet, Deulofeu), élément de liaison ou particule (Blanche-Benveniste)? D'après Gadet (1989a: 149), *que* passe-partout ne peut être considéré comme un pronom. C'est une conjonction marquant simplement une *frontière* car on ne dispose pas « d'éléments pour préciser la nature du lien » (Gadet, 1996). Selon Gadet (1989a: 148), la relative non standard en *que* « ne représente pas une fonction, ni une représentation mais une délimitation ». Elle est en étroite dépendance avec le contexte syntaxique. Par exemple, la présence d'un verbe particulier demandant une valence d'un certain type provoquera la présence ou l'absence d'une préposition en fin de phrase.

Dans le « fouillis » terminologique, nous avons décidé d'opter pour le terme « particule» en attendant une définition créant un consensus. La particule *que* passe-partout présente l'intérêt de pouvoir accepter un antécédent (+humain) et (-humain). D'après Blanche-Benveniste(1990: 326), «cette particule est totalement incompatible avec les prépositions, ce qui explique que les fameuses réductions à *que* soient en même temps des réductions de prépositions».

Du point de vue de l'accessibilité, on rencontre plus fréquemment les relatives en *que* passe-partout aux positions les plus basses de la hiérarchie d'accessibilité. Les cibles locative, C.O.I, circonstancielle, génitive sont les plus aptes à produire des relatives de ce type. Elles peuvent remplacer tous les pronoms relatifs complexes standard.

Nous reproduirons ici un tableau-résumé dressé par Blanche Benveniste (1990b: 330) présentant d'une façon claire les systèmes standard (+normatif) et non standard (-normatif) des relatives.

Tableau 4. Relatives standard et non standard.

FRANÇAIS

<table>
<tr><th colspan="2">+ normatif</th><th>- normatif</th></tr>
<tr><td colspan="2">sujet</td><td>QU-I</td></tr>
<tr><td colspan="2">objet</td><td>QU-E</td></tr>
<tr><td>temporal
locatif</td><td>OÙ</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>prép de</td><td>DONT</td></tr>
<tr><td>autres prépositions +</td><td>QUI
QUOI
LEQUEL</td></tr>
</table>

2.2.3 Description des types de relatives non standard.

Bien qu'il existe de très nombreuses structures non standard, par exemple, avec un « complémenteur doublement rempli », du type *qui que* (Godard, 1989), nous nous limiterons à deux types de relatives non standard dont l'une comporte une sous-catégorie.

a. Forme résomptive.

La première forme est dite **résomptive**. Elle peut comporte la particule *que* et un élément de rappel dans la subordonnée relative appelé « clitique » Ainsi, tout pronom objet atone, possessif, préposition ou autre élément peut servir à la répétition, par exemple : *lui, en, le, la, les, etc.*

Exemple

(29) *C'est le garçon que je lui ai parlé (phrase attestée).*

Certaines des résomptives comportent un retour au sujet de la principale. Elles sont introduites par *que* analysé comme dispositif de rection par Blanche-Benveniste (1989) parce que la même relation semble développée deux fois.

Exemple:

(30) *Mon frère qu'il a disparu (Gadet, 1989b: 42).*

La relative résomptive a été très étudiée (Deulofeu, 1986, Gadet, 1989a, Godard 1989, Labelle, 1989) et donne lieu à de multiples interprétations. La question la plus débattue concerne son type. Doit-on la considérer comme une relative non standard ou plutôt comme une subordonnée comportant une particule? Nous laisserons cette question ouverte.

a.1 Forme décumulée.

En raison de l'abondance de structures **décumulées** dans la région étudiée, c'est-à-dire en Acadie, dans la région de Moncton, nous avons choisi de définir une sous-catégorie : la relative décumulée, comportant un relatif *que* et un élément de rappel appelé *préposition orpheline* (Zribi-Hertz, 1984). La préposition est dite *orpheline* en raison de la perte de son *parent*, par exemple, *sans* se retrouvant seul à la fin de la proposition.

Exemple :

(24) *Elle a un nounours qu'elle peut pas dormir sans (Gadet, 1995a: 143).*

Les relatives en *que* + préposition orpheline sont pour certains auteurs (Gadet, 1995a) « plus conformes à la logique du français moderne ». En analysant les prépositions orphelines, Zribi-Hertz, (1984 : 83) dresse une liste de prépositions succeptibles d'être décumulées (par exemple : *autour, à côté, à travers, au milieu, entre, sans, pour* etc.) Zribi-Hertz précise que toutes les prépositions de la forme X+*de* perdent leur *de* final (*autour de, au dedans de, au fond de)* en devenant orphelines (1984: 58).

Les prépositions font l'objet de nombreuses recherches (Bouchard, 1984, Cadiot, 1993, Vandeloise 1993). Il existe des prépositions dites fortes ou *colorées* (*dessus, dessous, dedans, derrière*) et des prépositions faibles ou *incolores (à, de, pour, entre*). « En d'autres mots, les prépositions seraient incolores parce qu'elles ne possèdent pas de couleurs spécifiques et qu'elles ne font que refléter celles de leur environnement linguistique » (Vandeloise, 1993: 8). Généralement, les prépositions colorées restent en fin de phrase tandis que les prépositions incolores peuvent disparaître. La préposition

incolore *de* est bien souvent concurrencée par les prépositions *avec* et *à* (Cadiot, 1993).

b. Forme réduite.

La deuxième forme de relative attestée est **réduite.** On utilise aussi le terme « défective » (Damourette et Pichon, 1969).

Elle comporte le connecteur *que* passe-partout mais est caractérisée par une absence de préposition orpheline en fin de phrase.

Exemple:

(25) C'est la fille que j'ai parlé (P.A).

Selon Deulofeu (1981), les relatives en *que* sans préposition finale laissent place à plusieurs interprétations.

Dans l'exemple :

(26) La voiture que j'allais à la mer (Deulofeu, 1981: 81),

plusieurs sens sont possibles :

(27) La voiture dans laquelle j'allais à la mer.

(28) La voiture avec laquelle j'allais à la mer.

Ainsi « le système de langue procède à des enrichissements lorqu'il lui semble que le système grammatical est inapte à exprimer certaines idées » (Hudelot, 1981). A sa suite, Gadet souligne qu'une réduite ou « une défective indique un rapport avec deux objets qui ne sera pas précisé (...) Elle est quelquefois difficile à interpréter » (Gadet, 1989 a: 150). D'après Deulofeu (1981: 176), « on voit (...) que la syntaxe des pronoms *que* ne dépend pas de leur antécédent mais de leur valence verbale ». Il est en effet possible de reconstruire la relative réduite en se servant de la valence du verbe (Gadet, 1995 a). Le verbe et sa « valence » sont suivis d'une préposition faible choisie dans une sous-classe de verbes spécifiques tels *parler à, avoir besoin de, etc.).* Le contexte joue donc un rôle essentiel pour reconstituer mentalement une relative non standard afin de la comprendre. Selon Blanche-Benveniste (1990b: 330): « L'extension de la particule *que* au lieu de prép+ pronom pourrait être liée à des facteurs de fréquence». Cette analyse est confirmée par Gadet (1995a: 144) soulignant que « les verbes permettant la

reconstruction sont en nombre limité : surtout *parler* et *répondre, discuter, entendre, entendre parler, être d'accord, penser, rester, aller assister, avoir droit, avoir besoin, se rendre compte...* ».

2.2.4 Les stratégies de contournement.

Certains auteurs ont mis en évidence chez l'enfant des stratégies d'interprétation pour comprendre la relative (Deyts et al., 1973, Chipman, 1980, Bronckart, 1983). L'enfant aurait, pour produire des relatives, à sa disposition des stratégies de contournement. Pour produire une phrase, le sujet dispose de deux stratégies, utiliser la langue non standard avec *que* passe-partout ou utiliser des stratégies de contournement.

La plupart des chercheurs tant linguistes que psycholinguistes éprouvent des difficultés à employer le terme « stratégie » (Cohen-Bacri 1982, Gadet, 1995a). Cependant c'est encore le terme le plus couramment employé. Certains auteurs proposent le terme *stratégies d'évitement,* d'autres, *stratégies de contournement.* Il nous semble que le terme *évitement* implique du sujet énonciateur la conscience d'un autre système (le système adulte). Or, l'enfant de 6 à 12 ans ne peut éviter à proprement parler, la relative, n'ayant pas encore à sa disposition tout le système de la grammaire adulte. A notre avis, il a tendance à la contourner. Nous retiendrons le terme *stratégies de contournement,* plus proche de la tendance du jeune locuteur à utiliser des structures plus *familières* que la structure demandée. Selon Blanche-Benveniste (1990: 211) : « un même locuteur est capable selon les situations où il se trouve de négliger totalement une tournure ou de l'utiliser massivement ».

Si le locuteur contourne les relatives standard ou non standard, il convient de se demander pourquoi. Peut-être ne sont-elles pas disponibles ou le sujet dispose-t-il de stratégies autres pour signifier la même chose. Avons-nous exactement le même type de signification? C'est une question intéressante (Gadet, 1995a: 45). Selon Fuchs (1994 : 43), « un locuteur qui connaît le sens des mots dans la langue qu'il utilise manifeste ce savoir par sa capacité à exprimer le même contenu de différentes façons ». En outre, on sait que le locuteur choisit une expression plutôt qu'une autre de manière différenciée. Il a la capacité de juger du type d'expression la plus adéquate en fonction d'une situation. Dans quelles circonstances le locuteur passe d'un système à un autre? Actuellement, on ne dispose pas d'études sur la question, peut-être grâce à une

connaissance métalinguistique. Une analyse plus précise des actes de communication pourrait apporter un élément de réponse. Revenons-en aux stratégies de contournement des relatives chez les enfants.

La construction relative étant complexe, certains auteurs ont relevé des stratégies de contournement (Deyts et Noizet, 1973, Dubuisson, 1982, Laparra, 1995). Néanmoins, ils ne les ont pas décrites en détail. Les stratégies de contournement manifestent l'activité métalinguistique de l'enfant et de l'adulte. Ayant à sa disposition diverses formes pour s'exprimer, l'enfant en choisit une. Elles sont très fréquentes à tous âges. Chez l'enfant, il est possible qu'elles marquent une simplification en raison de la complexité des relatives. Cependant, la présence de contournements de nature complexe chez l'enfant nous permettent de douter d'une explication unique par la simplification. Chez l'adolescent et l'adulte, qui disposent d'un système de langue élaborée à deux niveaux : standard et non standard, il semble que leur emploi manifeste davantage la liberté du locuteur de s'exprimer comme il le veut dans le contexte de son choix. Une dimension socio-linguistique rentre en jeu. Dans son étude sur les relatives, Dubuisson (1982: 368) relève que les adolescents « évitent systématiquement dans leur discours spontané de produire des relatives à cas oblique dans leurs formes standard ou dans leurs formes non standard ». D'autres analyses mentionnent un phénomène du même type (Gadet, 1994). Selon Laparra (1995: 66) :

> Tout se passe en fait comme si le locuteur, par suite des contraintes pesant sur la production orale, restreignait de lui-même le système des relatives jugé trop complexes en n'utilisant que les tours jugés les moins coûteux linguistiquement ou en les remplacant par des tours de maniement plus facile et qui peuvent se substituer sans dommage aux relatives.

Bien que ces stratégies n'aient pas été répertoriées systématiquement dans les travaux précédents, il est possible de remarquer que la proposition relative est contournée soit par des énoncés simples ou des groupes d'énoncés simples, soit par une relative sujet.

2.2.4.1 Enoncés simples.

Les énoncés simples peuvent comporter :

- soit un adjectif:

  (31) *C'est une balle ronde (P. A).*

- soit un complément de nom:

(32) *C'est la maison du garçon (P. A).*

- soit un participe présent :

(33) *C'est une fille s'ennuyant (P. A).*

2.2.4.2 Groupe d'énoncés simples

Le groupe d'énoncés simples peut comporter :

- deux énoncés juxtaposés:

(34) *C'est la balle, le garçon joue avec la balle (P. A).*

- deux énoncés coordonnés:

(35) *La petite fille lit le livre pis elle est assise (P. A).*

2.2.4.3 Relative en *qui*

Une proposition relative moins accessible, dans le cas des relatives objet en *que*, peut être contournée une relative sujet en *qui*. Au lieu de:

(36) *C'est le ballon que le garçon frappe (C.P.C),*

on obtient :

(37) *C'est le ballon qui tombe.*

On peut obtenir aussi:

(38) *C'est le ballon qui s'fait frapper (C.P.C).*

avec un recours à la voix passive pronominale (*se faire*= auxiliaire+ personnel). Selon Blanche-Benveniste (1984: 137), « on doit en conclure que *se* va de pair avec le verbe *faire* et qu'on ne saurait désolidariser ces deux éléments (...) S*e faire* est un auxiliaire de reformulation dont l'effet de sens est équivalent à un passif d'un certain type participatif ». Il semble que ce groupe soit réservée à certains types de verbes.

2.2.5 Les actes d'énonciation.

Notre analyse resterait incomplète en omettant l'étude du courant pragmatique

concernant les actes du langage (Bernicot, 1992). En effet, ce courant moderne d'analyse de la langue fonde son raisonnement sur le fait que certains actes d'énonciation appellent plus de relatives que d'autres. En effet, le style narratif appelle de nombreuses phrases présentatives introduites par : *c'était...qui* ou *il y avait..qui*. Il convient donc de tenir compte de la nature de l'acte de communication d'un énoncé.

Selon une étude récente Berman et Slobin (1994: 84) comparent la construction d'une histoire sur images dans plusieurs langues du monde. D'après les auteurs, les relatives seraient à la fois « souples dans leur forme et variables dans leur fonction » (Trad. pers.) Très nombreuses dans un récit, elles servent à deux fonctions principales :

1. Présentation des principaux personnages:

Exemple:

(39) *C'était une petite fille qui avait trouvé un oeuf (corpus Berman et al.).*

2. Description d'événements antérieurs qui précèdent ou séquence d'un événement évoqué de la phrase précédente.

Exemple:

(40) *La fille qui a pris un oeuf a regardé dedans(corpus Berman et al.).*

Si notre objectif principal ne consiste pas à analyser nos données selon le courant pragmatique, nous pensons que la présente analyse contribue à enrichir l'étude de la langue parlée en apportant un supplément de données, en particulier en matière d'impact de facteurs extra-linguistiques dans l'administration d'une épreuve.

2.2.6 Critères d'acceptabilité.

Ayant opté pour l'analyse de deux systèmes de langue et ayant choisi de tirer parti de ce que nous apprendrons des productions orales du locuteur régional, nous accepterons les structures de langues non standard. Selon Gadet (1992: 2): « le deuxième caractère de l'oral concerne les scories (...) Au lieu de juger les scories négativement, il est possible de s'appuyer sur elles et de les regarder comme indices du processus de recherche du locuteur dans la constitution du sens et d'en tirer parti dans l'analyse grammaticale ». Notre définition de l'acceptabilité ne reposera donc pas sur la norme par référence à l'échec d'une structure non conforme au français standard mais sur les critères énoncés ci-dessous.

Selon nous, une phrase est acceptable:

1) quand elle est claire du point de vue du sens, c'est-à-dire interprétable par l'interlocuteur « quand, à chaque unité de surface, sera associée une signification claire et appropriée » (Trad.pers. de Giacalone Ramat, 1981: 284).
2) quand elle est conforme aux règles formelles standard et non standard de la langue,
3) quand « elle ne présente pas de contradiction logique (...) Ainsi, on retiendra les structures de langues maîtrisées par le maximum de sujets et donnant lieu à la plus large intercompréhension » (Flaux, 1993: 95).

En ce qui concerne les relatives non standard, il est vrai qu'on peut accepter une part de liberté au locuteur avec l'emploi d'un *que* passe-partout pour préserver le « flou » d'une conversation, mais on risque de tomber dans l'obscurité. L'interprétation claire des propos du locuteur devrait transparaître. Ainsi, une relative est acceptable si la « valence » du verbe peut être reconstituée facilement. Une relative « réduite » pourrait donc être acceptable malgré le fait que l'interprétation d'une phrase amputée d'un de ses éléments essentiels reste une opération délicate. Si une relative comporte une préposition colorée éludée en fin de phrase, elle sera facile à reconstruire mentalement. En revanche, une relative comportant un verbe à préposition faible tombant en fin de phrase pourrait engendrer des erreurs d'interprétation. Le verbe, sa valence et le contexte jouent donc un rôle essentiel pour reconstituer mentalement une relative afin de la comprendre.

Il convient néanmoins ici de tenir compte de facteurs régionaux. L'usage commun mais régional peut-il déterminer l'acceptabilité d'une structure? Ici, en Acadie, compte tenu de la présence des deux langues, certaines structures sont fréquemment utilisées et faciles à interpréter dans la région. En revanche, ces structures peuvent poser un problème d'interprétation en dehors de la région. Prenons l'exemple des relatives en *que* + préposition incolore (*à, de*) tombant en fin de phrase. Elles sont reconstructibles aisément car elles sont directement calquées sur une relative de langue anglaise.

Exemple:

(41) *La femme que je parle de.*

(42) *The lady that I talk of (anglais non standard).*

(43) *The lady that I talk about (anglais non standard).*

Gadet se demande (1995a: 143) si cette structure est une interférence ou un hapax. L'utilisation de cette forme est fréquente en Acadie. Il semble qu'il s'agisse d'une interférence de l'anglais. Dans une étude morphosyntaxique portant sur le parler acadien de la Baie Sainte-Marie en Nouvelle-Ecosse, malgré une étude peu détaillée des relatives en tant que telles et une variété de langue quelque peu différente de celle du Nouveau-Brunswick, Gessner (1979: 28) note un grand nombre de calques de l'anglais. Ainsi, la phrase:

(44) *Je ne suis pas intéressé dedans*

subit, à son avis, l'interférence de la structure anglaise :

(45) *I am not interested in that.*

Nous examinerons cette donnée « intuitive » d'une manière plus systématique dans la partie expérimentale (chapitre IX).

Deux systèmes d'une langue ou « deux sortes de données dans un même modèle » (Blanche-Benveniste, 1990b: 317), les relatives standard, et non standard entrent en jeu. Certains linguistes s'interrogent sur la possibilité de les qualifier de « super-système» (Deulofeu, 1983, Gadet, 1989b). Les relatives complexes comportent des pronoms synthétiques souvent contournés. Le locuteur adulte a la possibilité d'opérer des transferts du système standard au système non standard. En fait, il est possible qu'il possède deux systèmes de langue et qu'il puisse les utiliser de manière différenciée s'il est avec sa communauté linguistique d'origine ou en présence d'un locuteur parlant le français standard. Les deux systèmes se livrent une certaine concurrence, le locuteur tirant alors parti des deux systèmes en place.

CHAPITRE III

TRAVAUX SUR LES RELATIVES EN PSYCHOLINGUISTIQUE ET EN LINGUISTIQUE.

En analysant les travaux portant sur la proposition relative tant du point de vue psycholinguistique que du point de vue linguistique, nous serons en mesure de confirmer certaines des hypothèses émises par les chercheurs. Les travaux en psycholinguistique ont surtout comporté des épreuves en compréhension, tandis que les travaux des linguistes ont étudié la production. Parallèlement à la partie théorique du chapitre I où nous avions étudié les principaux courants dans les domaines psycholinguistique et linguistique, nous analyserons les principales recherches sous-tendant l'une ou l'autre des théories concernant la proposition relative.

3.1. ANALYSE DES TRAVAUX SUR LA COMPREHENSION DES RELATIVES CHEZ L'ENFANT.

Tout d'abord, nous présenterons une revue des travaux expérimentaux pertinents concernant la compréhension des propositions relatives chez l'enfant. Le terme difficulté est souvent employé pour l'étude des relatives. Nous l'emploierons dans le sens développemental et structurel.

Tout d'abord, qu'est-ce que la compréhension? Nous adopterons la définition d'Ehrlich et Florin (1981: 11), la compréhension « ne caractérise spécifiquement ni une capacité ni un processus, ni un certain type de tâches, elle est un état du sujet ». Il y a compréhension lorsque « le sujet a construit une représentation d'une situation ou d'une série d'événements ou d'actions, quand les différents concepts sont organisés et clairs et quand les relations interconceptuelles sont cohérentes par référence avec ce que le sujet connaît déjà et par référence au contexte actuel de la tâche ».

Dans ce chapitre, nous définirons les principales sources de difficultés étudiées par les chercheurs dans les épreuves de compréhension de relatives. Les travaux expérimentaux en compréhension effectuées de 1970 à 1980 s'appliquent surtout aux relatives sujet et objet direct, rarement aux relatives objet indirect. On y étudie l'ordre de difficulté d'apparition des quatre structures (SS, SO, OS, OO) ainsi que d'autres facteurs comme l'enchâssement, la juxtaposition, le focus (emphase sur sujet ou sur objet) et l'ordre des mots dans la proposition (Sujet-Verbe-Objet ou Verbe-Sujet-Objet). En outre, On observe l'accessibilité des structures. Keenan et Comrie (1977a) proposent une hiérarchie d'accessibilité des relatives simples et complexes. Précisons que, dans ces études, les auteurs se centrent sur la facilité ou la difficulté des relatives. Il s'agit toujours de difficulté des deux types : développementale et structurelle. Le terme peut revêtir quelque ambiguité si le domaine n'est pas précisé. Il semble que les psycholinguistes emploient le terme difficulté quand l'enfant ne produit pas les réponses attendues dans les épreuves de compréhension administrées. Les sources de difficultés sont précisées par les chercheurs.

3.1.1 Les trois sources de difficultés pour Brown.

Douglas Brown (1971) prépare une étude auprès de quatre-vingt seize enfants de 3 à 5 ans de milieu socio-économique moyen en employant une technique de présentation iconique (24 paires d'images). Il considère les trois sources de difficultés suivantes en matière de compréhension des relatives par l'enfant : l'enchâssement, le focus et le type de pronom relatif employé.

a. L'enchâssement.

Il existe, pour Brown, deux types d'enchâssement : simple et complexe. Certains enchâssements au centre sont clairs, d'autres sont confus. Prenons deux exemples, p.1924):

(46) *The ball* which *is rolling down the hill is red.*

(47) *The ball* which *is rolling towards the sandbox is red.*

Les phrases (46) et (47) sont confuses pour l'enfant. En effet, l'enfant pourrait penser que c'est *le bac à sable* (the sandbox) ou *la balle* qui est *rouge* en raison de la

découverte d'un sujet à proximité du verbe. Pour Brown, certains éléments grammaticaux apportent des informations sémantiques créant une confusion. La forme et le sens sont un tout, la linguistique ne peut être détachée des processus de reconnaissance, de comparaison et de mémoire. En outre, plus le degré d'enchâssement est élevé, plus difficile sera la compréhension. Blumenthal (1966) l'avait déjà remarqué. De même, Peterfalvi et Locatelli (1971) concluent que les sujets utilisent une stratégie visuelle et motrice quand le degré d'enchâssement est trop grand, l'enchâssement étant plus difficile que la juxtaposition. Par la suite, Deyts et Noizet (1971), Hatch (1971) en arriveront aux mêmes conclusions.

b. Le focus.

L'enchâssement n'est pas la seule difficulté. Il doit être envisagé avec le **focus**. Le focus semble être l'antécédent dans la relative. Le focus est défini par de Villiers (1979 : 498) comme « the role of the head noun in the relative clause ». Le focus peut être sujet ou objet. La relative:

(48) *The boy* who *is talking to the girl is wearing a hat.*

est différente de:

(49) *The boy* who *the girl is talking to is wearing a hat.*

Dans la relative (48) le focus est sujet, dans la relative (49), le focus est objet. Selon Brown, la phrase la mieux comprise sera la construction simple, la phrase où le focus est sujet. L'antécédent est agent dans les relatives sujet, alors qu'il est patient dans les relatives objet. Par exemple, dans la phrase (48), l'antécédent *the boy* est agent, c'est lui qui fait l'action, c'est lui qui parle à la fille, alors que dans l'exemple (49), l'antécédent est patient, il subit l'action. C'est la fille qui lui parle. Quand l'enfant réussit, selon Brown, c'est qu'il a compris l'action. Quand il échoue, en général, il a tendance à comprendre que tous les noms, qu'ils soient suivis de *qui* ou de *que*, sont sujets.

c. Pronom relatif.

En troisième lieu, Brown (1971) observe le **pronom relatif employé**. Malgré le fait que son expérimentation ne porte que sur des pronoms simples en *qui* et *que*, elle nous renseigne sur la plus grande facilité des pronoms relatifs sujet qu'objet. Ce résultat est

corroboré par Kail (1975) sur des sujets de 6 à 11 ans. Elle constate que les relatives en *que* sont moins reproduites que celles en *qui*. Bien souvent, les enfants substituent le relatif *que* au relatif *qui*. Elle interprète ce fait par une « non correspondance entre l'ordre de surface et l'ordre sous-jacent des éléments sujet, verbe et objet ».

3.1.2 Les principes universels de Slobin.

Slobin (1973) est connu pour la présentation des quatre principes universels de base justifiant l'ordre de compréhension des propositions relatives chez l'enfant : Tout d'abord, il élabore le **principe du précédent cognitif**. Partant du fait que l'enfant utilise des stratégies basées sur la perception pour acquérir la langue, il constate que les structures simples sont acquises avant les structures complexes. Ainsi donc, l'enchâssement est difficile car il faut de la mémoire à l'enfant pour se souvenir d'un sujet éloigné de la phrase et nous savons que la mémoire se développe, comme toutes autres fonctions, avec l'âge.

Son deuxième principe est celui de **l'exploitation fonctionnelle**. L'enfant aura davantage de facilité à s'exprimer au moyen de structures anciennes déjà acquises qu'avec de nouvelles structures demandant, par exemple, une inversion. Ensuite, le **principe de l'unicité grammaticale** indique qu'après avoir saisi un point de repère et d'identification, l'enfant éprouve quelques difficultés à transférer ce processus dans une autre structure de phrase. Le dernier principe, **celui de l'intégrité structurale** postule que le groupe de mots doit garder une intégrité perceptuelle pour être compris. Pour lui, le nom précédant le pronom relatif sera perçu comme sujet de la principale par l'enfant. Avec ces quatre principes, Slobin (1973) énonce quelques stratégies d'apprentissage et les préalables indispensables à l'étude du langage chez l'enfant. A partir d'une expérimentation basée sur l'imitation, il conclut que l'enfant comprend mieux les phrases sujet que les phrases objet et que les juxtaposées en *qui* et en *que* sont plus faciles que les enchâssées.

3.1.3 Le principe de la distance minimale de Smith.

Outre les principes énoncés par Brown (1971) et Slobin (1973), il en est un autre, le **principe de la distance minimale** (MDP), formulé par Chomsky (1969) et par Smith (1970). En étudiant la proposition relative, Smith constate une tendance chez l'enfant jeune (3 à 5 ans) à prendre l'antécédent du pronom relatif pour le sujet de la phrase relative. Il s'agit peut-être d'un principe d'économie ou de facilité. L'enfant associe le nom

le plus proche comme sujet de la phrase qui suit. Quand il a saisi le procédé, il veut le conserver. Legum (1978) dans une étude ultérieure, nous propose une stratégie de l'enfant qu'il appelle « Bird in Hand Strategy ». Selon lui, l'enfant aurait tendance à conserver un même sujet pour deux propositions. Quand il a attrapé « l'oiseau », il ne veut pas le laisser échapper.

3.1.4 Les fonctions parallèles de Sheldon.

Un tournant semble s'amorcer avec les travaux d'Amy Sheldon (1974). Son article intitulé: « The Role of Parallel Fonction in the Acquisition of Relative Clauses in English » remet certains facteurs en question. En effet, pour elle, les difficultés de structures majeures ne sont ni l'enchâssement ni l'ordre des mots mais les fonctions grammaticales. Elle conteste la validité des travaux de Slobin (1973) et réfute ses arguments. Dans une recherche auprès de trente-trois enfants anglophones de 3 à 5 ans, Sheldon constate que les phrases à fonctions parallèles présentent une plus grande facilité dans presque deux tiers des cas.

Tout en reconnaissant que les relatives objet sont plus difficiles que les relatives sujet, Sheldon pense qu'il convient de dégager une explication par les fonctions parallèles. Rappelons qu'il y a fonctions parallèles quand l'antécédent et la relative qui le suit sont tous les deux sujets ou tous les deux objets. A l'inverse, on parlera de fonctions non parallèles quand l'antécédent et la relative ont des fonctions différentes. Pour Sheldon, on a des fonctions parallèles quand: « The whole complex noun phrase (NP) is the subject of the sentence » (1974: 273).

Très souvent, les jeunes enfants attribuent au relatif une fonction grammaticale identique à celle de son antécédent. Aussi se sentiront-ils plus à l'aise avec des phrases à fonctions parallèles:

> If coreferentiel NP's have the same grammatical function in their respective clauses, then that sentence will be easier to process than one in which the coreferentiel NP's have different grammatical functions. The grammatical function of the relative pronoun will be interpreted to be the same as the antecedent (1974: 274).

La relative:

(50) *The dog that jumps on the pig bumps into the lion (SS).*

sera aussi facile à comprendre que la phrase:

(51) *The dog stands on the horse that the giraffe jumps on (OO).*

parce qu'elles présentent toutes deux des fonctions parallèles. Cependant la relative :

(52) *The lion that the horse bumps into jumps over the giraffe (SO).*

et la phrase:

(53) *The pig bumps into the horse that jumps on the giraffe (OS).*

seront plus difficiles à comprendre. Elle remarque deux étapes dans l'acquisition des relatives, les enfants suivant le schéma de difficulté suivant (< = plus facile):

Avant 5 ans: OO<SS<OS<SO.

Après 5 ans: SS<OO<OS<SO.

La qualité de la performance linguistique semble augmenter avec l'âge en fonction des acquisitions de l'enfant dans d'autres domaines. S'agissant de l'analyse des autres facteurs. elle soutient Brown (1971). Les relatives les plus faciles sont les relatives enchâssés en *qui* et les relatives juxtaposées en *que*. Sheldon vérifiera par la suite ses données sur des enfants français de Rimouski de 4 à 10 ans (1978). Malgré une différence notable de fonctionnement des relatives en français et en anglais (même pronom relatif sujet et objet en anglais :*that*), ses résultats corroborent les recherches effectuées chez les enfants anglais. Les résultats de la recherche d'Amy Sheldon ont marqué une étape fondamentale dans l'étude du fonctionnement des relatives car elle propose une explication différente des explications antérieures pour la difficulté de structures de certaines relatives. Les chercheurs se sont ensuite inspirés des travaux de Sheldon pour éclairer ou mettre en doute le mécanisme de compréhension des phrases relatives chez l'enfant par les fonctions parallèles.

3.1.5 Une recherche sur plusieurs facteurs.

En 1979, de Villiers, Flusberg, Hakuta et Cohen dressent un bilan des résultats obtenus les dernières années sur les difficultés des propositions relatives. Leur échantillon

est composé de 114 enfants unilingues anglais d'âge pré-scolaire de 3 à 6 ans. Etudiant l'enchâssement, le focus, les fonctions parallèles et le processus heuristique, ils essaient de vérifier la pertinence des recherches précédentes.

Introduisant cependant dans leurs épreuves des structures un peu plus complexes, leurs phrases comportant des pronoms relatifs sujet, objet et objet indirect *(à qui)*, ils constatent que l'objet indirect est plus difficile que le sujet et l'objet direct. Ils concluent à la validité de l'explication par l'enchâssement et le focus. Selon eux, l'explication par les fonctions parallèles a aussi sa pertinence mais seulement dans l'un des cas. Les enfants répondent bien à l'ordre NVN, surtout si le nom principal est sujet plutôt qu'objet. Une remarque intéressante apparaît à la fin de l'article de Villiers et al. (1979: 516): « it would be advantageous to know more about strategies children use for decoding sentences ». D'après les auteurs, il faudrait ajouter aux épreuves de compréhension des épreuves en production et expérimenter sur toute une variété de relatives pour mener des travaux sérieux. Leurs perspectives ont été suivies. Nous verrons que les études se sont diversifiées et comportent davantage de recherches en production entre les années 1980 à 1990.

3.1.6 L'école de Genève et l'approche cognitiviste.

En 1976, Ferreiro, Othenin-Girard, Chipman et Sinclair se proposent de prendre un échantillon de 78 enfants en leur faisant passer diverses épreuves avec la technique du mime (compréhension, production et jugements grammaticaux). Tout d'abord, elles précisent les précautions à prendre lors de l'administration d'épreuves à des enfants (Ferreiro et al., 1976 : 230). Il convient de s'assurer que l'enfant ne rejette pas la phrase parce qu'il n'en comprend pas le lexique ou qu'elle contredit son expérience. Il convient de s'assurer que le sujet comprend bien le maniement des jouets. Une épreuve n'est jamais isolée du contexte : des facteurs extralinguistiques, la voix, le ton, la façon de parler, l'état mental de l'expérimentateur sont importants de façon à obtenir une adhésion idéale de l'enfant.

Ensuite, elles présentent à des enfants de 4 à 10 ans de langues diverses (68 enfants français) quatre propositions de types *SS, OS, SO et OO* avec deux sortes de pronoms relatifs simples *qui* et *que*. Les résultats de leurs épreuves montrent qu'il est plus facile de

comprendre et de produire une relative sujet qu'une relative objet. Quand il s'agit de la relative objet en *que*, les enfants hésitent entre le pronom anaphorique ou la conjonction de subordination.

Cependant, selon ces auteurs, l'acquisition des relatives est beaucoup plus lente qu'on ne le pense. Elle se fait entre 9 et 10 ans. De plus, la progression n'est pas nécessairement linéaire. Avant le stade des opérations concrètes (6-7 ans), l'enfant éprouve des difficultés à comprendre et intégrer les relatives dans son discours. Il s'agit pour lui d'un double problème linguistique car la forme est différente de la fonction, comme si la grammaire et la fonction étaient reliées de sorte que nous jugeons incorrect ce qui est correct pour les enfants. Selon elles, un certain nombre de facteurs encore inexpliqués ou mystérieux persistent dans la compréhension des phrases relatives chez l'enfant. Un des enfants le traduit ainsi : « You can understand the two parts separately but together you can't make it out » (Ferreiro et al., 1976: 263).

En outre, Ferreiro et al. pensent que le principe de distance minimale n'est pas pris en compte avant l'âge de 10 ans et que davantage d'éléments concrets interviennent dans la production que dans la compréhension. L'épreuve sur les jugements d'acceptibilité lui a permis d'arriver à un schéma identique à celui de Sheldon concernant la progression des difficulté des relatives.

3.1.7 La recherche en France.

On doit à Jean Cohen-Bacri une contribution importante à la recherche en 1978. A l'aide d'une expérience en compréhension et une technique iconique sur 100 sujets français de 6 à 11 ans. Il propose quatre phrases aux enfants: deux en *qui*, deux en *que*, certaines avec inversion du verbe.

Tout d'abord, il s'aperçoit que l'enfant élude le pronom relatif et se sert d'une suite agrammaticale pour comprendre. Ensuite, il constate une meilleure facilité des juxtaposées en *que* et des enchassées en *qui*. Selon lui, l'introducteur *que* ne « constituerait pas en lui-même un facteur de difficulté ». Le principe de Slobin n'est

donc pas confirmé. Par contre ses résultats sont assez compatibles. « du strict point de vue des faits » (Cohen-Bacri, 1978:197), avec ceux de Sheldon. Cependant, il est prudent quant à la généralisation du principe de l'ordre des mots comme celui des fonctions parallèles car « il faut tenir compte des multiples variables expérientielles qui interviennent dans toute recherche ».

3.1.8 Une étude cognitiviste en Suisse.

Chipman (1980) présente une étude effectuée avec les psycholnguistes de l'Ecole de Genèvesur cent cinquante enfants anglophones de 4 à 11 ans, portant sur quatre types de phrases relatives : OS, SS, OO et SO, avec enchâssement et inversion de l'ordre des mots. Dans ses résultats, on ne note aucune différence significative en termes de réussites entre phrases enchâssées et phrases juxtaposées. Les relatives en position sujet sont mieux réussies que les relatives en position objet.

A l'instar de Segui et de Léveillé (1977), il observe une progression linéaire pour les phrases comportant l'inversion de l'ordre des mots. Ses conclusions sont très intéressantes du point de vue développemental. En effet, il ne perçoit aucune tendance linéaire claire mais observe des changements qualitatifs dans les stratégies de compréhension, simplement « une prise de conscience graduelle et tardive des facteurs syntaxiques adultes » (Chipman, 1980: 77). Observant des paliers de régression ou de stagnation entre 8 et 9 ans, il conclut à une progression non constante. De 5 à 6 ans, la réussite serait assez bonne, puis de 6 à 7 ans, le succès déclinerait (période de restructuration). A 7 ans, Les réussites réapparaissent, les enfants étant alors de plus en plus conscients des facteurs syntaxiques en jeu. Mais, de 8 ans à 9 ans, il note un déclin sur les phrases préalablement réussies : « C'est comme si les enfants sont maintenant conscients des facteurs syntaxiques en jeu et cette conscience inhibe leurs capacités » (Chipman, 1980: 77).

Enfin, entre 9 et 10 ans, le fort pourcentage de réussite montre que les enfants savent maintenant utiliser plus adéquatement des stratégies pour comprendre les difficultés (recherche du sujet quel que soit l'enchâssement).

Cependant, ce n'est que vers l'âge de 10 ans 6 mois que les relatives sont bien comprises par les enfants. A l'instar de Ferreiro et al. (1976), Chipman observe une

acquisition relativement tardive des propositions relatives en fonction de l'âge. Au tout début, l'enfant a des stratégies très sommaires en matière d'ordre des mots. Puis en complexifiant sa syntaxe, sa compréhension devient plus confuse pour finalement aboutir à une stabilisation des structures vers 10-11 ans : « It seems that the acquisition of syntax, in the case of more complex forms of pronominalisation, does not follow a linear trend but go through certain stages and transition periods. » (Chipman, 1980: 129).

Dans une perspective différente, une recherche de Deyts et Noizet (1973) fait apparaître également plusieurs stades dans l'acquisition des relatives. Analysant trois types de relatives : *qui*, *que* et *à qui*, les auteurs proposent des enchâssées et des juxtaposées. En analysant l'enchâssement et le type de pronom, ils remarquent des réussites moindres aux relatives en *à qui* qu'aux relatives en *que*. Puis, ils analysent les erreurs. Ils constatent l'introduction d'une transformation passive en *qui* vers l'âge de 12 ans sur les relatives objet ou complexes. Selon eux, cette structure est un agent facilitateur. La complication qu'elle apporte « est largement compensée par le gain obtenu sur la transformation relative » (Deyts et Noizet: 210). En outre, ils étudient certaines suites agrammaticales du type:

(54) *La dame salue le monsieur que le chien suit le monsieur.*

Ils concluent que les enfants de 12 ans suivent une stratégie d'économie. Les enfant contournent les obstacles à mesure que l'on monte dans l'échelle des âges. Ils disposent d'un éventail syntaxique plus large mais s'en tiennent à des choix plus rigides.

Un article antérieur (1972) corrobore les résultats, le sujet choisissant « la structure la mieux assimilée chaque fois que les structures étaient en compétition » et utilisant « des procédures de détour aboutissant à des solutions erronées quand un seul type de solutions était possible » (Noizet, Deyts et Deyts, 1972: 64).

3.1.9 Une recherche québécoise.

Martinez et Tremblay (1984) choisissent un échantillon de 150 enfants francophones du Québec pour observer le développement génétique des enfants de 7 à 12 ans à l'oral et à l'écrit. Leurs travaux portent sur une analyse de la compréhension orale et écrite. Selon une technique de choix d'images, les enfants sont incités à lire ou à écouter des relatives.

Ils présentent aux enfants un ensemble de 18 relatives : 3 juxtaposées en *qui*, 3 enchâssées en *qui*, 6 juxtaposées en *que*, forme VSN, forme SNV, 6 enchâssées en *que*, forme VSN, forme SNV. Ils constatent que les relatives en *qui* (juxtaposée et enchâssées) sont réussies à 74.5%, les juxtaposées en *que* et les enchâsséees en *que* sont moins réussies (64%). les relatives à fonctions parallèles sont mieux réussies que les relatives à fonctions non parallèles.

Les résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence significative entre les niveaux d'âge sauf pour les enfants de 7-8 ans. Ils supposent alors « qu'il existe entre ces deux âges un stade qui déterminerait que la structure est en voie d'acquisition. La difficulté d'interprétation permettrait donc de déterminer des stades d'acquisition linguistique » (Martinez et Tremblay: 1984). La compréhension de l'oral tend à s'acquérir vers l'âge de 9 ans et la compréhension de l'écrit, vers l'âge de 10 ans.

Après l'étude des travaux cognitivistes, nous analyserons maintenant les recherches américaines générativistes de Goodluck et Tavakolian (1982), Hamburger et Crain (1982), Lust, Chien et Flynn (1987) qui se distinguent des courants précédents par le concept de grammaire innée chez l'enfant.

3.1.10 La précocité de l'enfant chez Goodluck et Tavakolian.

S'opposant à la conception d'un développement tardif des relatives, Goodluck et Tavakolian (1982) veulent revenir à l'analyse du processus linguistique proprement dit.

Elles présentent à un échantillon de vingt enfants de 4 à 5 ans, par la technique du mime, 3 groupes de phrases relatives : 8 animées, 8 inanimées et 4 intransitives. Elles constatent chez l'enfant une excellente compétence en grammaire. Selon elles, la présence de sujets animés complique la tâche des enfants. Les enfants réussissent très bien avec des objets inanimés si la tâche n'est pas trop difficile et comportae un nombre réduit d'animaux à mimer. De plus, les expériences précédentes sous-estimaient la compétence des enfants. Disposant d'un processus inné ou *language processor*, l'enfant est tout à fait capable de comprendre les propositions relatives OS très jeune en donnant

de « bonnes réponses » commandées par sa « grammaire intrinsèque » :

« We assume that the child, like the adult, is equipped with a competence and a language processor » (Goodluck et Tavakolian, 1982: 15). Elles jugent que l'enfant a autant de capacités que l'adulte:

> The child may in fact possess adult competence but have it overridden by processing difficulties and/or the task demands of the experiment...We assume that the child and adult processing mechanisms are identical in their general structure and functioning (Goodluck et al. : 20).

Nous en revenons au courant innéiste de Chomsky.

3.1.11 Les « felicity conditions » d'Hamburger et Crain.

A la même époque, paraît un article intitulé : « Relative Acquisition ». Avec un échantillon de 18 enfants de 3 à 5 ans et une tâche de mimes avec jouets, Hamburger et Crain (1982) choisissent dix relatives OS et dix relatives à fonctions parallèles. Leurs résultats indiquent que les enfants distinguent bien les relatives OS des relatives à fonctions parallèles. Avec une tâche complémentaire de reproduction différée, ils pensent créer des conditions de fiabilité beaucoup plus satisfaisantes.

Nous constatons que les résultats de Hamburger et Crain rejoignent ceux de Goodluck (1989: 272):

> Many 3 year olds comprehend OS relatives well enough to bind referents correctly, though this ability has been masked in previous studies by requiring children to overcome infelicitous conditions.

Pour eux aussi, avec de bonnes conditions d'expérimentation, les enfants de 3 ans comprennent bien les relatives OS.

Pour résumer, le tableau suivant (non exhaustif) classe les auteurs étudiés en fonction de l'ordre de difficulté des relatives. On remarque la grande différence des résultats peut-être liés à des conditions expérimentales différentes :

Tableau 5. Échelles comparatives d'accessibilité

Auteur	Année	Échelles d'accessibilité
Brown	1971	OS<OO<SS<SO
Ferreiro	1971	SS<OO<OS<SO
Slobin	1973	OS<OO<SS<SO
Smith	1970	OS<SS<OO<SO
Sheldon	1974	OO<SS<OS<SO(avant 5 ans)
		SS<OO<OS<SO (après 5 ans)
Ferreiro et al.	1976	OO<OS<SS<SO
de Villiers et al.	1979	OS<SS<OO(OI)<SO(SI) avant 5 ans
		SS<OO(OI)<OS<SO(SI) après 5 ans

< = plus accessible.

3.1.12 Deux études sur la longueur et la complexité.

Deux études, du même courant, portent l'une sur 120 enfants de 2 à 6 ans et l'autre sur 16 enfants de 3 à 6 ans. Pour Tyack et Gottsleben (1986), c'est la longueur de la phrase qui présente une difficulté à l'enfant et non les fonctions grammaticales OS et OO. Pour Nakayama (1987), dont l'épreuve consiste à demander à l'enfant de poser des questions à une poupée sur des images, c'est la longueur et la complexité de la phrase qui constituent les obstacles majeurs et non la fonction des relatives.

3.1.13 Les recherches interlinguistiques.

Parallèlement aux travaux précédemment étudiés, il convenait de mentionner les recherches interlinguistiques de Keenan et Comrie (1975, 1977a, 1977b). Malgré leur application sur des sujets adultes, elles proposent un schéma de progression de complexité des relatives. A partir d'échantillons comparatifs de propositions relatives

dans cinquante langues du monde, Keenan et Comrie cherchent à déterminer les propriétés universelles des relatives et leur hiérarchie d'accessibilité. Le terme accessibilité signifie une plus grande fréquence d'utilisation. Les résultats obtenus par l'étude permettent aux auteurs de dégager la hiérarchie d'accessibilité suivante :

SU > DO > IO > OBL > GEN > COMP (> signifie plus accessible).

La relative la plus accessibles serait la relative sujet, suivie d'une relative objet direct, d'une relative objet indirect et d'une relative oblique (circonstancielle) pour se terminer par les plus difficiles: les relatives génitives et les relatives comparatives. Ils remarquent une plus faible proportion de langues susceptibles de relativiser les positions les plus basses (à cas oblique, génitives et comparatives). On entend par cas oblique, toute relative comportant une préposition forte précédant le relatif.

Ex :

(56) *Le bâton avec lequel Paul a battu le chien.*

Selon eux, la variation ne se fait pas au hasard. Les langues varient en fonction des positions NP succeptibles d'être relativisées. Ils mettent en évidence des contraintes dans la hiérarchie :

1. Une langue doit être capable de relativiser des sujets.
2. Une stratégie de formation des relatives doit s'appliquer à un segment continu de la hiérarchie.
3. Une stratégie qui s'applique à un certain point de l'échelle doit en principe cesser de s'appliquer dans une position plus basse de la hiérarchie. (Keenan et Comrie, 1977 : 67 (trad. pers).

Selon Weissenborn, Goodluck et Roeper (1992: 7), les études comparatives interlinguistiques sont d'avenir car elles offrent une coupe transversale d'une structure linguistique en s'attachant aux éléments communs à plusieurs langues. « One important way in which recent linguistic theory has opened new vistas for the study of child language is through the growth of cross-linguistic research. »

3.1.14 Trois recherches subséquentes.

Voulant vérifier à la fois les travaux de Sheldon (1974) et de Keenan et Comrie (1977a, 1977b), Gass et Selinker (1983) choisissent un échantillon de dix adultes de langue seconde de langues maternelles diverses. Avec douze paires de phrases, on

demande aux sujets de former une phrase relative. Les résultats obtenus, un peu différents en raison du type de population, sont néanmoins compatibles avec la hiérarchie d'accessibilité de Keenan et Comrie. Une seconde étude de Gass et Ard (1980) porte sur 17 étudiants adultes de langues différentes avec une technique de reproduction différée. Les résultats restent encore compatibles avec la hiérarchie. Les auteurs insistent cependant sur la nécessité d'appuyer la théorie sur des observations basées sur un corpus de langue précis, si on veut que ces comparaisons dépassent le plan de l'hypothétique. Elles concluent en remarquant que l'étude des apprenants langue seconde constitue un terrain fertile d'investigations et de recherches.

Giacalone-Ramat et Ceriana (1986), quant à elles, prennent un échantillon de vingt-trois élèves italiens parlant une interlangue distincte du français et de l'italien. Les enfants sont âgées de 12 à 14 ans. Avec un matériel composé de 10 paires de phrases, elles cherchent à comparer leurs résultats avec l'échelle d'accessibilité. Les résultats sont assez homogènes, en particulier pour les relatives sujet et objet. Cependant, elles constatent qu'avant 12 ans, les enfants ont recours à des stratégies de conservation des fonctions grammaticales. En outre, ils maîtrisent les relatives sujet et objet mais révèlent une connaissance partielle des autres positions. Ils n'ont pas de problèmes avec l'enchâssement central. Leurs résultats montrent que les relatives COI sont plus difficiles que les relatives circonstancielles. Elles constatent chez les enfants que les circonstancielles locatives sont les plus faciles.

Les travaux en psycholinguistique portent sur le développement en fonction de l'âge, les difficultés de structures (enchâssement et juxtaposition), les fonctions parallèles, l'ordre d'accessibilité des types de relatives et les stratégies de détour. Ces travaux sont sous-tendus par des théories: un courant empiriste, cognitiviste, générativiste, fonctionnel et interlinguistique. Notre perspective sera plutôt cognitiviste. Nous présentons un tableau-résumé à la suite du chapitre comportant les travaux de recherche cités dans l'ordre chronologique, mettant l'accent sur le nombre de sujets et leur âge, le type de relatives étudié, l'analyse proposée et les principaux résultats obtenus. Ainsi, le lecteur aura-t-il une vue d'ensemble des travaux étudiés et de leur portée.

Chapitre 3.1. Tableau synthèse 1a. Travaux sur la compréhension des relatives chez l'enfant.

Auteurs	Sujets	Relatives	Analyse	Résultats	Titre de l'article	Date
Smith C.	S/A	Sujet *qui*. Objet *que*.	Enchâssement.	Juxtapositions + faciles.	An Experimental Approach to Children's Linguistic Competence.	1970
Brown D.H.	96 (3-5)	Sujet *qui*. Objet *que*.	Enchassement. Focus. Type de pronoms.	Relatives *qui* + faciles Enchâssement pas difficile.	Children's Comprehension of Relativized English Sentences.	1971
Slobin D.I.	S/A	Sujet *qui*. Objet *que*.	Juxtaposition. Enchâssement.	Relatives *qui* + faciles Juxtapositions + faciles.	Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar Studies.	1973
Deyts J.P. et Noizet G.	72 (8,10,12).	Sujet *qui*. Objet *que*. C0 I	Enchâssement. Pronoms. Erreurs.	Relatives *qui* + facile que *que* *Relatives à qui* le + difficile.	Étude génétique de la production de subordonnées relatives.	1973
Sheldon A.	33 (3-5).	Objet *qui*. Objet *que*.	Enchâssement. Fonctions parallèles.	Relatives à fonctions parallèles + faciles.	The Role of Parallel Function in the Acquisition of Relative Clauses in English.	1974
Ferreiro E. et al.	60 (4-11).	Sujet *qui*. Objet *que*.	Difficultés Compréhension. Production. Jugement grammaticaux	Stratégies primitives à 6-7 ans Stratégies syntaxiques à 10 ans.	How do Children Handle Relative Clauses.	1976
Segui J. et Léveillé M.	140 (4-11).	Sujet qui. Objet *que*.	Ordre des mots.	Progression avec âge Phrases actives plus faciles que passives.	Étude sur la compréhension des phrases chez l'enfant.	1977
Keenan L. et Comrie B.	Adultes de 49 langues.	Sujet *qui*. Objet que. COI,Gén,Comp	Relatives prénominales, postnominales, Positions.	Hiérarchie d'accessibilité: SU>DO>IO>OBL>GEN>COMP	Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar.	1977a
Cohen-Bacri J.	100 (6-11).	Sujet *qui*. Objet *que*.	Enchâssement. Juxtaposition. Fonctions parallèles.	Juxtaposées en *que* et enchâssées en *qui* + faciles.	Interprétation des phrases complexes avec propositions relatives chez l'enfant.	1978

Chapitre 3.1. Tableau synthèse 1b. Travaux sur la compréhension des relatives chez l'enfant.

Auteurs	Sujets	Relat.	Analyse	Résultats	Titre de l'article	Date
De Villiers J. et al.	114 (3-7).	Sujet *qui*. Objet *que*. COI *à qui*.	Enchâssement. Focus. Fonctions parallèles. Processus heuristique.	Progression avec âge. Focus, enchâssement + importants que fonctions parallèles.	Children's Comprehension of Relative Clauses.	1979
Chipman H.H.	150 (4-11)	Sujet *qui*. Objet *que*.	Enchâssement. Agent/patient. Changement ordre des mots.	*Relatives qui* + faciles. Pas de différence entre ench. et juxt. St. détour par passives.	Children's Construction of the English Pronominal System.	1980
Gass S. et Ard J.	17 (adultes) français langue seconde	Sujet *qui*. Objet *que*.	Accessibilité. Sujet, objet. Fonctions parallèles.	Relatives sujet *qui* + faciles. SS<OS<OO<SO.	L2 Data : Their Relevance for Language Universals.	1980
Goodluck H. et Tavakolian S.	20 (4-5)	Sujet *qui*. Objet *qui*.	Présence d'objets animés et inanimés dans relatives.	Relatives avec animés + difficiles.	Competence and Processing in Children's Grammar of Relative Clauses.	1982
Hamburger H. et Crain S.	18 (3-5)	Objet *qui*. Objet *que*.	Enchâssement. Antécédent.	Enfant jeune aussi compétent que adulte . OS bien maîtrisées à 5 ans (95%).	Relative Acquisition.	1982
Martinez P. et Tremblay D.	150 (7-12)	Sujet *qui*. Objet *que*.	Juxtaposition. Enchâssement.	Progression avec âge juxt. en *qui*, ench. en *qui* et *que* + faciles.	Étude génétique de la compréhension orale et écrite chez les enfants de 7 à 12 ans.	1984
Giacalone-Ramat A. et Ceriana P.	23 (12-14)	Sujet *qui*. Objet *que*.	Enchâssement. Traits animés. Positions.	SS>SO>OO>OS>OBL>OI>GE	Apprenants guides et invariants dans le processus d'acquisition.	1986
Tyack D. et Gottsleben R.H.	110 (2-5)	Sujet *qui*. Objet *que*.	Longueur des relatives. Enchâssement.	Relatives *qui* + faciles.	Acquisition of Complex Sentences.	1986
Nakayama M.	16 (3-5)	Sujet *qui*. Objet *que*.	Longueur de la relative sujet et objet.	Relatives Sujet *qui* + faciles Longueur pose problème.	Performance Factors in Subject Auxiliary Inversion by children.	1986
Goodluck H.	180 (3-6)	Sujet *qui*. Objet *que*.	Jugements grammaticaux Juxtaposées.	Indétermination entre utilisation de la grammaire ou stratégie. Acquisition grammaire précoce pour l'enfant.	When grammar Wins Over Sense: Children's Judgments of Extraposed Relatives.	1989

3.2 ANALYSE DES TRAVAUX SUR LA PRODUCTION DES RELATIVES SELON L'ÂGE : DE L'ENFANT À L'ADULTE.

Introduction

Cette partie couvrira les travaux et recherches syntaxiques sur les propositions relatives chez les enfants, adolescents et adultes. Nous nous situerons tant du point de vue de l'ordre d'acquisition que du point de vue du type de structures produites. Nous limiterons l'analyse aux types de relatives spécifiques choisis dans le cadre de notre thèse.

Avant de présenter les travaux concernant l'acquisition de la syntaxe des relatives de l'enfance jusqu'à l'âge adulte, il convient de mentionner deux questions sous-tendant le débat sur le développement des structures syntaxiques en production chez l'enfant : d'une part, le moment de l'acquisition et d'autre part, l'ordre d'acquisition. En d'autres termes : quand peut-on considérer définitivement acquise une structure de langue? La langue de l'enfant est-elle une langue inachevée en comparaison de celle de l'adulte?

Cette discussion très animée est au coeur de l'ouvrage de François et al. (1977: 170-172) *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*. D'une part, peut-on parler de fixation définitive lorsque l'enfant manifeste quelques occurrences de la structure à l'épreuve précise ce jour-là? D'autre part, le nombre d'occurrences de la structure à étudier témoigne-t-il de sa fixation chez le sujet? On sait que l'enfant jeune procède par imitation. Selon François, on peut se demander « si l'on a affaire à de l'imitation ou de l'acquisition dans le cas d'une structure complexe acquise vers l'âge de sept ans ».

Comment alors s'assurer de l'acquisition définitive d'une structure? D'après lui, ce serait plutôt « la récurrence de ces phrases complexes employées de façon différente qui peut nous indiquer s'il s'agit de caractéristiques stables ». La preuve de l'acquisition définitive résiderait davantage dans la qualité des relatives employées dans différentes situations et avec différentes méthodes que dans leur quantité. C'est donc avec les plus extrêmes réserves que l'on peut affirmer qu'une structure est définitivement acquise avant une autre. Des épreuves complémentaires de différentes sortes sont indispensables pour

confirmer ou infirmer les résultats.

Une deuxième question porte sur l'ordre de l'acquisition. Convient-il de céder à la tentation logique de préconiser un ordre stable et une progression linéaire dans l'acquisition des diverses structures relatives chez l'enfant? D'après François et al. (1977: 120) :

> il est difficile de mettre en évidence l'antériorité de telles structures par rapport à telles autres en imaginant une causalité de l'homogène comme si les structures syntaxiques s'engendreraient les unes dans les autres en suivant un ordre attesté dans telle grammaire. L'évolution de la syntaxe de l'enfant dépend d'une causalité de l'hétérogène .

Dans notre étude, nous définirons les âges de fixation avec la plus grande précaution en nous attachant à dégager plutôt les tendances majeures dans les groupes d'enfants à l'étude.

Notre troisième question est la suivante. Quels critères nous seront utiles pour analyser la langue de l'enfant ? Devrions-nous comparer la langue adulte à celle de l'enfant ou la voir comme une langue différente qui se développe selon ses propres lois ? S'intéressant à la langue de l'enfant, ils pensent que « ce n'est pas parce qu'on rencontre chez l'enfant des énoncés semblables à ceux de l'adulte que le système sous-jacent est identique » (François et al., 1977 : 170). Nous chercherons à analyser le developpement de la syntaxe en nous gardant de tout jugement adultocentrique sur la langue de l'enfant.

3.2.1 L'enfant de moins de six ans.

La syntaxe de l'enfant de moins de six ans a fait l'objet de très nombreux travaux. Dans leurs premières recherches, Guillaume(1927) et Grégoire (1947) suivent un enfant très jeune de mois en mois. De nombreux travaux analysent les productions spontanées ou dirigées des enfants de 6 ans et moins: en Europe, 6 ans pour Meresse-Polaert (1969), 4-5 ans pour Lentin(1975), avant 5 ans pour François (1977), au Québec, 4-5 ans pour

Labelle, G. et Lazure (1981), 5-6 ans pour Labelle, M. (1989). Après avoir recueilli quelques échantillons de langue auprès de 24 élèves de 6 à 7 ans (Corpus 1993) en Acadie, nous formulerons quelques constatations quant à l'évolution de la syntaxe de l'enfant à cet âge.

Avant six ans, il semble que les seuls pronoms relatifs attestés soient *qui* et *que*, les deux pronoms-cas de l'ancien français. Après avoir progressivement passé d'une séquence d'un mot à une séquence de plusieurs mots, puis avoir introduit des phrases juxtaposées, des phrases coordonnées par une conjonction de coordination telle *que* et ou *pis*, l'enfant fait appel à de multiples structures pour présenter son sujet. Il tâtonne. Ainsi, Labelle, M. (1989) constate l'abondance de phrases présentatives ou « prédicatives » introduites par *il y a... que*, *c'est.. que* ou *X... que* quand la phrase ne reste pas inachevée, privée du verbe de la principale.

Par exemple, la phrase:

(58) *La p'tite fille, elle s'habille (Corpus Labelle, 1989).*

se voit progressivement transformée en :

(59) *La p'tite fille qui s'habille(P.A)*

privée de son verbe principal, donc inachevée.

D'après Clark (1985: 726) , « les relatives commencent à peu près à 3 ans. Les premières sont les relatives sujet inachevées surtout ». De 5 à 6 ans, les enfants prolongent le processus par l'usage croissant de phrases présentatives entières avec des relatives plus complètes comportant un verbe de principale et un verbe de subordonnée, par exemple :

(60) *Y'avait une p'tite fille qui avait vu un oiseau et qui voulait le prendre (Véronique, corpus P.C, 1993).*

Cependant, il n'est pas rare de retrouver des vestiges de la progression syntaxique des enfants avant six ans avec, par exemple, des phrases privées du verbe de la principale et du présentatif du type :

(61) *Le p'tit ga'çon qui regarde son chien (Corpus P.C, 1993).*

Pour l'enfant, cette phrase suffit à la description d'une image. Nous sommes en face d'une phase caractéristique de la vie de l'enfant. Selon Labelle, G. (1981: 124), on retrouve, d'une part, des phrases « rentables qui manifestent une adéquation entre le moyen et le rendement » dans lesquelles nous pouvons inclure les phrases entières, d'autre part, les phrases inachevées qui « révèlent le processus en développement ».

L'enfant de cet âge stabilise donc les structures qu'il connaît et en conserve d'autres, instables, selon nos normes adultes. En outre, on remarque que les relatives sont essentiellement juxtaposées à cet âge, c'est-à-dire placées à la fin de la phrase. On ne retrouve aucun enchâssement du type:

(62) *L'homme que j'ai vu est parti (Corpus P.C).*

Les relatives en *que* existent la plupart du temps sous forme de relatives clivées telles que :

(63) *C'est moi que je joue (Corpus P.C).*

Nous verrons que, dans le cas des relatives clivées, des incertitudes persistent sur la nature du dispositif *que* (chapitre 2.2.2). Ainsi donc, très peu de vraies relatives objet en *que* sont produites. Selon Labelle, G. (1981 : 17), « ce n'est pas la structure en *que* qui est difficile mais l'opération d'enchâssement ».

Les relatives en *que* sont un peu plus fréquentes de six à sept ans mais seulement en position juxtaposée, rarement en position enchâssée, par exemple:

(64) *Elle lui a donné du manger qu'elle a trouvé dans l'arbre (Corpus P.C).*

Ces données corroborent les résultats de Labelle, M. (1989), disant que « peu d'enfants avant sept ans peuvent employer le type de relatives appellées *enchâssées* ». Elle mentionne des formes de relatives en *que* qui pourraient tenir lieu de relatives complexes chez l'enfant très jeune. Son test en révèle quelques-unes. Dans les exemples suivants, la première « cible » est en position d'objet indirect, tandis que la seconde est en position de complément de nom. Le relatif *que* non standard remplace le *dont* standard:

(65) *C'est la maison que papa, i rêve (Labelle, 1989).*

(66) *Le petit garçon que le chien dort (Labelle. 1989).*

Dans un autre cas, la « cible » est en position complément de lieu:

(67) *C'est la balle que le p'tit chien donne un coup de pied (Labelle, 1989).*

Dans cette phrase, le relatif *que* introduisant une relative réduite pourrait être produit en français standard avec *sur laquelle*. Cependant, Labelle, M. note « une plus faible incidence des relatives introduites par *que* ». Ces résultats sont corroborés par Hudelot (1980). Dans une étude chez neuf enfants de 5 à 7 ans d'une école du 20ème arrondissement (milieu défavorisé), placés dans des situations variées de monologues et de dialogues, il relève un très fort pourcentage de relatives sujet en *qui* (80%) contre 12% de relatives objet en *que* et 7.5% de relatives, qu'il appelle « autonomisées » dans lesquelles la structure *que* sert de dispositif.

3.2.2 L'enfant de six à douze ans.

Les travaux disponibles sur les enfants de 6 à 12 ans sont moins nombreux. C'est une période durant laquelle l'enfant acquiert progressivement le système des phrases complexes. Selon Bresson (1966 : 120), « Il existe beaucoup d'études chez les enfants âgés de moins de six ans, beaucoup moins de 6 à 10 ans où il est difficile de cerner les différences entre le comportement linguistique de l'enfant et celui de l'adulte ».

Certains auteurs pensent que les jeunes locuteurs réappliquent les règles développées pendant la jeune enfance en utilisant des structures plus complexes. Dans les recherches, on procède à un décompte quantitatif du nombre de propositions dans la phrase seulement. En outre, on mesure la longueur des phrases. Ainsi, on sait qu'à l'âge de 7-8 ans, les phrases comportant deux ou trois propositions sont désormais plus fréquentes que celles comportant une proposition (Lazure, 1981). D'autres auteurs (Chambaz et al., 1975) remarquent que les relatives sujet en *qui* sont moins fréquemment remplacées par des phrases juxtaposées ou coordonnées. La fréquence de relatives sujet en *qui* augmente de six à sept ans. Sur un corpus de quatre enfants étudiés individuellement, il apparait six relatives entre cinq et six ans contre treize relatives à sept ans. D'après Kail (1975), « les enfants, dans cette période, substituent souvent *qui* à *que* car *que* peut vouloir dire beaucoup de choses, notamment la subordination et non la qualification».

Les études de Dubuisson et al. (1983), comportant un corpus québécois de deuxième à sixième année (8 à 12 ans), ne portant que sur les relatives enchâssées, font état de leur augmentation de fréquence au fur et à mesure que l'enfant grandit. Voici les résultats sur un corpus québécois de 8.046 phrases relatives:

2e année : 8.9%,
3e année : 13.3%,
4e année : 17.5%,
5e année : 18.4%,
6e année : 22.4%.

Selon ces études, on rencontre plus fréquemment des propositions relatives en *qui*, que des propositions relatives en *que*. La relative complexe *prép+qui* comportant des difficultés formelles, on note alors l'apparition de relatives décumulées à la place d'une relative standard. Enfin, les enfants ont tendance à utiliser des stratégies « d'évitement » pour les relatives circonstancielles, à cible génitive ou complément d'objet indirect en les transformant en un énoncé simple à sens adjectival, génitif, participial ou en deux énoncés coordonnées ou juxtaposées. Selon Dubuisson et Ermikanian (1982: 372), « l'étude des erreurs dans la production des relatives standard est une source de renseignements précieuse pour l'enseignant ». Les auteurs nous incitent à la prudence sur l'existence de stades fixes d'acquisition car certains facteurs sont incontrôlables, en particulier le milieu familial. « Les enfants et adolescents passent par ces stades d'acquisition plus ou moins tôt selon qu'ils sont plus ou moins sensibles à la norme linguistique » (Dubuisson et Ermikanian 1982 : 374).

Une étude moins récente réalisée par Lentin (1975) proposant aux enfants des phrases à compléter, semble montrer que l'enfant jeune éprouve de grandes difficultés à compléter les phrases comportant le pronom relatif objet *que*. Quand il les complète, *que* semble simplement jouer le rôle d'un élément de coordination. Les transformations à opérer pour les relatives objet s'avèrent plus difficiles pour les relatives sujet.

Meresse-Polaert (1969) met, elle aussi, en évidence la malformation généralisée des phrases en *que* avant l'âge de sept ans dans la production de récits. Selon l'auteur, les phrases relatives sont bien connues mais les phrases en *que* sont mal formées et on assiste à une généralisation des phrases présentatives en *c'est...qui*, *c'est...que*. Si l'enfant de sept

à douze ans bute encore sur l'obstacle de la relative objet, c'est qu'il est difficile à franchir. Rappelons aussi les recherches de Ferreiro et al. (1976) concluant à une maîtrise incomplète du système des relatives avant l'âge de 11 ans. Bautier-Castaing (1977: 28) n'est pas tellement plus optimiste. Dans une étude comparative sur soixante enfants de 4-5 ans et de 7-8 ans, elle constate que les enfants de 8 ans utilisent davantage de phrases relatives mais que la différence entre les performances des enfants des deux tranches d'âge est plus d'ordre qualitatif que quantitatif

Laparra (1995) analysant un corpus formé de 6 heures d'enregistrement de conversations « à bâtons rompus » auprès de 20 enfants de CE 1 (approximativement 9 ans) constate que « les relatives, à cet âge, sont peu nombreuses, elles offrent très majoritairement une structure présentative introduite par *il y a, c'est* et *voilà* ». Elle poursuit :

> Plus des deux tiers des relatives du corpus sont introduites par « qui » sujet, moins d'un quart le sont par « que », une poignée l'est par « où ». Il n'y en a aucune qui soit introduite par « dont » et il y a un seul exemple de l'emploi de « sur quoi » et « sur lequel » (Laparra, 1995 : 61).

Selon cet auteur, une relative sur deux en *qui* est l'expansion d'un nom, d'un attribut, les relatives en *que* présentant une forme: *que* SV et un seul complément. Elle signale des possibilités de contournement des relatives défectueuses en *dont* (hypercorrigées) et une occurrence de *que* à cible locative. Une de ses remarques semble pleinement justifiée:

> Cela ne veut pas dire que les formes absentes de ce corpus ne sont pas employées dans l'oral conversationnel, cela veut juste dire qu'elles ont une très faible probabilité d'apparition (Laparra : 62).

En conclusion, le développement syntaxique des relatives se caractérise globalement par:

- des structures relatives sujet plus fréquentes que des structures relatives objet;
- des relatives objet souvent mal formées;
- une certaine variété de relatives à cas obliques traitées avec un relatif *que* passe-partout chez l'enfant de 6 à 12 ans. Cependant, on peut se demander si l'emploi de ce processus relève de tendances simplificatrices ou de caractéristiques propres à l'âge de l'enfant (François et al., 1977);
- de stratégies de contournement par des phrases plus simples, juxtaposées, coordonnées, adjectivale ou participiale.

La prise en compte des caractéristiques de la situation de communication et la progression du répertoire syntaxique serait proportionnelle à l'âge des sujets.

3.2.3 Etude des relatives chez les adolescents.

Les études sur la production dirigée et spontanée chez les adolescents ont paru tant au Québec qu'en France (Lefebvre, 1982, Gadet, 1995a).

Nous avons vu que la syntaxe de l'enfant obéit à certaines règles linguistiques de complexité croissante mais aussi à des lois pragmatiques de prise en compte de la situation de communication. Qu'en est-il de l'adolescent ? Après l'étape de la moyenne enfance dont il sort, il convient de mentionner une socialisation plus intense et un contact étroit avec ses « pairs », au point que certains sociologues ont retenu le concept de la pression de l'entourage des pairs ou « peer pressure ». Dans toute situation, l'adolescent de 15 à 18 ans sera influencé par ses camarades, cherchera à se conformer aux habitudes langagières de son groupe d'âge afin d'affirmer son appartenance. En effet, il craint de se voir exclu, si son language diffère du leur.

3.2.3.1 Etudes québécoises.

Selon les études québécoises (Lefebvre,1982: 297-314 ; Roy, Lefebvre et Régimbald, 1982: 321-359; Dubuisson et Ermikanian, 1982: 367-391), on rencontre de nombreuses relatives dans le français parlé des adolescents. Les relatives sujet et objet semblent bien y être définitivement fixées. Toutefois, les relatives plus complexes à cas obliques standard sont majoritairement contournées par les adolescents québécois. Avec deux groupes de vingt pré-adolescents et adolescents du Centre-Sud de Montréal, l'étude de Lefebvre (1982: 302-315, tome 2) propose des tests de répétition, d'élicitation, de production et de jugements grammaticaux sur les relatives standard et non standard. Avec quatorze phrases standard et non standard, les auteurs cherchaient à faire répéter certaines propositions relatives complexes en particulier la relative à cible génitive avec *dont.*

Les résultats montrent:

- l'acquisition des relatives complexes (*avec lequel, sur lequel*) de type standard

entre 10 et 16 ans;

- l'emploi majoritaire par les jeunes d'un complémenteur *que* et d'une anaphore au lieu d'une relative standard complexe;
- l'emploi par les adolescents de stratégies d'évitement sur les relatives standard.
- l'utilisation du relatif génitif *dont* comme relatif universel.

Exemples:

(68) *celui dont il y a deux tranches dedans (Lefebvre:304).*

(69) *celui dont la femme se peigne avec (Lefebvre: 304).*

A la lumière des études de Labov (1978) et en étendant la recherche à deux groupes d'adolescents de 13 à 16 ans, l'un vivant dans un quartier cultivé, l'autre dans un quartier populaire de la ville de Montréal, Roy et al. (1982) emploient les mêmes techniques que précédemment. Ces épreuves ont pour but de susciter la paraphrase des relatives à partir de la position objet indirect :

(70) *La fille avec qui je sors.*

Elles remarquent:

- le manque de familiarité des jeunes de milieu populaire avec les relatives standard à positions obliques. D'après Roy et al. (1982: 333), les deux groupes « ont su éviter de façon judicieuse (parfois moins) les relatives construites à partir de positions obliques » du type

  (71) *La fille que je sors avec;*

- l'absence de prépondérance du facteur âge, les adolescents de milieu aisé éprouvant plus de difficulté à paraphraser les relatives standard que ceux de milieux plus défavorisés;

- l'absence de pronoms autres que *qui* en position sujet et *que* en position objet;

- l'acquisition incomplète des relatives standard complexes dans les deux groupes (milieu populaire et cultivé).

Elles concluent à « la production, par les deux groupes, des mêmes formes (standard, non standard) et des mêmes types d'erreurs sur les relatives dans les deux

milieux ainsi qu'à une acquisition incomplète de la structure des relatives standard» (Roy et al, 1982: 359).

3.2.3.2 Etudes françaises : Morsly et Mamoudian (1971) et Gadet (1995a).

S'agissant de l'acquisition des relatives standard, avec une épreuve de production dirigée, Morsly et Mamoudian (1971) dressent un constat similaire. En sollicitant chez des jeunes Français de 11 à 16 ans la production de trois sortes de relatives : en *qui* sujet, en *que* objet et en *que* attribut, ils relèvent une proportion plus forte de relatives sujet (74%) que de relatives objet (22%). Lorsqu'ils demandent aux enfants de produire une proposition relative à partir de deux phrases indépendantes, ils constatent une maîtrisem incomplète de la grammaire standard chez les adolescents.

Opérant un sondage dans des corpus « typés comme populaire » d'adolescents de la région parisienne, Gadet (1995a: 1) souligne que les formes sujet sont fortement majoritaires (76%), suivies par les relatives objet (22%). Viennent enfin quatre formes de relatives standard composées de la préposition et du relatif *que* (*avec qui, pour qui*), deux formes en *dont*..

3.2.4 Etude des relatives chez les adultes.

3.2.4.1 Au Québec

Dans sa thèse sur les compétences des enfants de moins de 6 ans, Labelle (1989: 265-274) ajoute un groupe contrôle d'adultes, faisant état « des différences importantes entre les relatives produites par les enfants et celles produites par les adultes ».

Sur un échantillon de 19 adultes québécois scolarisés (de la 8ème année au Doctorat) de 19 à 61 ans, elle relève un grand nombre de relatives en *qui* et *que*, quelques relatives standard introduites par *dont* (souvent mal employé) et surtout des structures en que avec ou sans préposition orpheline correspondant aux cibles complexes complément

d'objet indirect COI (*à qui*), génitives (*dont*), locatives (*dans laquelle*) et circonstancielles (*avec lequel*).

3.2.4.2 En France.

Les études de langue en France (Zribi-Hertz, 1984, Gadet, 1989, 1995a) révèlent, dans la langue des adultes, la coexistence de relatives standard complexes et de relatives non standard comportant le relatif *que* passe-partout avec ou sans proposition orpheline correspondant aux fonctions complexes. Dans le cas des prépositions « incolores » qualifiées aussi de « vides » ou « neutres » (*à, de, par*), on s'accorde sur la chute de la préposition en fin de phrase car elles ne présentent pas un sémantisme assez « lourd » (Zribi-Hertz, 1984: 57). Dans le cas des prépositions pleines (*dessus, devant* etc), la préposition est utilisée comme un adverbe à la fin de la phrase.

Liste de relatives en *que* passe-partout à cibles complexes attestées dans la littérature.

1. *Que* remplace *devant laquelle, dessus lequel* (cible locative)
   (72) *Voici la maison que Marie est passée devant (Zribi-Hertz,1984: 78).*
   (73) *Voici le lit que Marie a dormi dessus (Zribi-Hertz, 1984: 79).*

2. *Que* remplace *dans laquelle*
   (75) *Une boîte...qu'il va y avoir n'importe quoi dedans (Lefebvre, 1982: 301).*

3. *Que* remplace *pour lequel* (cible circonstancielle)
   (74) *La job que j'ai travaillé pour (P. A. en Acadie).*

4. *Que* remplace *avec lesquels*
   (76) *Faudrait plus traîner avec ceux que tu traînais avant (Gadet, 1995 a: 146).*

5. *Que* remplace *avec lequel.*
   (77) *C'est un chien que je suis jamais toute seule (Gadet, 1995 a: 155).*

6. *que + clitique.*

(78) *Voici l'homme que Marie lui a parlé (Zribi-Hertz, 1984: 75).*

(79) *Voici un homme que Marie est intimidée devant lui (Zribi-Hertz, 1984: 75).*

Les deux auteurs notent la présence très fréquente, en français populaire, d'une structure relative comportant un clitique du type *en, y, lui, le, la, les* dans la relative.

L'analyse des travaux expérimentaux en production chez les enfants, adolescents et adultes nous a permis de dégager des recherches précédentes une conclusion intéressante. Il existe une difficulté structurelle à produire des relatives objet et des relatives complexes pendant la période de maturation syntaxique de l'enfant de six à douze ans. Nous présentons à la page suivante un tableau-synthèse résumant les travaux par ordre chronologique concernant la production des relatives de l'enfant à l'adulte.

Chapitre 3.2. Tableau synthèse 2a. Travaux sur la production des relatives chez l'enfant.

Auteurs	Sujets	Épreuve	Analyse	Résultats	Titre de l'article	Date
Meresse-Polaert J.	72 (6 ans).	Récits de contes. Production spont.	Types de relatives.	Abondance de *que* passe-partout quelques standard en *avec lequel*.	Étude sur le langage des enfants de 6 ans.	1969
Ferreiro E.	4 et 5 ans.	Production. dirigée.	*Qui* sujet, *que* objet comprises.	Refus de compléter les phrases en que avant 5 ans.	Des difficultés spécifiques à la compréhension des propositions subordonnées relatives et infinitives.	1971
Morsly D. et Mamoudian, M.	11 à 16 ans	Rel.*qui*, Rel.*que* *Que* attribut.	Production dirigée de relatives à partir de deux structures indépendantes.	Rel. *qui* :74%, rel. *que* :22%, gram. standard pas maîtrisée avant 16 ans.	L'emploi des relatifs *qui* et *que*.	1971
Chambaz M. et al.	4 (3-6 ans).	Dialogue libre . Questions.	*Qui* sujet, *que* objet (occurrences).	Relatives en *qui* progressent avec l'âge.	Les petits mots de coordination; étude diachronique de leur apparition.	1975
François F. et al.	5 ans. Adultes.	Production spontanée.	Verbes Construction Prépositions	Progression quantitative et réappropriation avec l'âge.	La syntaxe de l'enfant avant 5 ans.	1977
Beautier-Castaing, E.	60 (4-5 ans). 60 (7-8 ans).	Conversations sur questions.	Énoncés simples. Énoncés subordonnés. Structures.	À 4 ans, des énoncés simples. Rel. en *qui*, un peu en *que*. Rares relatives complexes (en *que* passe-partout).	Acquisition comparée de la syntaxe chez les enfants francophones et non francophones.	1977
Hudelot C.	9 (5-7 ans) .	Monologues. Dialogues.	Fréquence d'emploi. Structures.	*Qui* : 80%. *Que* :12%. Pléonastiques :7.5%. *C'est que* :36%. Il y a : 31%.	Qu'est-ce que la complexité syntaxique ? un exemple, la relative	1980
Labelle G.	5 ans.	Production spontanée sur images.	Relatives simples et complexes.	Relatives simples maîtrisées. Peu d'enchâssées. Propositions à 3 éléments seulement.	La performance syntaxique d'enfants de 5 ans.	1981
Lazure R.	60 (4 ans). Groupe contrôle (5 ans).	Récit d'histoires en images.	Énoncés simples à 1, 2, 3 propositions.	Progression avec âge des énoncés coordonnés et des énoncés à 2 et 3 éléments à 5 ans.	Écarts syntaxiques dans la performance des enfants de 4 ans	1981

Chapitre 3.2. Tableau synthèse 2b. Travaux sur la production des relatives chez l'enfant.

Auteurs	Sujets	Épreuve	Analyse	Résultats	Titre de l'article	Date
Roy , M.M. et al.	2 groupes (10-16 ans)	Élicitation. Jugements gram. Prod. images	Relatives standard, non-standard.Relatives simples et complexes.	Rel. en *qui* Stratégies pour relatives complexes.	Acquisition de la norme et de la structure linguistique des relatives chez deux groupes d'adolescents.	1982
Lefebvre C.	20 (10-16 ans)	Élicitation. Jugements gram. Prod. images	Relatives.	Aucune relative autre qu'en *qui* et *que*.	Données d'acquisition des relatives standard par des locuteurs de français populaire.	1982
Dubuisson C. Ermikanian L.	20 (10-16 ans)	Production sur images	Relatives standard et non standard.	Absence de rellatives complexes. Contournements en *que* passe-partout.	Acquisition des relatives et implications pédagogiques.	1982
Labelle M.	5-6 ans.	Production. dirigée sur images.	Structures relatives.	Relatives. complexes transformées en *que*.	Prédication et mouvement : le développement de la relative chez les enfants francophones.	1989
Labelle M.	19 adultes (19-61 ans)	Production. dirigée.	Structures relatives.	Structures complexes N.S en *que* pour les cibles CO I Gén. Loc. Circ.	Prédication et mouvement : le développement de la relative chez les enfants francophones.	1989
Gadet F.	Adolescents (Phrases attestées).	Production spontanée.	Relatives de français populaire (RFP).	Beaucoup de RFP avec *que* relatif ou conjonctif.	Le français ordinaire.	1989
Blanche Benveniste C.	Corpus G.A.R.S. (tous âges)	Production. spontanée et dirigée.	Relatives en *que*.	*Qui*, *que* :particules. Prép. + *qui* :pronoms.	Le français parlé : Etudes grammaticales.	1990
Gadet F.	Adolescents banlieue.	Production spon-tanée.	Relatives français populaire.	*Qui* majoritaire 76%. *Que* = 22%, rares. *Dont*, *où*, prép + *qui*.	Les relatives non standard en français parlé.	1994
Laparra M.	20 (9 ans)	Conversations libres.	Structures relatives standard.	Rel. *qui*, quelquefois *que*, *où* exceptionnel. Pas de *dont*.	Quelques réflexions sur l'apprentissage des relatives.	1995

CHAPITRE IV

ANALYSE CRITIQUE D'EPREUVES DE COMPREHENSION ET DE PRODUCTION DES RELATIVES.

Introduction

Désirant faire un choix d'épreuves conséquent, nous présenterons une revue des recherches sur différents types d'épreuves tant en Europe qu'en Amérique du Nord (Etats-Unis et Canada). Nous analyserons les avantages ou les inconvénients de chaque méthode employée et nous ferons des recommandations. En dernière partie, nous justifierons notre choix d'épreuves et dégagerons quelques conclusions. Considérant le très grand nombre de types d'épreuves sur le langage enfantin, nous avons décidé de nous limiter à celles qui présentaient ou permettaient des remarques sur l'administration d'une épreuve. Les procédures seront regroupées en deux types: 1) les épreuves de compréhension comprenant les tâches sur images, avec jouets et sur jugements de grammaticalité, 2) les épreuves en production, comprenant les tâches en reproduction puis les tâches en production spontanée et dirigée.

4.1 EPREUVES DE COMPREHENSION.

Les épreuves de compréhension administrées par les psycholinguistes sont très fréquentes durant les années 1970 à 1980. D'après Bronckart, Kail et Noizet (1983 : 165): « L'utilisation de tâches de compréhension (par exemple, mime, vérifications d'énoncés, jugements) est très majoritaire en psycholinguistique par rapport aux tâches de production. Elles nous informent du traitement que fait l'enfant de l'énoncé

adulte standard ». Essayons d'analyser les principales tâches de compréhension les plus communément utilisées. Nous procéderons à l'analyse en commencant par les modalités de l'épreuve, les résultats et enfin l'analyse critique.

4.1.1 Epreuves avec images.

L'épreuve avec images comporte une double difficulté : d'une part, le support visuel, d'autre part, la phrase lue par l'expérimentateur. L'enfant doit lier le message auditif qu'il perçoit avec la représentation des images qu'il voit. Il convient alors de s'interroger sur les points suivants: 1) la conception des images est-elle claire? 2) Le choix des phrases est-il suffisamment judicieux pour ne convenir qu'à une seule image? 3) La présentation est-elle appropriée? 4) Les phrases prononcées par les adultes sont-elles acceptables?

4.1.1.1 Deux études américaines: Brown et Hatch.

a. Matériel, procédure et sujets.

Brown (1971) teste la compréhension des 96 enfants en tenant compte des facteurs d'âge, de sexe ainsi que des difficultés propres à la proposition: l'enchâssement, du focus et du type de pronom relatif employé.

A cette fin, il fait appel à des relatives sujet et objet. Il utilise 24 paires d'images brillamment colorées, chaque paire comportant une phrase correcte et une phrase incluant un élément de distraction. L'enfant doit alors désigner l'image correspondant le mieux à la phrase. L'expérimentateur n'attend pas de réponse verbale, seulement une identification correcte.

Les tests sont administrés en deux sessions, une session de familiarisation suivie de la session de test proprement dit avec pause après 12 phrases. Brown observe des réussites moindres chez les enfants de 3 ans que chez ceux de 4-5 ans. En outre, le focus en position sujet est plus facile à comprendre que le focus en position objet.

b. Analyse.

Il relève avoir trouvé, dans les manuels scolaires, des phrases relatives extrêmement complexes difficilement accessibles à un enfant de 4-5 ans telles que:

(81) *Can you make your voice sound the way you think Susan sounded?*
Pouvez-vous parler avec le ton de voix que Suzanne employait? (Trad. pers.)

Brown mentionne quelques inconvénients liés à son test. Ainsi, dans les phrases telles que :

(82) *The boy who is talking to the girl is wearing a hat.*
Le garçon qui parle à la fille porte un chapeau (Trad. pers.)

Il se demande jusqu'à quel point une telle construction est compréhensible chez l'enfant. En d'autres termes, comment déterminer la compréhension d'une structure spécifique par des tests ? Selon Brown, il est très difficile de décider objectivement sur la base de l'épreuve réalisée car le choix des phrases doit tenir compte des aptitudes de l'enfant.

Hatch (1971) expérimente dans le domaine du focus et de l'enchâssement pour déceler les difficultés de compréhension chez l'enfant.

a. Matériel, procédure et sujets.

L'épreuve, d'une durée de 15 minutes par sujet est administrée individuellement à 20 enfants et comporte 36 épreuves portant sur six types de phrases. Tandis que les images sont projetées sur un écran, l'enfant, qui écoute la phrase-stimulus, doit choisir la bonne image. Le vocabulaire est délibérement restreint à une liste des mots les plus usités à cet âge.

b. Résultats.

Ce test révèle une plus grande facilité chez l'enfant à comprendre les phrases enchâssées à droite que les phrases enchâssées à gauche. Cependant, Hatch s'interroge sur

la validité de ce résultat. En effet, l'enfant peut se tromper simplement par inattention ou fatigue, compte tenu du nombre de phrases proposées. De plus, elle constate que la technique de projection d'images sur écran est facteur de variations et de changements d'opinion. Enfin, elle souligne la nécessité pour l'expérimentateur de prêter une attention particulière à ses expressions faciales (froncements de sourcil, sourires) succeptibles d'influencer grandement les réponses de l'enfant.

4.1.1.2 Une étude cognitiviste.

L'expérience de Cohen-Bacri (1978) repose sur l'hypothèse que l'enfant ignorera les éléments auxquels il peut trouver un sens ou une fonction. L'enfant « scotomise », c'est-à-dire élide le pronom relatif et fait appel à une suite agrammaticale pour comprendre.

a. Matériel, procédure et sujets.

L'expérimentateur choisit au hasard des termes lexicaux simples qu'il inclut dans six phrases, par exemple : *La dame, la fille, le bébé, montrer, pousser* et décide de ne privilégier qu'un seul actant : *la fille,* autour duquel graviteront deux actants de moindre importance : *la dame, le bébé.* Les phrases utilisées englobent un pronom relatif *qui* ou *que*. Toutefois, deux de ses phrases comportent une inversion du verbe:

(83) *La fille, que montre la dame, pousse le bébé.*

(84) *La fille pousse le bébé que montre la dame.*

Il s'agit pour l'enfant de désigner l'image correcte avec seulement six phrases stimulus pour quatre images. L'expérience semble relativement simple. On commence par familiariser l'enfant avec les images. Puis, l'expérimentateur lit les phrases en présentant les images. L'enfant doit choisir celle qui correspond à la phrase. Cent sujets français de 7 à 11 ans subissent les tests, répartis selon les tranches d'âge suivantes : 6;9 ans, 7;9 ans, 8;9 ans, 10;1 ans, 11;2 ans. Parmi les phrases, il y a deux images-pièges.

b. Résultats.

Il constate que l'enfant « scotomise », c'est-à-dire élide le pronom relatif et fait appel à une suite agrammaticale pour comprendre. Par la suite, voyant des difficultés, Cohen-Bacri exprime quelques réserves quant à la validité d'une expérience de compréhension. Selon lui, les difficultés varient en fonction de la situation expérimentale, de la nature de la tâche, de la représentation du sujet et des variantes dans la formulation de la consigne. Pour notre part, nous pensons que deux des phrases choisies par Cohen-Bacri présentent une permutation du verbe: phrase (1) et phrase (2). Ces phrases, difficilement intelligibles pour un adulte, présentent une double difficulté puisqu'elles sont introduites par le relatif *que*, plus difficilement compris par l'enfant que le pronom *qui*.

4.1.1.3 Une étude québécoise.

a. Matériel, sujets, procédure.

Martinez et Tremblay (1984) étudient la compréhension orale et écrite pour voir s'il existe une différence. Ils prennent pour échantillon 150 sujets francophones québécois (24 de 7 ans, 31 de 8 ans, 30 de 9 ans, 26 de 10 ans, 25 de 11 ans et 14 de 12 ans) avec un ensemble de 18 phrases dont trois sont juxtaposées en *qui*, 2 enchâssées en *qui*, trois juxtaposées en *que* de forme VSN, trois juxtaposées en *que* de forme SNV, trois enchassées en *que* de forme VSN et trois enchâssées en *que* de forme SNV. Les enfants écoutent les phrases deux fois et choisissent l'image correspondant iconiquement à la phrase entendue. La méthode d'expérimentation de ces auteurs suit de très près l'expérimentation de Cohen-Bacri (1978).

b.Résultats.

Ils concluent à une maîtrise plus grande de l'oral à 9 ans et sur l'écrit à 10 ans.

c. Analyse.

Les phrases du type :

(85) *L'ours pousse le chien qui griffe le chat.*

et

(86) *La fille que montre le garçon lave le bébé.*

ont été toutes deux moins réussies pour une raison toute simple, à notre avis: l'inversion du verbe dans la proposition en *que* est peu courante à l'oral aussi bien au Québec qu'en France. Nous nous apercevons alors que, fréquemment, les difficultés tiennent moins au type d'épreuves qu'à une situation paradoxale. L'enfant est placé devant une difficulté lexicale, peu intelligible même pour un adulte. Pour un enfant, imaginer un chien qui griffe un chat est moins vraisemblable que le contraire. L'enfant commettra donc une erreur lexicale et non syntaxique. A notre avis, l'erreur porte principalement sur l'emploi du verbe *griffer*.

4.1.1.4 Synthèse.

Une brève synthèse des expériences avec images, nous conduit aux recommandations suivantes:

1) Présenter des phrases davantage intelligibles pour l'enfant que pour l'adulte;
2) Utiliser des images claires avec une information simple sans excès de couleurs, d'action ou d'actants;
3) S'assurer de la présence d'un actant principal dans les phrases présentées qui devront rester proche de la réalité et de l'expérience vécue de l'enfant, en allant du plus simple au plus complexe;
4) Administrer préalablement l'épreuve à des adultes pour en détecter les difficultés;
5) S'assurer de la neutralité d'expression de l'expérimentateur ou utiliser un pré-enregistrement sur magnétophone;
6) S'assurer que l'enfant a bien compris sa tâche dans l'épreuve.

4.1.2 Epreuves de mimes avec jouets.

Les épreuves de mimes avec jouets sont beaucoup étudiées. Il s'agit, pour l'enfant, d'écouter le message verbal, de l'interpréter et de le comprendre, puis de le mémoriser, d'identifier ensuite les jouets ou les objets et, enfin, de convertir le message auditif en une représentation physique de la phrase par manipulation de poupées ou de jouets afin de reproduire la phrase entendue. Comme le relèvent Lust, Chien et Flynn (1987), c'est un processus indirect comportant un temps quelquefois assez long entre le stimulus et la

réponse. Selon nous, de nombreuses variables extra-linguistiques interviennent : le choix des jouets, la mémoire de l'enfant et les conditions d'administration de l'épreuve.

4.1.2.1 Sheldon.

Pour comprendre les difficultés de compréhension de l'enfant face aux relatives, Sheldon (1974) emploie une autre tactique : elle fait mimer des actions avec jouets aux enfants.

a. Matériel, procédure et sujets.

L'épreuve est administrée à un échantillon de 33 enfants de langue anglaise, 16 filles et 17 garçons divisés en trois groupes:

Groupe 1 : 3; 8 ans - 4; 3 ans
Groupe 2 : 4; 6 ans - 4;11 ans
Groupe 3 : 5; 0 ans - 5; 5 ans

Sheldon cherche à démontrer si les difficultés portant sur les fonctions parallèles et non parallèles de la proposition font problème chez l'enfant. On commence par lire à chaque enfant trois groupes de quatre types de relatives au hasard, soit un total de 12 phrases. Sa méthode consiste à observer une pause après chaque groupe de 4 phrases au cours de laquelle elle lit une phrase de distraction. Les animaux de plastique comprennent un chien, un cheval, une girafe, un cochon, un lion et un oiseau. Elle n'utilise que trois verbes : *bump into* (se cogner à), *jump over* (sauter par dessus) et *stand on* (se tenir dessus). Elle explique aux enfants qu'ils sont gardiens de zoo et que les animaux doivent obéir à l'expérimentateur. Le test se déroule en quatre étapes:

1) L'expérimentateur montre les actions aux enfants;
2) l'élève fait un essai permettant à l'expérimentateur de vérifier la compréhension de son jeune sujet;
3) on place les animaux en cage face à l'enfant;
4) l'enfant doit saisir les animaux qui correspondent aux phrases lues.

On lit deux fois la phrase.

b. Résultats.

Les résultats de Sheldon montrent que l'enfant comprend mieux les phrases à fonctions semblables ou parallèles (objet-objet : OO) que les phrases à fonctions non parallèles (sujet-objet : SO). Il comprend donc moins bien la phrase:

(87) *The lion that the horse bumps into jumps over the giraffe (SO).*
Le lion sur lequel se cogne le cheval saute sur la girafe.

que la phrase:

(88) *The dog stands on the horse that the giraffe jumps over (OO).*
Le chien se tient sur le cheval sur lequel la girafe monte.

Au chapitre des difficultés, Sheldon, voyant que les enfants interprètent la relative comme un modificateur de sujet, souligne donc la pertinence d'un test de mime de préférence à un test de répétition, ce dernier n'ayant pas permis de déceler ce point de grammaire. En effet, un test de mime, selon elle, permet de découvrir ce que les enfants ont compris. Nous reviendrons sur les tests de répétition dans un chapitre subséquent.

c. Analyse.

L'une des principales critiques adressées aux expériences de Sheldon, c'est la place excessive donnée aux stratégies d'expérimentation et la place insuffisante faite aux connaissances grammaticales des enfants (Hamburger et Crain, 1982). Selon les auteurs, les phrases proposées sont difficilement intelligibles pour un adulte car il y a trop d'actions et une situation à la limite du vraisemblable. Comment un lion bousculé par un cheval peut-il sauter sur une girafe? (deux actions, trois animaux). Ces phrases, tirées d'un corpus d'adultes-expérimentateurs, pourraient être étrangères aux conceptions du vraisemblable d'un jeune enfant. Il faut cependant tenir compte de la facilité pour l'enfant d'imaginer des situations cocasses quand il joue. Il est cependant regrettable que pour obtenir des résultats linguistiques valides, on place l'enfant dans une situation de jeu où l'imaginaire et le réel peuvent être confondus.

Nous adhérons donc pleinement aux critiques d' Hamburger et Crain. Selon nous, il convient de jouer raisonnablement avec l'imagination de l'enfant et de faire agir un seul

actant à la fois pour s'assurer que ce n'est pas sur la situation expérimentale elle-même que l'enfant achoppe mais bien sur la structure de syntaxe. En veillant à rassembler des conditions expérimentales satisfaisantes, ce qu'Hamburger et Crain (1982) appellent les *felicity conditions*, on minimiserait, sans aucun doute, le risque d'erreurs.

4.1.2.2 Une étude genevoise.

L'étude de Ferreiro, Othenin-Girard, Chipman et Sinclair (1976) contient trois sortes d'épreuves : compréhension, production et jugements grammaticaux. Nous nous limiterons à l'analyse de la première épreuve dans cette section. Elles veulent vérifier les types de difficultés éprouvés par l'enfant de 5 à 8 ans. A cette fin, elles testent l'ordre d'acquisition des propositions relatives.

a. Matériel, procédure et sujets.

L'épreuve en compréhension porte sur 68 sujets de 4 à 10 ans. Il s'agit d'une épreuve multiculturelle (français, anglais, espagnol) qui consiste à faire mimer par chaque enfant individuellement des phrases relatives se rapportant à des jouets. On lit un court récit de quatre phrases que l'enfant est invité à mimer avec trois animaux. Chaque phrase ne comporte que deux actions. On explique le vocabulaire à l'enfant. Tous les jouets doivent rester sur la table.

b. Résultats.

Les auteurs concluent que les enfants ne stabilisent leur compréhension des relatives que vers l'âge de 10 ans.

c. Analyse.

On pourrait peut-être se demander si le vocabulaire employé dans la recherche, notamment l'emploi du verbe *lécher* ne serait pas susceptible de faire problème. Comment un cochon peut-il lècher une vache ou un singe lècher un cochon ou un cochon lècher un singe? Le lexique employé ne constitue-t-il pas une entrave pour l'enfant ? Certains enfants ne seraient-ils pas rebutés devant le mime tout simplement parce qu'il

trouvent l'action incongrue voire invraisemblable, les animaux en présence ne vivant pas tous ensemble sur un même continent et se léchant rarement entre eux. Bref, si l'idée de simplifier l'expérience est excellente, encore faut-il que l'expérience ne soit pas incompatible avec le simple bon sens.

4.1.2.3 Une étude sur les verbes des propositions relatives.

Les recherches de Segui et Léveillé (1977) portent sur les indices syntaxiques utilisés par l'enfant pour comprendre les phrases relatives.

a. Matériel, procédure et sujets.

L'échantillon est formé de sept groupes de 20 enfants, trois groupes de 3; 7 ans, 4; 8 ans, 5; 9 ans et quatre groupes de 6;6 ans, 7;7 ans, 9; 8 ans et 10; 8 ans. L'expérimentateur donne à l'enfant des phrases réversibles et non réversibles. Les jouets employés pour les mimes comprennent des voitures (trois couleurs), des chevaux et des barrières de deux couleurs. Les verbes utilisés sont simples:*renverser* et *pousser*.

Leur méthode est la suivante:

1) L'expérimentateur demande d'abord aux enfants de nommer les objets, ensuite de mimer l'action que leur inspirent les verbes;
2) Après cinq essais, l'expérimentateur accorde une petite pause à l'enfant avant de lui faire exécuter une autre tâche. Ensuite, les réponses sont notées en laissant une chance à l'enfant d'écouter de nouveau la phrase, s'il hésite à se prononcer. Si la dernière réponse contredit la première, on présente à nouveau l'énoncé.

b. Résultats.

Les auteurs notent qu'une bonne réponse ne traduit pas nécessairement une analyse correcte de la structure. D'autres facteurs peuvent en effet intervenir, en particulier la relation d'ordre des éléments sujet-verbe dans la proposition.

Ils concluent à une maîtrise progressive des structures syntaxiques grâce à une exploitation de plus en plus adéquate des structures grammaticales.

c. Analyse.

Nous retrouvons, ici encore, la présomption par les auteurs de l'existence de facteurs extérieurs aux relatives dans la compréhension des relatives chez les enfants, notamment la possibilité d'un lexique plus accessible dans une phrase que dans l'autre. Sur la seule base des phrases citées, nous aurions tendance à supposer que les phrases proposées aux enfants leur paraissent incomplètes, par exemple:

(89) *La voiture verte qui pousse la voiture rouge.*

Bien que le lexique soit un peu plus accessible en particulier pour les garçons, ne convient-il pas de présenter cette épreuve avec des phrases entières, respectant un processus de communication normal?

4.1.2.4 Une étude sur le nombre de jouets à manipuler.

Pour leur épreuve, de Villiers, Flusberg, Hakuta et Cohen (1979) cherchent à cerner, entre autres, les facteurs de difficultés (enchâssement, focus, processus heuristique) de l'enfant en fonction de l'âge.

a. Matériel, procédure et sujets.

Ils interrogent 114 enfants, soit 62 garçons et 52 filles, de la maternelle jusqu'à l'âge de 7 ans. Ils font également appel à la technique du mime avec jouets pour vérifier si l'enchâssement, le focus et le processus heuristique influencent la difficulté de compréhension des relatives chez l'enfant. La méthode est la suivante: on commence par familiariser les enfants individuellement avec les phrases et les jouets. Deux expérimentateurs interviennent, dont l'un code les réponses et l'autre tient une marionnette demandant à l'enfant de mimer les phrases relatives avec les animaux. L'expérimentateur donne deux phrases de mise en train. Pour les phrases comportant un enchâssement et un focus, ils décident de n'employer que deux animaux (le chat, le rat) et

deux actions dans les verbes *to chase* (chasser) et *to bite* (mordre). Par contre, dans les phrases comportant un processus heuristique comme celui de la distance minimale ou les fonctions parallèles, ils choisiront un plus grand nombre d'animaux à manipuler, par exemple : crocodile, chameau, éléphant, girafe, gorille, cheval, kangourou, cochon, mouton, dinde, tortue et zèbre, et un plus grand nombre de verbes, par exemple : *to bump* (rencontrer), *to hit* (frapper), *to kiss* (embrasser), *to lick* (lècher), *to push* (pousser), *to shout to* (crier), *to speak to* (parler à), *to whisper to* (murmurer à) et *to yell to* (crier à).

b. Résultats.

Les auteurs concluent à une compréhension de plus en plus forte des relatives avec l'âge et en une grande sensibilité de l'enfant à la présentation des mots.

c. Analyse.

De Villiers et al. ont ici cherché à cerner davantage toutes les variables incorporées aux recherches précédentes pour valider leur expérimentation. L'avantage du mime, selon les auteurs, est d'élargir le choix de réponses de l'enfant par comparaison avec le test sur images, dans lequel le choix est plus restreint. Le problème consiste à faire mimer à l'enfant deux actions sur trois animaux-jouets. Or, d'après les auteurs, il n'en est capable que d'une seule, l'analyse des erreurs des enfants contenant de précieux indices, notamment sur la nécessité de présenter à l'enfant des propositions relatives non-restrictives. Les auteurs regrettent cependant de n'avoir pu analyser la production de phrases complexes chez l'enfant car, selon eux, cette technique complète très bien l'épreuve de compréhension. Ils concluent à la nécessité de développer une excellente technique expérimentale sur toute une variété de relatives avant de pouvoir généraliser les résultats obtenus.

Cette expérimentation nous a paru intéressante, mieux adaptée à chaque élément recherché. Cependant les phrases nous semblent encore un peu incongrues car elles portent sur des jouets agissant d'une manière cocasse:

(90) *The kangaroo kissed the camel that shoved the elephant.*
Le kangourou a embrassé le chameau qui a poussé l'éléphant (Trad. Pers).

(91) *The turkey that the gorilla patted pushed the pig.*
La dinde que le gorille a caressé a bousculé le cochon.(Trad. pers.)

En outre, on voit encore beaucoup trop d'animaux et beaucoup trop d'actions dans la deuxième expérimentation. Cette épreuve est conçue « pour un enfant » par un adulte qui joue avec des mots et des situations des plus étranges.

4.1.2.5 Une étude incluant des objets animés ou inanimés.

Pour les auteurs Goodluck et Tavakolian (1982), il s'agit de déterminer si les relatives ne seraient pas difficiles pour l'enfant simplement en raison de l'animation des objets.

a. Matériel, procédure et sujets.

Pour résoudre cette question, les auteurs présentent une épreuve de mime à dix sujets de 4 ans et à dix sujets de 5 ans. Présentant huit relatives-objet animées, huit relatives-objet inanimées et quatre intransitives avec quatre groupes de phrases, quatre ensembles de quatre animaux (vache, chien, mouton, cheval) et cinq objets (livre, table, bonbon, panier, biberon), elles cherchent à prendre en défaut les expériences précédemment axées trop spécifiquement sur les structures de phrases et qui, pour cette raison, sous-estimaient les compétences grammaticales de l'enfant. La méthode est la suivante : les jouets étant placés en ligne devant l'enfant à chaque phrase, l'expérimentateur fait passer un test préalable demandant à l'enfant de mimer deux phrases simples animées et inanimées. Il leur présente ensuite les jouets pour chaque phrase puis répète les phrases. Celles-ci sont du type:

(92) *The dog kicks the horse that knocks over the sheep.*
Le chien donne un coup de pied au cheval qui renverse le mouton (Trad. pers).

(93) *The dog kicks the horse that knocks over the table.*
Le chien donne un coup de pied au cheval qui renverse la table (Trad. pers.)

b. Résultats.

Goodluck et Tavakolian déclarent que les phrases contenant un troisième objet inanimé (phrase 93) sont mieux comprises par l'enfant. Dans une autre expérience (1982) destinée à vérifier la voix active et la voix passive, elles font manipuler des marionnettes à des enfants de 12 ans.

(94) *The boy is hit by the girl that jumps over the fence.*
Le garçon est frappé par la fille qui sauter par dessus la clôture (Trad. pers.).

c. Analyse.

A leur avis, l'enfant possède des capacités innées (LAD ou Language Acquisition Device de Chomsky) très supérieures aux idées reçues à ce sujet et ses erreurs sont causées par la nature de l'expérience ou de la tâche qui lui est demandée : « The child may in fact possess adult competence but have it overridden by processive difficulties and/or task demand of experiment » (Goodluck et Tavakolian, 1982).

Selon ces auteurs, les expériences de Sheldon (1974), de Villiers et al.(1979) comportent des défauts de méthode liés à des facteurs pragmatiques. Ainsi, de Villiers et al. auraient obtenu de bien meilleurs résultats s'ils avaient utilisé des sujets inanimés. En outre, selon Goodluck et Tavakolian, les constructions de phrases employées n'ont pas été utilisées en assez grande variété pour déterminer avec certitude la véritable cause des difficultés rencontrées par les enfants en matière de compréhension des phrases relatives. Enfin, selon les chercheuses, il conviendrait de faire appel à des stratégies multiples pour éviter de sous-estimer les aptitudes de l'enfant en se limitant à l'exercice négatif d'identification des barrières linguistiques de l'enfant.

4.1.2.6 Epreuves où on fait varier les actions.

Pour Hamburger et Crain (1982), l'objectif d'une épreuve ne consiste pas seulement à identifier les erreurs grammaticales commises par les enfants mais à chercher à améliorer la performance des enfants. Ils émettent de sérieux doutes sur les méthodes de

certains chercheurs proposant des test de compréhension en précisant les conditions nécessaires pour administrer une épreuve valide et fiable. A leur avis, les expérimentations ne doivent pas enfreindre les principes de la conversation.

a. Matériel, procédure et sujets.

Leur expérience porte sur 18 enfants de 3 à 5 ans, issus de divers milieux socio-économiques. L'expérimentation, enregistrée, est administrée individuellement. L'expérimentateur place des objets en face de l'enfant pour qu'il mime une quarantaine de phrases avec dix relatives objet-sujet (OS). Les animaux sont composés de trois chevaux, un canard et un cochon. Il présente d'abord à l'enfant des structures simples, puis, des structures complexes relatives, par exemple:

(95) *The duck stands on the horse that jumps over the pig.*
Le canard se tient sur le cheval qui saute sur le cochon.

Hamburger et Crain cherchent dans cette expérience à faire varier les actions et observent l'ordre choisi par l'enfant. Si le sujet fait monter le cheval sur le cochon d'abord, on peut voir ses stratégies à l'oeuvre.

b. Résultats.

En gros, cette observation devrait nous donner une meilleure idée de la pensée active de l'enfant. Les résultats montrent que les enfants de 5 ans n'éprouvent guère de difficultés avec le nombre d'animaux tandis qu'ils en ont avec le nombre d'actions. Cependant, l'expérience donne de meilleurs résultats en réduisant le nombre d'animaux. Les deux auteurs semblent satisfaits des résultats obtenus en ayant fait entrer dans leurs expérimentations de nouveaux facteurs, les « felicity conditions » (Hamburger et Crain, 1982) jusqu'ici ignorées.

4.1.2.7 Synthèse : épreuve de mimes avec jouets.

Pour résumer, nous croyons pouvoir maintenant définir les conditions requises pour procéder utilement à une expérience en compréhension à l'aide de la technique de mimes avec jouets. Il convient:

1) de présenter une épreuve qui n'apparaisse ni obscure, ni ambigüe, ni longue, ni anarchique, ni simpliste;
2) de s'assurer que l'enfant comprend bien la manoeuvre attendue avec les marionnettes;
3) d'avertir l'enfant que tous les animaux ne doivent pas nécessairement être manipulés et qu'on leur en laisse le choix;
4) de n'utiliser ni trop ni trop peu de jouets;
5) d'éviter la présentation de phrases erronées, bizarres ou incomplètes;
6) de s'assurer que l'enfant possède le lexique approprié;
7) de favoriser une tâche qui présente un seul aspect d'analyse pour trouver une source visible d'erreur;
8) d'essayer de présenter des phrases en contexte, en situation;
9) de préparer l'enfant au vocabulaire employé ou de n'employer que des termes connus et compréhensibles pour le sujet;
10) de s'assurer que le sujet n'ait pas d'opinion préconçue sur le sujet, infirmée par son expérience.

Malgré le fait que cette méthode soit un peu moins contraignante que celle par présentation d'images parce « qu'elle permet des réponses variées chez les tout-petits » (Chipman et Gérard in Bronckart et al., 1983: 133), selon nous, une épreuve de mimes avec jouets ne devrait pas être administrée à des enfants de plus de 6 ans, l'enfant plus âgé pouvant se désintéresser des jouets.

Dans une épreuve de compréhension avec mimes ou sur images, une des grandes difficultés pour l'expérimentateur, une fois l'épreuve passée, est de discerner ce qui procède de la compétence grammaticale du sujet ou de la nature de la tâche. En effet, l'enfant peut apporter des solutions pragmatiques nullement apparentées aux éléments linguistiques que nous nous proposons d'analyser.

4.1.3 Epreuves de jugements grammaticaux.

Après avoir étudié certaines épreuves avec images et mimes, nous allons analyser des épreuves de jugements grammaticaux. Dans une épreuve de ce type, il s'agit pour

l'enfant de dire si la phrase que l'expérimentateur lui présente est, à son avis, juste ou fausse grammaticalement.

4.1.3.1 Une approche cognitiviste.

Ferreiro, Othenin-Girard, Chipman et Sinclair (1976) ont administré leurs épreuves sur jugements grammaticaux sur l'échantillon d'enfants retenu pour leur épreuve de compréhension. Il s'agit toujours encore ici de déterminer les mécanismes utilisés par les enfants pour apprendre la grammaire adulte.

On présente à l'enfant une poupée en lui expliquant que cette poupée ne sait pas encore bien parler et qu'elle doit se faire corriger. On propose à l'enfant dix phrases, cinq correctes, cinq erronées. Ferreiro et al. constatent que de 4 à 8 ans, lorsque les enfants comprennent la phrase, ils la jugent correcte mais il faut attendre l'âge de 9 à 11 ans pour qu'ils la jugent grammaticalement correcte aussi. On constate donc un « décalage » chez les plus petits. S'ils comprennent la phrase, on ne saurait en conclure qu'ils la considèrent correcte grammaticalement. Dans ces conditions, on tiendra pour contestable la capacité d'un enfant de moins de 8 ans à juger de la grammaticalité d'une phrase.

4.1.3.2 Une approche générativiste.

Les épreuves sur jugements grammaticaux sont beaucoup employées par les générativistes car pour eux, les intuitions du sujet parlant sont essentielles.

a. Matériel, procédure et sujets.

Goodluck (1989) tente une expérience semblable à la précédente sur soixante enfants et soixante adultes en utilisant des jouets identiques à ceux utilisés lors de son épreuve de compréhension. L'enfant ou l'adulte doit se prononcer sur la qualité de la phrase relative, si la phrase est *good* (bonne) ou *silly* (mauvaise). Tandis que l'on présente les phrases à l'aide d'une figurine, l'enfant ou l'adulte doit choisir les animaux avec des tâches de couleur et mimer les actions correspondant au contenu des phrases. Cette épreuve est enregistrée. L'expérimentateur qui note les réponses obtenues, énonce d'abord

des phrases simples, puis les phrases de l'expérience en demandant à l'enfant un jugement grammatical sous la forme *good* ou *silly*, par exemple :

(96) *A cat came in with a cow that has a black spot :*
Un chat est arrivé avec une vache qui présente une tâche noire (Trad. pers.).

(97) *A cow came with a pig that has a black spot :*
Une vache est arrivée avec un cochon qui présente une tâche noire (Trad. pers.).

b. Résultats.

Les résultats montrent que les adultes et les enfants ont le même type de réponses mais « pour des raisons différentes ». Goodluck n'émet aucun commentaire sur ces « raisons différentes », ce qui est regrettable.

c. Analyse.

A notre avis, dans cette expérience, la phrase pourrait être jugée mauvaise simplement parce que les enfants portent un jugement sur « les taches » de couleur de l'animal : *black spot*.. De plus, rien ne prouve, comme le relève Sinclair et al. (1976), que l'enfant soit apteà émettre de vrais jugements grammaticaux avant l'âge de 8 ans. Une conception chomskyenne sous-tend cette recherche: Très jeune, l'enfant possèderait les capacités génétiques innées d'émettre des jugements sur sa propre grammaire. Cependant, pour notre part, l'enfant étant muni d'un bagage d'inné et d'acquis, nous pensons que les capacités grammaticales de l'enfant différent de celles d'un adulte et qu'il ne peut être en mesure de porter un jugement pertinent sur ses propres productions avant un certain stade de connaissance de sa langue. D'après Chipman et Gérard (1983: 132), « plus une méthode met en oeuvre une réflexion métalinguistique, moins elle est adaptée avec des jeunes enfants ».

4.1.3.3 Synthèse sur les épreuves avec des jugements grammaticaux.

En résumé, si nous voulons tenter des expériences sur jugements grammaticaux, il convient:

1) de choisir soigneusement les phrases proposées;
2) d'évaluer le degré de conscience qu'a l'enfant de sa propre langue;
3) de s'assurer que cette épreuve ne soit pas isolée mais en complète une autre, car « les comparaisons inter-techniques sur un même groupe sont extrêmement fructueuses » (Sinclair et al., 1976).

4.1.4 Epreuves de reproduction.

Les épreuves de reproduction visent à faire répéter une phrase à l'enfant dans un temps limité. A cet effet, on mesure soit le temps pris pour prononcer la phrase, soit sa capacité de reproduction. On teste donc ses capacités de mémorisation. Slobin (1973) fut l'un des précurseurs dans le domaine. Ces épreuves sont souvent effectuées par les chercheurs appartenant au courant générativiste. On connaît deux types de reproduction, la reproduction immédiate et la reproduction différée, la première ne requérant aucun délai précis de mémorisation avant la reproduction.

4.1.5 La reproduction différée chez Kail (1975).

L'expérimentation de Kail (1975), portant sur la reproduction différée, consiste à décider de l'importance de l'ordre des éléments des relatives avec *qui* et *que* (SNV ET VSN). Selon Kail (1975: 444), « l'un des aspects intéressant de la situation de reproduction différée est sa capacité à mettre en évidence les décalages existant entre compréhension et production chez les enfants à partir de 7;4 et jusqu'à 9;7 ». Elle émet l'hypothèse suivante: les phrases relatives réversibles seraient moins bien reproduites que les phrases non réversibles.

a. Matériel, procédure et sujets.

Avec un échantillon de quatre-vingt enfants de 6;5 ans, 7;5 ans, 9;7 ans et 11;1 ans et avec deux listes de quatorze phrases, chacune incluant six relatives réversibles et six non réversibles, Kail laisse au sujet un délai de trois secondes après lecture de chaque phrase à voix haute et neutre. Ce délai expiré, l'enfant doit compter de un à sept puis répéter la phrase sans aucune modification. Une phrase d'essai précède l'expérience.

b. Résultats.

Les résultats indiquent que les relatives en *qui* sont répétées plus exactement que celles en *que*. Les erreurs portent sur les omissions des pronoms, sur les substitutions du *qui* au *que* et sur les transformations syntaxiques. La proposition « emboîtée » ou enchâssée est plus difficile à imiter que la proposition juxtaposée.

4.1.6 Une épreuve de reproduction chez Lust, Chien et Flynn (1987).

Une recherche de Lust, Chien et Flynn consacrée à la comparation entre certaines méthodes de collecte de données en compréhension et en production, constitue une tentative afin de fixer les idées. Pour elles, la meilleure méthode serait celle de la reproduction différée, épreuve moins sujette aux variations de grammaire que les autres, l'enfant ne devant que reproduire. Lust et al. persistent cependant à affirmer que l'enfant n'est pas seulement acteur quand il reproduit, mais créateur.

4.1.7 Une thèse générativiste.

Bourdages (1990) analyse la capacité des étudiants à comprendre des phrases relatives.

a. Matériel, procédure et sujets.

L'échantillon est formé de 40 étudiants francophones bilingues de l'Université d'Ottawa et l'expérimentatrice tente de faire répéter des phrases projetées sur un écran pendant un temps limité, soit 105 phrases, dont 30 expérimentales, 35 de «remplissage » et 30 de répétition. Les phrases présentent soit un enchâssement avec « vide » possible, soit une juxtaposition en *que*, soit un objet indirect. Certaines de ces phrases sont introduites par le pronom relatif: *avec qui.*

Exemple:

(98) *Avec qui le voisin a-t-il dit à la petite fille qui jouait avec son amie que sa mère est partie vers trois heures?*

(99) *Avec qui as-tu dit que ta tante t'inviterait avec tes parents qui lui rendraient visite la semaine prochaine?*

En appuyant sur un bouton après 20 secondes, les étudiants font défiler la phrase qui suit. Il doivent retenir chaque phrase apparaissant sur l'écran et la répéter devant un micro relié à un magnétophone.

b. Résultats.

Les résultats montrent les difficultés des étudiants à répéter les questions introduites par *avec qui.*

c. Analyse.

Selon nous, pour étudier les vides ou *gaps*, Bourdages utilise des phrases inacceptables en français. Quelle que soit la théorie qui sous-tend une recherche, nous croyons devoir nous interroger sur le but de l'exercice. S'agit-il de faire répéter des phrases syntaxiquement correctes mais sémantiquement impossibles ? Comment et pourquoi faire répéter à des sujets des phrases contraires au principe le plus élémentaire de la communication qui est de se faire comprendre ?

Cette expérience, constituant peut-être un bon divertissement par les mots, nous semble sous-tendue par des travaux informatiques plus ou moins stériles et par la méconnaissance des aspects pragmatiques d'une communication. Au paragraphe 4.1.6, nous avons mentionné que Lust et al. (1987) préfèraient des épreuves de reproduction à des épreuves de compréhension parce qu'elles permettent de découvrir plus directement la compétence du sujet. Cependant, nous nous permettrons de ne pas partager totalement leur enthousiasme en regard des textes utilisés par les auteurs précédents.

4.1.8 Synthèse pour les épreuves de reproduction.

Pour une étude appropriée de la reproduction des phrases relatives, il conviendrait:

1) d'insérer les phrases dans un contexte normal de communication;
2) de rendre les phrases acceptables sur le plan syntaxique et sémantique;

3) de respecter le temps de latence alloué sans distraire le sujet en le faisant compter;
4) de tenir compte des facteurs subjectifs de tout sujet parlant. Peut-être, ne répète-t-il pas ou répète-t-il différemment tout simplement parce qu'il répugne à imiter comme le perroquet;
5) d'assortir cette technique d'une ou de deux autres techniques telles que jugements grammaticaux, compréhension ou production, afin de vérifier les résultats.

Les épreuves en compréhension et en reproduction comportent des choix tout à fait aléatoires principalement en raison de l'inclusion des phrases non valides. Or, un test est difficilement acceptable s'il fait abstraction des caractéristiques sociales, économiques, culturelles et psychologiques du locuteur dans la préparation du matériel. Il s'agit d'une personne identifiable avec un âge, un sexe, une personnalité, une langue maternelle, un niveau scolaire donné, etc. En outre, cette personne ne s'exprime pas n'importe quand, sur n'importe quoi avec n'importe qui n'importe comment. Il faut donc tenir compte de la situation de communication, du contexte, de la personnalité du locuteur, de l'interlocuteur et des rapports psychologiques et sociaux en jeu.

Il est aussi possible d'administrer des épreuves de compréhension autres que celles que nous avons étudiées. La liste n'est pas exhaustive. Faire répéter un énoncé, faire mimer des phrases avec des jouets, faire comprendre des énoncés sur images et faire juger de la grammaticalité d'une phrase furent les techniques choisies. Elles sont valables à condition de ne pas enfreindre les principes de la communication normale.

4.2 EPREUVES DE PRODUCTION.

Nous aborderons maintenant les épreuves en production qui ont suscité beaucoup d'intérêt chez les linguistes (Hudelot, 1980, Labelle, 1989) au cours des quinze dernières années. Certains auteurs sont « farouchement » favorables aux épreuves de production qui permettent d'approcher plus facilement les difficultés de l'enfant :

> Les mesures de complexité syntaxiques ont souvent fait appel à des tests de compréhension de phrases (...) on notera que l'on peut difficilement induire des recherches en compréhension de phrases des conclusions valables également pour leur émission (Hudelot, 1980 : 5).

Selon Labelle, les épreuves en production apportent un éclairage essentiel aux recherches linguistiques. Elle préfère délibérément l'épreuve de production dirigée en écartant l'idée de préparer une épreuve de compréhension. Selon Lust et al. (1987), les épreuves en production dépendent davantage de facteurs linguistiques et plus consacrées à la conduite de l'enfant directement et de manière spécifique. Cependant, d'autres auteurs, en particulier Sinclair et al. (1976), reconnaissent la complémentarité des épreuves de production et de compréhension. Dans cette partie, nous analyserons deux types d'épreuves: les épreuves en production spontanée et les épreuves en production dirigée.

4.2.1 Epreuves en production spontanée.

4.2.1.1 Une approche cognitiviste.

Pour analyser la fréquence de production de propositions relatives sujet et objet dans une épreuve de production spontanée, Ferreiro, Othenin-Girard, Chipman et Sinclair (1976) proposent de compléter leurs travaux par une épreuve de production spontanée. On demande à des enfants de 4 à 6 ans de raconter une histoire à partir d'un récit. Les enfants choisissent alors les jouets qui leur conviennent pour raconter l'histoire de leur choix.

Les résultats montrent que les enfants de 4 à 6 ans produisent davantage de phrases relatives-sujet avec *qui*. Ils utilisent peu la relative-objet en *que* mais quand ils s'en servent, le pronom relatif *que* joue un même rôle de coordination que la conjonction *et*.

4.2.1.2 Hudelot (1980) : une approche française.

Hudelot (1980: 5) pense que les épreuves de compréhension sont radicalement différentes des épreuves de production. Il préfère un travail sur corpus.

> La mesure de la complexité syntaxique fait appel à des tests de compréhension de phrases (...) sans nier l'apport de telles recherches, on notera qu'on ne peut induire (...) de conclusions valables également pour leur émission (...) aussi a-t-on préféré poser le problème en partant d'énoncés réellement émis.

Selon l'auteur, il semble essentiel de rassembler un corpus de langue spontanée pour saisir le fonctionnement de la langue. A notre avis, le récit libre présente plusieurs avantages et quelques inconvénients. Il a l'avantage de fournir un corpus d'enfants en situation de communication et en contexte. L'enfant se sent moins dirigé et obligé de répondre à des questions. Deux écueils sont à éviter :

Si l'expérimentation comporte deux épreuves, l'une en compréhension, l'autre en production et que les enfants racontent une histoire basée sur des images identiques à celles de l'épreuve de compréhension, il arrive qu'ils soient conditionnés par les structures syntaxiques entendues au cours de la première épreuve. Ainsi, l'enfant aura tendance à reformuler les phrases déjà entendues en compréhension. Une solution consisterait peut-être à administrer l'épreuve de production avant celle de compréhension ou d'utiliser un matériel d'épreuves différent (Berman et Slobin, 1994).

Un second écueil tient à la spontanéité de la méthode: l'enfant ne produira pas nécessairement les structures syntaxiques attendues en nombre et avec suffisamment de variété. Il y a alors lieu de décider d'une production avec une large probabilité d'actes de langage en accord avec les structures recherchées, tâche réalisable mais exigeant une recherche approfondie de la part de l'expérimentateur.

4.2.2 Epreuves en production dirigée.

4.2.2.1 Sur questions.

Pour cerner les difficultés causées par l'interruption et l'ordre des mots, Sheldon (1977) tente une épreuve de production dirigée sur questions aux adultes.

a. Matériel, procédure et sujets.

Ainsi, avec l'enregistrement de phrases ordonnées au hasard, les adultes devaient-ils

écouter chacune des 49 phrases et répondre à deux questions. Par exemple, pour la phrase :

(100) *The cook that saw the boy liked the poet,*

les questions sont les suivantes : qui a aimé qui ? et qui a vu qui ? Les sujets devaient répondre le plus rapidement possible dans un délai de trois secondes. Les réponses des adultes montrent à quel point ces constructions sont difficiles.

4.2.2.2 Avec complétion de phrases.

Avec une épreuve de production dirigée effectuée récemment au Québec, Labelle (1989) cherche à connaître les capacités linguistiques de l'enfant de moins de 6 ans.

a. Matériel, procédure et sujets.

L'échantillon comporte 108 enfants âgés de 3 à 5 ans et demi. Parmi quelques épreuves, il en est une où on présente aux sujets une série de 8 images en noir et blanc, chaque image se limitant à une seule action. Elle commence la première partie de la phrase en s'attendant à ce que l'enfant finisse la phrase en employant la structure désirée. Par exemple, si l'image désigne une petite fille qui lit, l'expérimentatrice commence la phrase avec :

(101) *ça, c'est une petite fille.*

et l'enfant doit finir la phrase en disant par exemple :

(102) *ça, c'est une petite fille qui lit.*

Le but de l'exercice consiste à observer le type de relatives auquel l'enfant fait appel pour s'exprimer.

b. Résultats

Dans ses résultats, Labelle s'est surtout attachée à l'étude de l'aspect sémantique des relatives. Elle a trouvé davantage de relatives prédicatives précédées de la structure : *il y a...qui, c'est...qui* et de relatives clivées que de relatives déterminatives chez l'enfant en bas âge. Selon Labelle (1989: 317), « les tests de compréhension, du fait de leur

adultocentrisme, n'ont pas permis de découvrir les données pertinentes (...) et les tests de production amènent à des conclusions moins erronnées que les tests de compréhension ». En effet, selon Labelle, les tests de production permettent de déterminer la part des facteurs linguistiques et cognitifs qui interagissent dans le développement de la grammaire enfantine. Les études de Lust et al. (1987) concluent dans le même sens que celles de Labelle. Les tâches de production sont plus indépendantes de facteurs non-grammaticaux et plus fidèles aux réponses de l'enfant. L'action est à la fois plus directe et plus spécifique. Les facteurs de difficultés sont moins flous. Cependant, à l'instar de Cohen-Bacri (1978) et de Ferreiro et col.(1976), elle s'interroge globalement sur les deux types d'épreuves (production et compréhension) : « Quelle est la part de cet échec qui est due à sa connaissance des structures étudiées (...) ou à des facteurs cognitifs? » (Labelle, 1989 : 317).

c. Analyse.

Selon nous, le test de Labelle ne peut être administré efficacement seulement si l'enfant est disposé à compléter la phrase commencée. Dans la négative, devons-nous attribuer cette situation à une méconnaissance des structures ou à un manque d'intérêt pour l'exercice lui-même? On peut enfin se demander si les seules épreuves de production ont valeur de « panacée universelle», comme semble le suggérer Labelle.

4.3 Choix d'épreuves.

Les chercheurs des années 1970 à 1980 préparent des épreuves de compréhension. A partir des années 1980, on commence à réaliser que ces épreuves ne sont pas aussi simples que prévu car elles mettent en jeu des instruments faisant entrer de nombreux facteurs extra-linguistiques. On se demande alors si la compréhension ou la non compréhension des phrases ne peut être attribuée à l'instrument plutôt qu'à la structure de langue demandée. Les épreuves de production se sont avérées si utiles que certains auteurs délaissent totalement les épreuves de compréhension.

L'épreuve de compréhension nous fournit un point de départ. A notre avis, il est nécessaire de s'assurer que l'enfant comprenne les phrases proposées avant de lui demander de les produire. Les épreuves en production sont de différents types : spontanée, dirigée, sur questions. Ici, un choix s'impose. On peut se demander s'il

faut préparer des épreuves en production spontanée ou en production dirigée ou les deux. Si nous ne préparons que des épreuves en production spontanée, il nous faut attendre quelquefois longtemps avant d'entendre la structure qui fait l'objet de nos recherches. Si nous préparons des épreuves complémentaires en production dirigée, nous créons un « événement » qui permet à l'enfant de prononcer plus rapidement la structure que nous cherchons. S'il ne produit pas la structure demandée, il est possible de mettre en évidence les stratégies de contournement mises en oeuvre par l'enfant qui nous renseigneront sur la complexité de la structure. Cette épreuve nous semble donc constituer un complément très utile d'une épreuve en compréhension.

L'étude des relatives requiert, à notre avis, plusieurs méthodes complémentaires (de la plus libre à la plus dirigée) de récolte de données. Elle nous permet d'observer l'intelligence de l'enfant en action ainsi que son potentiel sous-jacent de réalisations de structures complexes.. Ainsi, si nous obtenons en production spontanée des réalisations simples, nous aurons l'occasion en production dirigée de découvrir des productions plus complexes même si, naturellement, l'enfant ne les utilise presque jamais et qu'elles demandent un certain effort.

Autant pour juger de plus près de la complexité des structures et obtenir le maximum de productions relatives dans les différentes catégories choisies que pour comparer les épreuves entre elles de façon à améliorer la fiabilité, nous avons opté pour trois épreuves: une épreuve de compréhension et deux épreuves de production (spontanée, dirigée).

A partir de l'observation de diverses épreuves tant en compréhension qu'en production, nous croyons être en mesure de conclure qu'il existe un lien étroit entre la technique choisie et la théorie retenue par l'expérimentateur. Dans cette optique, il n'y a pas de bonnes et de mauvaises techniques mais seulement de bons ou de mauvais expérimentateurs.

Il semble qu'une large gamme d'épreuves et de stratégies s'avèrent applicables aux enfants et que les épreuves en production puissent difficilement faire l'économie d'une épreuve de compréhension, les deux techniques étant complémentaires. Pour notre part, nous avons retenu trois types d'épreuves selon une technique identique (phrases sur

images) en compréhension et en production (spontanée et dirigée). Trois épreuves nous semblent réunir les meilleurs facteurs d'obtention de preuves convergentes.

Notre épreuve de compréhension sera centrée sur les difficultés de structures des propositions relatives standard simples et complexes en fonction de l'âge, en tenant compte des travaux dans ce domaine tandis que nos épreuves de production, décrivant les réalisations syntaxiques possibles et potentielles de l'enfant, déboucheront sur l'étude de la variation (relatives complexes non standard) et des stratégies de contournement. Les deux épreuves seront administrées avec le plus grand soin en tenant compte des observations et réserves exprimées dans ce chapitre.

Chapitre 4.
Tableau synthèse 3a. Etude critique d'épreuves de compréhension et de production.

Auteurs	Sujets	Epreuve	Analyse	Résultats	Titre de l'article	Date
Brown, D.	96 (3-5 ans)	24 paires d'images + relatives	Effet de l'enchâssement,du focus, du relatif.	Enchâssées +difficiles, focus sujet + facile.	Children's Comprehension of Relativised English Sentences.	1971
Hatch E.	20 (maternelle)	Images sur écran + relatives	Difficultés focus et enchassement.	Manque de concemtration de l'enfant sur l'écran. Prendre des précautions	The Young Children Comprehension of Relative Clauses.	1971
Cohen-Bacri, J.	100 (7-11 ans)	6 relatives sur images	Relatives en *qui, que* ench., juxt., fonctions par., inversion du verbe.	La tâche de permutation du verbe est plus difficile.	Interprétation des phrases complexes avec phrases relatives chez l'enfant.	1978
Martinez J. P. et Tremblay D.	150 (4-12 ans)	18 relatives juxt. ench.sur images	Ordre des structures relatives. SNV, VSN.	Relatives avec inversion de verbe moins réussies.	Etude génétique de la compréhension orale chez l'enfant	1984
Sheldon A.	33 (3-5 ans) 16 filles 17 garçons	Mime avec jouets	Relatives à fonctions parallèles	Relatives à fonctions non parallèles plus difficiles que relatives à fonctions parallèles.	Role of Parallel Fonction in the Acquisition of Relative Clauses.	1974
Ferreiro E. et al.	68 (4-10 ans)	Mimes avec jouets. Relatives sujet et objet	Relatives sujet et objet. Ordre SNV VSN	Ordre : avant 5 ans, OO < OS < SS < SO après 5 ans, SS < OO < OS < SO	Etude génétique de la compréhension orale chez l'enfant.	1976
Segui J. et Leveillé M.	140 (60en maternelle) (80 au primaire)	Mimes avec jouets	10 relatives complexes avec verbes pousser etc.	Lorsque le lexique plus accessible, phrases relatives mieux réussies.	Etude sur la compréhension des phrases chez l'enfant.	1977
De Villiers J et al.	114 63 garçons 52 filles	Mimes avec jouets	Relatives ench., focus processus heuristique.	Enfants préfèrent le mime plus à l'image.	Les relatives non standard en français parlé.	1979
Goodluck, H. et Tavakolian, S.	20 10 de 4 ans 10 de 5 ans	Mimes avec jouets.	4 groupes de relatives, 4 animaux, 5 objets.	Objets inanimés bien mieux compris.	Competence and Processing in Children.	1982

Chapitre 4.
Tableau synthèse 3a. Etude critique d'épreuves de compréhension et de production.

Auteurs	Sujets	Epreuve	Analyse	Résultats	Titre de l'article	Date
Brown, D.	96 (3-5 ans)	24 paires d'images + relatives	Effet de l'enchâssement,du focus, du relatif.	Enchâssées +difficiles, focus sujet + facile.	Children's Comprehension of Relativised English Sentences.	1971
Hatch E.	20 (maternelle)	Images sur écran + relatives	Difficultés focus et enchassement.	Manque de concemtration de l'enfant sur l'écran. Prendre des précautions	The Young Children Comprehension of Relative Clauses.	1971
Cohen-Bacri, J.	100 (7-11 ans)	6 relatives sur images	Relatives en *qui, que* ench., juxt., fonctions par., inversion du verbe.	La tâche de permutation du verbe est plus difficile.	Interprétation des phrases complexes avec phrases relatives chez l'enfant.	1978
Martinez J. P. et Tremblay D.	150 (4-12 ans)	18 relatives juxt. ench.sur images	Ordre des structures relatives. SNV, VSN.	Relatives avec inversion de verbe moins réussies.	Etude génétique de la compréhension orale chez l'enfant	1984
Sheldon A.	33 (3-5 ans) 16 filles 17 garçons	Mime avec jouets	Relatives à fonctions parallèles	Relatives à fonctions non parallèles plus difficiles que relatives à fonctions parallèles.	Role of Parallel Fonction in the Acquisition of Relative Clauses.	1974
Ferreiro E. et al.	68 (4-10 ans)	Mimes avec jouets. Relatives sujet et objet	Relatives sujet et objet. Ordre SNV VSN	Ordre : avant 5 ans, 00 < 0S < SS < S0 après 5 ans, SS < 00 < 0S < S0	Etude génétique de la compréhension orale chez l'enfant.	1976
Segui J. et Leveillé M.	140 (60en maternelle) (80 au primaire)	Mimes avec jouets	10 relatives complexes avec verbes pousser etc.	Lorsque le lexique plus accessible, phrases relatives mieux réussies.	Etude sur la compréhension des phrases chez l'enfant.	1977
De Villiers J et al.	114 63 garçons 52 filles	Mimes avec jouets	Relatives ench., focus processus heuristique.	Enfants préfèrent le mime plus à l'image.	Les relatives non standard en français parlé.	1979
Goodluck, H. et Tavakolian, S.	20 10 de 4 ans 10 de 5 ans	Mimes avec jouets.	4 groupes de relatives, 4 animaux, 5 objets.	Objets inanimés bien mieux compris.	Competence and Processing in Children.	1982

CHAPITRE V

HYPOTHESES DE RECHERCHE.

Introduction.

Nous établirons une synthèse des principales hypothèses au sujet de notre recherche et nous présenterons nos propres hypothèses en compréhension et en production.

5.1. COMPREHENSION.

L'analyse des ouvrages théoriques et des travaux expérimentaux en matière de compréhension nous a permis de dégager trois aspects:

- le développement selon l'année de scolarité.
- les types de difficultés concernant la structure et le type de relatifs.
- les stratégies de remplacement chez l'enfant.

5.1.1 Développement selon l'année de scolarité.

Certaines recherches reconnaissent l'existence d'une progression linéaire de compréhension des relatives en fonction de l'année de scolarité (courant constructiviste néo-piagétien), tandis que d'autres concluent à une acquisition très précoce des structures complexes dès le plus jeune âge chez l'enfant (courant générativiste). Des recherches plus approfondies issues du courant constructiviste proposent des étapes constituées de progressions suivies de régressions vers l'âge de 8-9 ans (Chipman, 1980).

Pour notre part, nous avancerons l'hypothèse d'une certaine progression selon l'année de scolarité sans pouvoir préciser des correspondances exactes entre l'année de scolarité de l'enfant et le développement de la structure linguistique.

5.1.2 Structures et types de relatifs.

Nous avons noté que la compréhension des relatives comportait des difficultés. Nous limiterons l'analyse à deux points: selon les structures (enchâssement et juxtaposition, fonctions parallèles, non parallèles et selon les types de relatifs.

5.1.2.1 Structures.

a. Enchâssement, Juxtaposition.

La plupart des chercheurs notent que les juxtaposées sont plus faciles à comprendre que les enchâssées: principe de la distance minimale (Brown, 1971) et principe du précédent cognitif de Slobin (1973). Cependant, il convient de différencier l'enchâssement en *qui* de l'enchâssement en *que*. Certains auteurs remarquent que l'enchâssement en *qui* ne présente pas de grandes difficultés alors qu'il n'en est pas de même de l'enchâssement en *que*. Ainsi, selon Cohen-Bacri (1986). La relative sujet juxtaposée et enchâssée en *qui* et la relative objet juxtaposée en *que* seraient les plus faciles à comprendre. A l'instar de Cohen-Bacri, nous poserons l'hypothèse générale d'une plus grande facilité de construction de ces trois types de structures.

b. Fonctions parallèles.

L'étude de Sheldon sur les fonctions parallèles (1974) nous permet d'obtenir le type d'échelle d'accessibilité suivant:

SS < 00 < OS < SO (< = moins difficile),

les phrases à fonctions parallèles (SS et OS) étant les plus faciles. Avec d'autres types d'explications, Brown (1971), Ferreiro et al. (1976) et de Villiers et al. (1979) concluent à un schéma similaire pour les enfants de 5 ans et plus.

Nous avançons l'hypothèse d'une possibilité d'explication par les fonctions parallèles sans pour autant négliger les facteurs pragmatiques inhérents à l'administration de toute épreuve.

5.1.2.2 Types de relatifs.

Malgré la rareté des recherches existantes en compréhension sur les relatives complexes, nous pouvons citer l'étude de Villiers et al. (1979) s'attachant aux relatifs sujet *qui*, objet direct *que* et objet indirect *à qui* et les études interlangues de Keenan et Comrie (1977) dressant une échelle d'accessibilité portant sur les relatives simples et complexes. Les études interculturelles portent sur des énoncés produits par des locuteurs de langues diverses. Selon de Villiers et al. (1979), les relatifs objet indirect sont plus difficiles que les relatifs objet direct. Selon Keenan et Comrie (1977), l'échelle d'accessibilité comporte une difficulté progressive depuis les relatives objet indirect jusqu'aux relatives à cibles circonstancielle, génitive et comparative.

En ce qui concerne la compréhension des relatives complexes, nous avancons l'hypothèse d'un ordre de difficulté similaire à l'échelle d'accessibilité de Keenan et Comrie.

5.1.3 Stratégies de remplacement.

L'analyse des stratégies de remplacement est utile car elle pourrait nous permettre de déceler si les remplacements sont spécifiques à certains âges et s'il existe des remplacements caractéristiques selon les groupes d'âge. Une analyse quantitative et qualitative des stratégies serait succeptible de révéler des différences de types de remplacements.

Selon Bronckart et al. (1983), l'enfant dispose de stratégies de traitement d'une phrase complexe. Il se fie soit à l'ordre des mots, soit à des éléments spécifiques, tels les types de relatifs employés. A chaque difficulté de compréhension, il substitue une phrase à une autre par simplification. Selon Deyts et Noizet (1973), l'enfant fait appel à des procédures de détour toutes les fois qu'il n'arrive pas rapidement à une solution.

Nous émettrons l'hypothèse suivante:

- L'enfant fera appel à des stratégies de remplacement chaque fois qu'il se heurtera à une difficulté de construction.

5.2 PRODUCTION.

L'analyse des ouvrages théoriques et des travaux expérimentaux en production nous permet de dégager certaines bases de formulation d'hypothèses. Nous analyserons deux types d'épreuves de production en nous attachant aux aspects suivants:

- Développement selon l'année de scolarité.
- Types de relatives (sujet, objet et complexe).
- Acceptabilité des relatives en *que* passe-partout.
- Stratégies de contournement.

5.2.1 Développement selon l'année de scolarité.

Les travaux en production font état d'une progression des types de structures selon l'année de scolarité. Nous proposerons ici une hypothèse sur le développement progressif des structures relatives en fonction de l'année de scolarité.

5.2.2 Types de relatives.

A partir d'une structure comportant un énoncé simple, puis deux énoncés coordonnés, l'enfant va progressivement lier les énoncés par un relatif sujet. Cependant, la fréquence de structures clivées vers l'âge de 6-7 ans en *c'est...qui* nous indique que l'enfant de cet âge n'a pas encore maîtrisé le système complet des relatives (Lentin, 1975, Labelle, 1989). De sept à douze ans, il semble que l'enfant passe par un stade de complexité croissante avec une augmentation du nombre de relatives en *que* bien formées (Meresse-Polaert, 1969), une abondance de relatives sujet en *qui* de tous types et une plus grande variété de relatives introduites par *que* standard et *que* « passe-partout ».

Selon les études québécoises, l'adolescent, en milieu cultivé, est capable de produire quelques relatives complexes standard et surtout des relatives en *que+ proposition orpheline* en milieu populaire. En outre, l'étude de Morsly et Mamoudian (1971) en France nous souligne une prépondérance des relatives sujet sur les relatives objet pendant l'adolescence.

Chez les adultes, on remarque la coexistence de relatives sujet, objet et complexes standard et non standard. Cependant, au Québec comme en Acadie, les relatives en *que* avec ou sans proposition orpheline correspondant à des cibles complexes (Labelle, 1989) sont presque uniquement employées. En outre, nous chercherons à déterminer si les

résultats de nos épreuves sont compatibles avec l'échelle d'acceptabilité de Keenan et Comrie (1977a).

Nous poserons les hypothèses suivantes:

- Facilité plus grande des relatives objet que des relatives complexes.
- Facilité plus grande des relatives objet indirect que des relatives à cibles locative et circonstancielle.
- Facilité plus grande des relatives circonstancielles que celles à cible complément de nom.
- Quasi-absence de relatives standard complexes et utilisation systématique d'une relative en *que* passe-partout avec ou sans préposition orpheline.
- Echelle d'accessibilité du même type que celle de Keenan et Comrie (1977a).

5.2.3 Relatives complexes et variation.

L'analyse des structures standard et non standard constitue l'objet fondamental de nombreux travaux : Lefebvre (1982), Roy (1982), Blanche-Benveniste (1987, 1990), Gadet (1989a, 1995a). Les relatives standard sont précédées par des relatifs en *qui, que, quoi, dont* et leurs composés *à qui, auquel, de qui, duquel, pour qui, pour lequel* etc. Quant aux relatives non standard, elles sont sujet, objet, objet indirect ou à cible circonstancielle, génitive, locative etc. (ex : *que...avec, que...de, que...sur*).

L'acceptabilité des relatives non standard est encore discutée par les grammairiens traditionnels. Nous basant sur la linguistique variationniste (Labov, 1976, Gadet, 1989, 1995b, Péronnet, 1992), nous accepterons les relatives non standard dans la mesure où elles demeurent compréhensibles pour l'auditeur moyen. En outre, nous relèverons les structures spécifiques à la région révèlant un domaine des langues en contact.

Nous émettrons l'hypothèse d'une l'absence de relatives standard complexes et du décumul de ces types par *que* passe-partout. En outre, nous posons l'hypothèse de l'existence de structures décumulées spécifiques à la région.

5.2.4 Stratégies de contournement.

Les travaux de Chipman (1980) et Bronckart et al. (1983), de Dubuisson et Ermikanian (1982), Gadet (1995a) et Lapara (1995) définissent les stratégies de

contournement par des énoncés simplifiant la relative recherchée, en particulier par des énoncés simples, des relatives sujet au lieu de relatives objet, des relatives sujet et objet au lieu de relatives complexes. Nous poserons l'hypothèse de l'utilisation de stratégies de contournement pour toutes les relatives présentant une difficulté pour l'enfant.

5.3 CHOIX D'EPREUVES.

Le choix d'un type d'épreuves a été abondamment discuté. Certains auteurs préfèrent les épreuves de compréhension (Klima et Bellugi, 1966 : 183): « Les phrases que l'enfant comprend décrivent mieux l'étude de sa grammaire que les phrases qu'il produit ». En compréhension, certains chercheurs préfèrent le mime avec jouets, d'autres, le choix d'images ou la reproduction différée (Lust et al., 1987). Nombre d'auteurs émettent des réserves sur les tâches de compréhension ou de reproduction différée, préférant les épreuves de production (production spontanée, Hudelot 1980 et production dirigée, Labelle, 1989). L'épreuve de production dirigée pourrait nous permettre de voir à la fois les structures et les difficultés précises. Nous poserons l'hypothèse d'une plus grande efficacité de l'épreuve de production dirigée sur les deux autres épreuves.

5.4 HYPOTHESES POUR LES DEUX EPREUVES.

En résumé, nos hypothèses tant en compréhension qu'en production s'énoncent ainsi:

a. Développement.

- Progression quantitative des structures du simple au complexe avec l'âge.

b. Types de relatives.

- Plus grande facilité des relatives sujet qu'objet.
- Plus grande facilité des relatives objet que complexes.
- Décumul des relatives complexes standard par des relatives non standard
- Existence de structures spécifiques à la région.

c. Stratégies.

- Utilisation de stratégies de remplacement et de contournement en présence de difficultés d'ordre psycholinguistique ou linguistique.

d. Choix d'épreuves.

- plus grande efficacité de l'épreuve de production dirigée par rapport aux épreuves de compréhension et de production spontanée.

Ayant posé des hypothèses pour les trois types d'épreuves effectuées, nous vérifierons ces hypothèses après l'exposé des résultats, dans la synthèse de chacune des épreuves (chapitres VII, VIII et IX) et dans la comparaison inter-épreuves (chapitre X).

d. Choix d'épreuves.

- plus grande efficacité de l'épreuve de production dirigée par rapport aux épreuves de compréhension et de production spontanée.

Ayant posé des hypothèses pour les trois types d'épreuves effectuées, nous vérifierons ces hypothèses après l'exposé des résultats, dans la synthèse de chacune des épreuves (chapitres VII, VIII et IX) et dans la comparaison inter-épreuves (chapitre X).

PARTIE EXPERIMENTALE

CHAPITRE VI

ADMINISTRATION DES EPREUVES EN COMPREHENSION ET EN PRODUCTION.

Introduction.

Les trois types d'épreuves compréhension, production spontanée et production dirigée furent traités en plusieurs étapes. Pour le classement des données, la première étape a consisté à comptabiliser les résultats aux phrases par années et par structures, puis la seconde étape nous a permis de reclasser les données en formant des catégories (par types de relatives) et enfin, la troisième étape nous a amené à analyser les résultats en vérifiant nos hypothèses initiales. Comme il nous semblait essentiel de faire un décompte des structures par catégories pour notre approche, le travail de compilation des résultats des épreuves est divisé entre une présentation des données numériques suivie d'une synthèse et de l'interprétation des résultats.

6.1 ORDRE D'ADMINISTRATION DES ÉPREUVES.

Nous avons administré successivement les trois épreuves au cours d'une même séance d'environ trente minutes (dix minutes par épreuve) dans un ordre constant.

L'expérimentateur commence par l'épreuve de production spontanée en présentant successivement à l'enfant la première série et la seconde série d'images. Ensuite, il administre l'épreuve de compréhension en terminant par l'épreuve de production dirigée administrée à partir d'un matériel d'images différent des deux épreuves précédentes. Ce matériel est destiné à orienter l'enfant vers une structure précise en lui montrant une seule image à la fois pour éviter de disperser son attention.

Après avoir essayé d'intervertir l'ordre d'administration des épreuves, en commençant par l'épreuve de compréhension, puis en continuant par l'épreuve de production spontanée, nous avons constaté que les enfants se remémorent des phrases adultes standard déjà présentées par l'expérimentateur de sorte que leurs réponses manquent de spontanéité. En fait, en cherchant la bonne réponse, ils s'efforçent souvent de reproduire les tournures de phrases adultes entendues pendant la première épreuve. Pour conserver toute la spontanéité du jeune locuteur, nous avons donc décidé de commencer par l'épreuve de production spontanée, suivie de l'épreuve de compréhension. L'épreuve de production dirigée était administrée en dernier.

6.2 ÉCHANTILLON DE SUJETS.

Afin d'assurer un corpus homogène, l'échantillon est composé de 90 enfants de 6 niveaux de scolarité, comportant un nombre sensiblement égal de garçons et de filles : 47 garçons et 43 filles, élèves de la première à la sixième année, dont l'âge moyen est de 7 ans (5;11-7;4), 8 ans (7;4-8;2), 9 ans (8;4-9;9), 10 ans (9;3-10;2), 11 ans (10;4-11;2) et 12 ans (11;3-12;7) (les chiffres entre parenthèses représentent les limites extrêmes et le deuxième chiffre après l'année est le mois). Nous avons choisi des enfants de parents francophones, résidant à Moncton (50%) ou dans ses environs immédiats (50%) seront de milieu socio-culturel moyen avec des réussites scolaires moyennes.

6.3 ENQUÊTE LINGUISTIQUE.

Notre étude ne vise pas à faire ressortir les liens entrele milieu socio-culturel et le langage utilisé parce que nous n'avons pas l'intention de procéder à une analyse approfondie des habitudes langagières de l'enfant en relation avec le milieu socio-culturel. Toutefois, pour mieux connaître notre échantillon, nous avons décidé d'administrer le bref questionnaire de Godin et Renaud (1989) que nous avions préalablement adapté pour les fins de l'enquête (voir annexe 1).

Les questions posées concernent le lieu de naissance des parents, la langue d'usage à la maison du père et de la mère, la langue parlée entre frères et soeurs ou avec les amis. Cette brève enquête nous amène aussi à mettre en évidence la situation de bilinguisme des enfants résidant à Moncton et à préciser la langue utilisée dans leurs activités

culturelles en écoutant la radio, la télévision ou la musique sur cassettes. en lisant des livres et pendant leurs activités sportives. Une brève analyse des résultats nous permet de constater que les pères parlent moins français à la maison (77.8%) que les mères (86.7%), la coexistence des deux langues étant plus fréquent chez les pères (20%) que chez les mères (11%). La langue parlée avec les frères et soeurs se fait dans les deux langues (80%). Elle ne diffère pas des conversations entre amis qui s'effectuent dans les deux langues également (47.8%), en anglais (3.3%) et en français(48.9%). Ces résultats reflètent la répartition linguistique de la population de la ville de Moncton: anglophone (60%) et francophone (40%).

Pour les activités culturelles de l'échantillon choisi, nous remarquons un certain bilinguisme « soustractif », notamment dans l'écoute des médias. On appelle **bilinguisme soustractif** « l'impact négatif de l'acquisition de la langue seconde sur le maintien de la langue maternelle » (Landry, 1991 : 198). Les programmes de radio sont écoutés dans les proportions suivantes, en anglais (53.9%), en français (27%) et dans les deux langues (18.9 %). Pour la télévision, dans les deux langues (43.4%), en langue anglaise (32%) et seulement 14,4% en français. Un très faible pourcentage de jeunes téléspectateurs regardent les programmes uniquement en français. Quant à la musique sur cassettes, l'écoute se répartit également pour le français (30%), l'anglais (27.8%) et dans les deux langues (43.4 %). Pour la pratique des sports et la lecture, l'enfant acadien tend fortement à conserver son identité linguistique: 45% des sports sont pratiqués en français contre 19% en anglais et 26% dans les deux langues. Quant à la lecture, une proportion importante d'enfants ne lisent que le français : 88.9% contre 11.1% dans les deux langues, aucun enfant ne lisant seulement l'anglais. Dans la poursuite des études, l'école française est préférée en grande majorité par 84.4 % des enfants interrogés. 15.6% seulement des élèves désirent fréquenter l'école anglophone plus tard. Interrogés sur les raisons de leurs préférences pour l'école française, 46% des enfants invoquent leurs racines francophones, 31%, leur compétence et leur facilité dans leur langue et 23%, leur réseau de parents et d'amis. Les enfants voulant fréquenter l'école anglaise étaient motivés surtout par le désir de devenir bilingue pour 72% des répondants, le cercle de parents et d'amis, la compétence dans la langue anglaise ne dépassant pas 28% des raisons invoquées.

Dans une étude précédente auprès de 20 enfants de 1ère année, alors que les enfants avaient été choisis sans condition préalable d'être de parents francophones, on obtenait des résultats du même ordre. Souhaitant limiter notre étude aux données de langue, nous

laisserons aux sociolinguistes le soin de tirer des conclusions sur le bilinguisme additif ou soustractif de la population à l'étude.

6.4 TABLEAUX DE L'ENQUÊTE.

Tableau 6. Résultats de l'enquête linguistique.

LANGUE	FRANÇAIS	ANGLAIS	FRANÇAIS-ANGLAIS
1. Enfant-père	77.8%	2.2%	20%
2. Enfant-mère	86.7%	2.2%	11.1%
3. Parents-parents	62.0%	5.0%	23.0%
4. Frères-soeurs	36.0%	7.0%	47.0%
5. Amis	48.9%	3.3%	47.8%
6. TV	14.4%	32.2%	43.4%
7. Radio	27.0%	53.9%	19.1%
8. Lecture	88.9%	0.0%	11.1%
9. Sport	45.0%	19.0%	26.0%
10. Musique sur cassettes	30.0%	27.8%	42.2%
11. École	84.4%	15.6%	-

1 à 5 : Langue parlée avec le père, la mère, parents entre eux langue père-enfant, avec les frères et soeurs et avec les amis.
6. 7 et 10 : Langue écoutée à la télévison, à la radio et sur cassettes.
8 et 9 : Langue de lecture et langue utilisée pour les sports.

Tableau 7. Raisons de préférence de l'école française ou anglaise.

RAISONS	FRANÇAIS	ANGLAIS
Racines (héritage culturel)	46%	-
Compétences dans cette langue	31%	-
Réussite bilingue	-	72%
Réseau de parents et d'amis	23%	28%

6.5 ANALYSE DES DONNÉES.

Nous proposons une méthode mixte d'analyse quantitative-qualitative. Dans la première partie, nous exposons les résultats et dans la seconde partie, nous analysons les résultats sur une base moins chiffrée. Jusqu'aux trente dernières années, l'approche

quantitative était la seule approche employée. La philosophie cartésienne primant, on partait de l'idée que le chercheur ne pouvait s'extraire d'une réalité donnée une fois pour toutes, pour tous de la même façon, valable pour tous les pays du monde. Cependant, progressivement, les chercheurs réalisèrent qu'une analyse purement quantitative laissait de côté les subtilités d'interprétation spécifiques à la région observée.

Depuis les dix dernières années, on assiste au développement de l'analyse qualitative. Sur un groupe plus réduit de sujets sans pouvoir dire d'avance si les résultats seront généralisables, le chercheur prépare des épreuves et des enquêtes diverses hors laboratoire en faisant appel aux méthodes pluridisciplinaires (Deslauriers, 1991). L'approche qualitative permet de travailler plus en profondeur en se préoccupant moins de la généralisation possible des résultats ou de la significativité de l'échantillon et plus de la précision, du détail. L'analyse qualitative peut être effectuée sans l'aide de l'analyse quantitative. Néanmoins, nous pensons qu'isolément, l'analyse qualitative ne fournira pas de bases assez solides pour notre étude. Nous préférons l'approche mixte, l'analyse qualitative éclairant l'analyse quantitative en y apportant des informations complémentaires. Nous choisissons cette approche en raison de notre étude sur la variation, vision partagée par les fonctionnalistes américains Bates et MacWhinney (1989: 11). Selon ces auteurs, l'approche quantitative éclaire la variation qualitative. Inversement, l'analyse qualitative approfondit et précise l'analyse quantitative.

6.6 CODAGE DES DONNÉES.

Les trois épreuves sont codées de la manière suivante:

C: Compréhension
PS: Production spontanée
PD: Production dirigée
GC: Groupe de comparaison

Du pont de vue nomenclature, les phrases du corpus seront toujours traitées de la même manière. Voici la signification des chiffres. Quand il existe trois chiffres, le premier chiffre indique l'année de scolarité de l'élève, le deuxième, la phrase et le troisième, le sujet de l'épreuve. Dans l'épreuve de production spontanée, il n'existe que deux chiffres, les phrases n'étant pas imposées par l'expérimentateur.

6.7 ANALYSE STATISTIQUE.

L'analyse statistique a été effectuée en plusieurs étapes:

1. Entrée des données (logiciel EXCEL).
2. Analyse quantitative des données selon l'année de scolarité puis formation de trois groupes pour approfondir l'étude:
   Groupe 1 : 1ère - 2ème année : 7-8 ans.
   Groupe 2 : 3ème - 4ème année : 9-10 ans.
   Groupe 3 : 5ème - 6ème année : 11-12 ans.
3. Etude statistique par la méthode traditionnelle pour établir une différence significative entre deux ou plusieurs proportions. Deux tests complémentaires ont été utilisés pour les deux épreuves analysables en termes de statistiques (compréhension et production dirigée).

a . Test d'homogénéité.

En présence de deux groupes indépendants (par exemple, relatives objet, relatives complexes) comparables, ne permettant pas de déduire du premier groupe le nombre de réussites dans le second groupe, on utilisera un test d'homogénéité, basé sur la statistique khi-carré (Milton et Arnold, 1990: 580-594).

b. Test d'ajustement de la loi binomiale.

Inversement, on utilise le test d'ajustement de la loi binomiale pour des groupes dépendants, lorsque l'on peut anticiper le nombre de réussites dans le second groupe à partir du premier groupe.

Pour les deux tests, la différence est dite significative ou pas selon la valeur -p du test:

Aucune différence significative, si $p > .05$
Différence significative, si $.01 < p < .05$
Différence très significative, si $p < .01$

En principe, la valeur-p est la probabilité d'obtenir une différence aussi extrême que celle observée. Plus la valeur-p est petite, plus la différence est significative. Les épreuves de compréhension (C) et de production dirigée (PD) seront analysées statistiquement puisque le nombre de possibilités de réussites est fixe. Toutefois les épreuves de production spontanée (PS) et les groupes de comparaison (GC) ne seront pas analysés de la même manière. Ne pouvant établir de proportion avec un nombre variable de possibilités, il devient alors impossible de prévoir un échantillon fixe de données.

4. Formation de diagrammes en colonnes.

Les diagrammes en colonnes (Allard, 1992:44) seront insérés dans le texte pour donner une présentation visuelle d'un tableau ou pou résumer deux ou plusieurs tableaux.

Les abréviations sur les diagrammes sont les suivantes:

- sur l'axe horizontal:
  - Pr Proportion de réussites.
  - Ns Nombre de stratégies.

- sur l'axe vertical:
  - Gr Groupe.
  - Tr Types de relatives (par exemple : sujet, objet, complexes).
  - Tp Types de phrases (par exemple: C1, PD1).
  - Nr Nombre de réussites.

5. Tableaux.

Les résultats sont donnés en pourcentages alors que les résultats détaillés le sont en occurrences. Le nombre de sujets figure sur chaque tableau ainsi que le nombre de phrases dans chaque catégorie, les résultats par années de scolarité et par groupes.

6. Plan général de chaque épreuve.

L'exposé de chaque épreuve comporte quelques grandes sections axées sur le développement selon l'année de scolarité, la progression des réussites selon le type de relatifs simples, complexes ou selon les structures, la hiérarchie d'acceptabilité, les stratégies de remplacement ou de contournement et l'analyse des deux récits dans le cas des épreuves de compréhension et de production spontanée.

CHAPITRE VII

EPREUVE DE COMPREHENSION

7.1 PREPARATION DE L'EPREUVE.

La préparation de l'épreuve a été effectuée en trois étapes. En 1993, une première enquête fut entreprise sur un échantillon de 24 élèves de première année. En 1994, une seconde enquête portait sur échantillon de 12 élèves de 2ème, 4ème et 6ème année et enfin l'enquête finale, en 1995, sur un échantillon de 90 élèves. Dans les résultats de la première enquête, la source des mauvaises interprétations sur certaines phrases n'apparaissant pas toujours clairement, nous avons été amené à modifier certaines phrases pour éliminer les difficultés lexicales. Nous avons alors ainsi décidé d'administrer l'épreuve de production spontanée avant celle de compréhension. La deuxième enquête nous a servi à sonder trois niveaux de scolarité (5 enfants par niveaux) afin, d'une part, de réunir un échantillon valide pour l'enquête finale et, d'autre part, de procéder à un aperçu longitudinal en fonction de l'âge. Là encore, nous avons dû préciser le lexique un peu trop vague de certaines phrases pouvant porter à confusion (l'enfant les associait à deux images). La révision minutieuse réduisait les risques d'échecs tout en cernant mieux les raisons des réussites. Quoiqu'encore présente, la part de facteurs extra-linguistiques était minimisée. Notre matériel présentait l'avantage d'être soumis, en cas de doute, à deux reprises, aux commentaires lucides de l'enfant. En cas d'échec au cours des deux premiers essais (1993, 1994), nous demandions à l'enfant, à la fin de chaque série d'épreuves, d'expliquer son choix d'image. En outre, le matériel d'épreuves fut soumis à quelques adultes (scolarisés et non scolarisés) de la région de Moncton qui nous ont fait des suggestions pertinentes.

7.1.1 Analyse lexicale.

Selon les listes de fréquence du français fondamental, (Gougenheim, 1966),

laplupart des verbes utilisés dans les phrases sont des verbes fréquemment employés par l'enfant *(manger, mettre, rester, laisser, être, regarder, travailler, partir, offrir, sauter, saluer)*. Il existe une faible proportion de verbes d'opinion (*croire, vouloir, penser*) et de verbes moins fréquemment employés : (*caresser, s'éloigner*). Quant aux substantifs : *garçon, fille, oiseau, chien, enfants, salle de classe, maison, piste, cage, fenêtre, porte, branche, graines*, ils ne semblent pas présenter de difficultés majeures à l'enfant.

7.1.2 Matériel.

Nous avons utilisé deux séries d'images et une liste de relatives (voir annexe 1).

7.1.2.1 Images.

L'épreuve, administrée dans un ordre aléatoire, est composée de deux séries de 6 images successives. Afin d'équilibrer l'intérêt des enfants des deux sexes sur les deux séries, nous avons opté pour une série mettant en action une petite fille et un oiseau qu'elle attrape, emporte chez elle et qui, malheureusement, s'envole. L'autre série pouvait intéresser davantage les garçons : un petit garçon doit laisser son chien à la maison pour aller à l'école. Le chien délaissé cherche alors à retrouver l'enfant.

7.1.2.2 Phrases.

Le matériel de phrases est constitué de propositions relatives simples sujet et objet et complexes. Les relatives simples sont enchâssées et juxtaposées, présentant des fonctions parallèles et non parallèles. Elles sont donc sujet (*qui*) et objet (*que*), à fonctions parallèles et non parallèles *OO, SS, SO et OS* et en nombre égal. Chaque récit comporte deux propositions enchâssées en *que* et deux propositions juxtaposées en *qui*. Les relatives complexes sont choisies en fonction de certains types de pronoms relatifs parmi les plus intéressants pour l'analyse des structures standard et non standard: ils sont objet indirect ou à cibles complément d'objet indirect (COI, *auquel*), locative (*dans laquelle)*, circonstancielle d'accompagnement (*avec lequel*) et génitive (*dont*). Chaque série d'images comporte un nombre double de relatives simples.

7.1.2.3 Liste des phrases présentées dans les deux récits (annexe 1).

a. Relatives en qui: 2 juxtaposées, 2 enchâssées.

Juxtaposées (OS)
Premier récit:

(C1) *La petite fille offre des graines à l'oiseau qui est sur la branche.*

Deuxième récit:

(C10) *Le chien regarde par la fenêtre les enfants qui travaillent.*

Enchassées (SS).
Premier récit:

(C3) *La fille qui ouvre la porte met des graines dans la cage.*

Deuxième récit:

(C8) *Le chien qui est assis sur le tapis pense au garçon.*

b. Relatives en que: 2 juxtaposées, 2 enchâssées.

Juxtaposées (00)
Premier récit:

(C4) *La petite fille s'éloigne de la cage qu'elle a laissée ouverte.*

Deuxième récit:

(C9) *Le chien suit la piste de l'ami qu'il a perdu.*

Enchâssées (SO)
Premier récit :

(C2) *L'oiseau que la fille caresse mange des graines dans sa main.*

Deuxième récit :

(C7) *Le chien que le garçon abandonne reste à la maison.*

c. Relatives complexes.

Relative à cible génitive (introduite par *dont*) :
Premier récit:

(C5) *L'oiseau dont la cage est restée ouverte s'envole vers la fenêtre.*

Relative COI (complément d'objet indirect, introduite par *auquel*)
Premier récit:

(C6) *L'oiseau auquel la fille pense a disparu.*

Relative circonstancielle locative (introduite par *dans laquelle*)
Deuxième récit:

(C11) *La salle de classe dans laquelle le chien saute est joyeuse.*

Relative à cible circonstancielle d'accompagnement (introduite par *avec lequel*) :
Deuxième récit:

(C12) *Le garçon avec lequel le chien part rentre à la maison.*

Le premier récit porte sur les phrases (C1) à (C6) et le deuxième sur les phrases (C7) à (C12). Chacun des récits comprend un nombre égal de relatives simples et complexes.

7.1.3 Procédure.

L'épreuve se déroule individuellement à l'extérieur de la salle de classe, dans un local silencieux mis à notre disposition par l'école. L'épreuve dure dix minutes. L'examinateur demande à l'enfant de sélectionner l'image en fonction de la phrase entendue et enregistre au magnétophone les réponses sur des feuilles de réponses individuelles. Les professeurs envoient successivement les élèves choisis selon les critères mentionnés.

Avant l'épreuve, nous avons mis au point une procédure constante pour chaque enfant. Afin d'éliminer toute subjectivité pendant l'entrevue, il est prévu une période de familiarisation durant laquelle l'expérimentateur se présente et explique à l'élève le processus. Voici le texte de présentation:

> « Je vais te lire des phrases. Tu vas me dire à quelle image correspond la phrase que je te lis. Tu peux simplement me dire le numéro ou le pointer du doigt. Si tu penses que tu t'es trompé, tu peux te corriger. Tu peux aussi me demander de répéter si tu n'as pas bien entendu ou compris. Tu vois, il y a deux séries, nous commencerons d'abord par la première série d'histoires. »

La première carte comportant les images de la première série (C1 à C6), puis, la

seconde carte, comportant les images de la deuxième série (C7 à C12) sont présentées successivement à l'enfant. Les phrases sont lues en ordre aléatoire avec un ton de voix neutre. A la fin de l'épreuve, l'expérimentateur demande à l'enfant s'il a aimé le jeu. Puis, il le remercie.

7.2 EXPOSE DES RÉSULTATS.

Les résultats sont exposés d'abord en totalité, puis selon trois catégories de relatives (*qui*, *que*, complexes). Quelques points de comparaison suivront.

7.2.1 Réussites globales.

Nous présentons tout d'abord les résultats obtenus par année de scolarité sur les douze relatives, puis les résultats globaux concernant les trois types de relatives.

7.2.1.1 Selon l'année de scolarité.

Tableau 8. Réussites globales selon l'année de scolarité.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Année	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moyenne
Nombre	15	15	15	15	15	15	
Moyenne par années /12	91.1	93.9	93.9	95.0	96.1	96.1	94.4
Moyenne par groupes	92.5		94.4		96.1		

En examinant les trois groupes, on remarque un niveau de réussites progressif avec une différence significative seulement entre le groupe 1 et le groupe 3 ($.05 < p < .01$).

7.2.1.2 Selon les types de relatives.

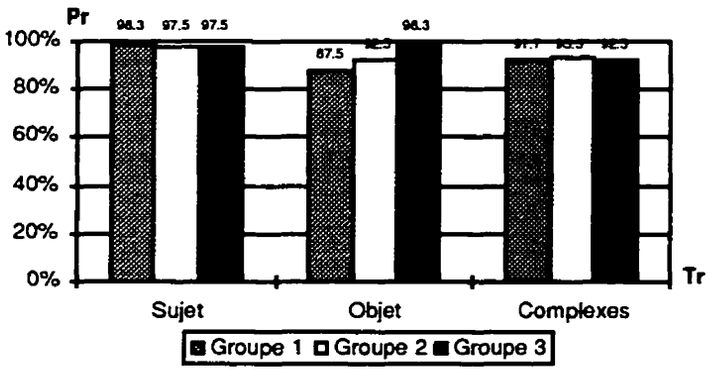
Exposons un tableau des réussites concernant les trois groupes de relatives : sujet (RS), objet (RO) et complexes (RC) en fonction des types de relatives.

.m6.Tableau 9. Réussites globales sur les types de relatives.

Groupes	Types	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Année		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moyenne
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	RS/4	98.3	98.3	96.6	98.3	96.6	98.3	97.8
	RO/4	83.3	91.6	91.6	93.3	96.6	100	92.8
	RC/4	91.6	91.6	93.3	93.3	95	90	92.5
Moyennes par années/12		91.1	93.9	93.9	95.0	96.1	96.1	94.2
Moyennes par groupes		92.5		94.4		96.1		

RS : Rel.qui. RO : Rel.que. RC : Rel.complexes.

.m7.Figure 1 (tableau 9).



Au tableau 9, nous remarquons:

- la différence significative de réussites entre relatives sujet et relatives objet et entre relatives sujet et relatives complexes ($.01 > p > .05$).
- le pourcentage sensiblement égal de réussites entre relatives objet et relatives complexes (différence non significative, $p > .05$).

L'épreuve de compréhension comporte dans son ensemble de très forts pourcentages de réussites sur toutes les structures demandées. Nous donnons ci-dessus les réussites pour chaque catégorie de relatives en commençant par la première catégorie, les relatives sujet.

7.2.2 Propositions relatives sujet en *qui*

Il existe quatre relatives en *qui* dont deux enchâssées et deux juxtaposées, à fonctions parallèles et à fonctions non parallèles.

7.2.2.1 Résultats.

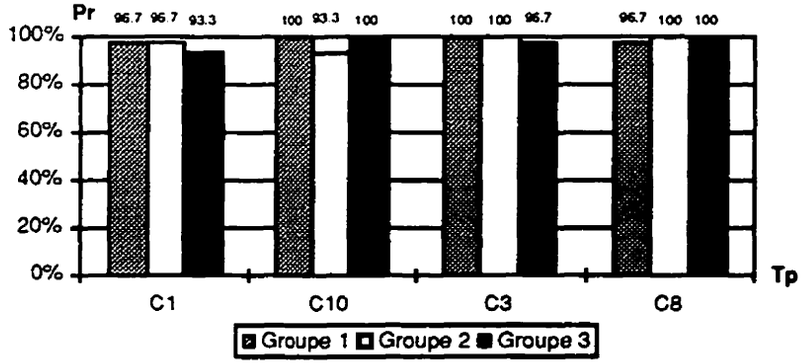
Voici les résultats obtenus par année de scolarité et par types.

a. Selon l'année de scolarité.

Tableau 10. Réussites aux relatives sujet en fonction de l'année de scolarité.

Groupes	Types	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Année		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moyenne
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	C1	100	93.3	93.3	100	93.3	93.3	95.6
	C10	100	100	93.3	93.3	100	100	97.8
	C 3	100	100	100	100	93.3	100	98.9
	C 8	93.3	100	100	100	100	100	98.9
Moyennes par années /4		98.3	98.3	96.7	98.3	96.7	98.3	97.8
Moyennes par groupes		98.3		97.5		97.5		

Figure 2 (tableau 10).



Nous constatons que:

- les élèves des trois premières années présentent un taux de réussite presque semblable aux élèves des trois dernières années;
- les relatives (C3), (C8) et (C10) sont un peu mieux réussies que la relative

(C1);
- la différence est non significative entre les enchâssées et les juxtaposées ($p > .05$).

b. Selon les structures et les fonctions:

Pour observer les réussites aux propositions relatives sujet, il convient de distinguer deux catégories de structures: enchâssées, juxtaposées et deux catégories de fonctions: fonctions parallèles et non parallèles. Remarquons que les phrases (C3 et C8) sont à la fois enchâssés et à fonctions parallèles et les phrases (C1 et C10) sont à la fois juxtaposées et à fonctions non parallèles.

B.1. Enchâssées et juxtaposées:

Tableau 11. Réussites aux enchâssées et juxtaposées en *qui*.

Juxtaposées 0S	Enchâssées SS
C1 : 95.6%	C3 : 98.9%
C10 : 97.8%	C8 : 98.9%

Nous constatons que :
- les relatives enchâssées sont mieux réussies (98.9%) que les juxtaposées (96.7%);
- le pourcentage pour les enchâssées est égal dans les deux récits;
- les relatives enchâssées à fonctions parallèles sujet-sujet (SS) sont mieux réussies (98.9%) que les relatives à fonctions non parallèles.

7.2.2.2 Stratégies de remplacement pour les relatives sujet.

a. Selon l'année de scolarité.

Analysons maintenant les stratégies de remplacement les plus fréquentes.

Tableau 12. Fréquence des stratégies de remplacement en fonction de l'année de scolarité et par types.

Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
		15	15	15	15	15	15	
Juxt.OS	C1	0	1	1	0	1	2	5
Just.OS	C10	0	0	1	1	0	0	2
Ench.SS	C3	0	0	0	0	1	0	1
Ench.SS	C8	1	0	0	0	0	0	1
Total /4		1	1	2	1	2	2	9

Les résultats indiquent:

- un nombre quasi-égal de stratégies de remplacement dans les deux premières et les deux dernières années;
- que les enfants n'utilisent des stratégies de remplacement comportant trois occurrences et plus seulement dans un seul cas;
- que seule, la relative juxtaposée à fonctions non parallèles OS (1) présente des résultats analysables.

b. Types de remplacements.

b.1. Selon l'année de scolarité

Tableau 13. Types de stratégies de remplacement en fonction de l'année de scolarité.

Années	N	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Juxt. OS	C 1	0	E.qui (C3)	E.que (C2)	0	E.qui (C3)	E. que (C2,C2)	5
Juxt. OS	C 10	0	0	E.que (C7)	C.Cir (C12)		0	2
Ench. SS	C 3		0	0	0	J.que (C4)	0	1
Ench SS	C 8	E. que (C1)	0	0	0	0	0	1

E.*que*, E.*qui* : enchassée en *que*, en *qui*.
J.*que*, J.*qui* : juxtaposée en *que*, en *qui*.
C.cir : à cible complément circonstanciel.
Chiffre entre parenthèses précédé d'un C: numéro de la phrase de remplacement.

b.2. Selon les types.

L'exposé des types de remplacements permet de constater du point de vue développemental:

- l'absence de stratégies spécifiques selon l'année de scolarité mais des stratégies constantes sur les six années de scolarité;

- la proportion quasi double de remplacements par les enchâssées en *que* (C2, C7) (4 occurrences) que par les enchassées en *qui* (2 occurrences);

- le plus grand nombre (5 occurrences) de remplacements sur la relative (C1);

Exemple :

(C1) *La p'tite fille offre des graines à l'oiseau qui est sur la branche.*

- le remplacement de la relative juxtaposée (C1),

soit,

par la relative enchâssée en *qui* (C3),

(C3) *La fille qui ouvre la porte met des graines dans la cage.*

soit,

par la relative enchassée en *que* (C2),

(C2) *L'oiseau que la fille caresse mange des graines.*

7.2.3 Propositions relatives objet en *que*.

Voici les résultats obtenus en fonction de l'année de scolarité et par types de phrases:

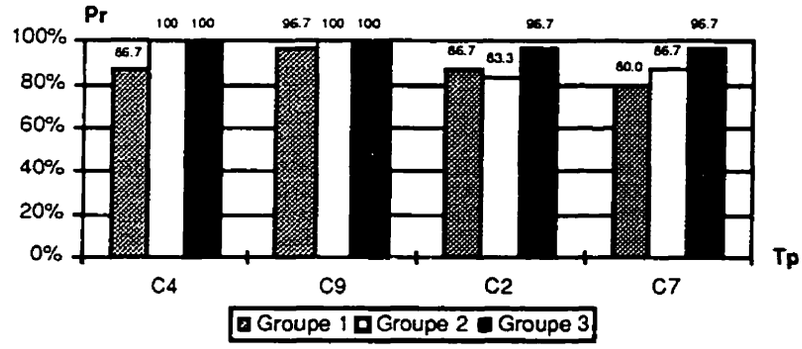
7.2.3.1 Résultats.

a. Selon l'année de scolarité et le type.

Tableau 14. Réussites aux relatives objet en fonction de l'année de scolarité et du type.

Groupes	Types	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Année		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moy.
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	C4	80	93.3	100	100	100	100	95.6
	C9	93.3	100	100	100	100	100	98.9
	C2	93.3	80	80	86.7	93.3	100	88.9
	C7	66.7	93.3	86.7	86.7	93.3	100	87.8
Moyennes par années /4		83.3	91.7	91.7	93.3	96.7	100	92.8
Moyennes par groupes		87.5		92.5		98.3		

Figure 3 (tableau 14).



Nous constatons:

du point de vue développemental :

- une différence significative entre le groupe 1 et le groupe 3 (.05 > p > .01), donc une progression relativement constante avec l'année de scolarité;
- des réussites complètes en 6ème année.

du point de vue type:

- la progression différente de réussites aux relatives (C4), (C9) et (C2), (C7);
- une différence très significative entre les phrases enchâssées et juxtaposées (p < . 01) et une différence non significative entre les juxtaposées entre elles (C4) et (C9) et les enchâssées entre elles (C2) et (C7).

b. Selon les structures:

Les relatives en *que* sont enchâssées (C2 et C7) et juxtaposées (C4 et C9). Remarquons une disposition inverse pour les relatives objet que pour les relatives sujet. Les relatives juxtaposées en *que* ont des fonctions parallèles et les relatives enchâssées en *que* ont des fonctions non parallèles.

Tableau 15. Réussites aux relatives enchâssées et juxtaposées en *que*.

Juxtaposées 00	**Enchâssées S0**
C4 : 95.6%	C2 : 88.9%
C9 : 98.9%	C7 : 87.8%

Les résultats montrent :

- les réussites moindres aux enchâssées qu'aux juxtaposées
  Ench : 88.3 %; Juxt : 97.2%;
- les réussites les meilleures aux relatives juxtaposées à fonctions parallèles;
- une différence très significative entre les juxtaposées et les enchâssées ($p < .01$).

7.2.3.2 Stratégies de remplacement.

Voici les stratégies par occurrences et par types.

a. Année de scolarité.

Tableau 16. Fréquence des stratégies de remplacement des relatives en *que* en fonction de l'année de scolarité.

Groupes	**Types**	**Groupe 1**		**Groupe 2**		**Groupe 3**		
Année		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
Juxt.OO	C4	3	1	0	0	0	0	4
Juxt.OO	C9	1	0	0	0	0	0	1
Ench. OS	C2	1	3	3	2	1	0	10
Ench.SO	C7	5	1	2	2	1	0	11
Total par années /4		10	5	5	4	2	0	26
Total par groupes		15		9		2		

Les résultats montrent:

- la diminution des stratégies de remplacement en fonction du groupe d'âge;
- deux fois plus de stratégies en 1ère année qu'en deuxième année;
- la diminution des stratégies avec l'année de scolarité pour aboutir à une absence totale de stratégies en 6ème année.

b. Selon les types de stratégies de remplacement.

Tableau 17. Stratégies de remplacement pour les relatives sujet et objet par types.

Groupes	Types	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Année		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
Juxt.OO	C4	COI C6 E.qui C3, C3	COI C6					4
Juxt.OO	C9	E.que C7						1
Ench. OS	C2	J.qui C1	E.qui C3 J.qui C1, C1	E.qui C3 J.qui C1, C1	Equi C3 Jqui C1	E.qui C3		10
Ench.SO	C7	E.qui C8.C8. C8 J.qui C10 Loc. C11	E.qui C8	E.qui C8, 8	E.qui C8, 8	E.qui C8		11
Total par années		10	5	5	4	2	0	26
Total par groupes		15		9		2		

E.*que*, E.*qui* : Enchassée en *que*, en *qui*.
J.*que*, J.*qui* : Juxtaposée en *que*, en *qui*.
COI : Complément d'objet indirect.
Loc. : Locative
Chiffres à l'intérieur du tableau : numéro de la phrase de remplacement.

Ne relèvant que les remplacements significatifs comportant trois occurrences et plus, nous constatons:

- l'absence de stratégies de remplacement spécifiques dans les trois groupes;
- le remplacement de la relative enchâssée en *que* (C2) par deux structures :

- la relative juxtaposée en *qui* (C1, 5 occurrences) et la relative enchassée en *qui* (C3, 4 occurrences);
- le remplacement de la relative enchassée en *que* (C7) par la relative enchassée en *qui* (C8, 9 occurrences).

7.2.3.3 Comparaison des relatives en *qui* et *que*.

Nous analyserons rapidement les types de difficultés sur les relatives en *qui* et *que* en fonction de leur structure. En général, l'enfant éprouve davantage de difficultés à maîtriser les relatives objet que les relatives sujet.

a. Fonctions parallèles et non parallèles.

Tableau 18. Pourcentage de réussites aux relatives en *qui* et *que*.

Fonctions non parallèles	**Juxt. qui** (C1, C10)	**Ench. que** (C2, C7)	**Moyenne**
	96.6 %	88.2 %	92.4 %
Fonctions parallèles	**Juxt. que** (C4,C9)	**Ench. qui** (C3, C8)	
	97.1 %	98.8 %	97.9 %

Nous constatons:

- la différence non significative entre les deux types de structures pour les relatives sujet et la différence significative pour les relatives objet;
- la plus grande difficulté d'interprétation des relatives à fonctions non parallèles (92.5 %) que des relatives à fonctions parallèles (98.1%);
- la différence significative entre (C1, C10, C4, C9) par rapport à (C2, C7, C3, C8), $.01 < p < .05$;
- la différence très significative entre le groupe (C1, C10, C2, C7) et le groupe (C4, C9, C3, et C8), . $p < .01$;
- la différence non significative des groupes (C1, C10) par rapport aux groupes (C4 et C9), $p > .05$;
- la différence très significative entre (C2, C7) par rapport à (C3, C8), $p < .01$.

b. Enchâssement et juxtaposition dans les deux récits.

Voici un tableau des enchâssements et des juxtapositions pour les relatives en *qui* et *que* dans les deux récits.

Tableau 19. Enchâssement et juxtaposition dans les deux récits.

	Juxt.OS qui	**Just.OO que**	**Ench SO que**	**Ench.SS qui**	**Total**
Nombre	30	30	30	30	
Récit 1	5	4	10	1	20
Récit 2	2	1	11	1	15
Total	7	5	21	2	35
Total par groupes	12		23		35

Nous remarquons un schéma inverse que celui des réussites:

- l'emploi d'un nombre sensiblement égal de stratégies de remplacement pour les relatives enchâssées dans les deux récits;
- la meilleure interprétation des relatives enchâssées à fonctions parallèles en *qui*, des juxtaposée OS en *qui* et des juxtaposées OO en *que;*
- l'écart important d'occurrences entre les relatives en *qui* (C1, C10, C3 et C8) et les relatives en *que* (C4, C9, C2 et C7) dans les deux séries;
- l'écart très similaire sur chaque type de relatives dans les deux récits;
- moins de difficultés d'interprétation sur les relatives juxtaposées que sur les relatives enchâssées comme conséquence du nombre de réussites plus elevées pour les juxtaposées que pour les enchâssées.

c. Echelle d'accessibilité:

Nous constatons:

- la meilleure interprétation des enchâssées en *qui* et des juxtaposées en *qui* et *que*.
- l'échelle d'accessibilité du type (>= moins difficile à comprendre):

SS	> OS	> OO	> SO
Ench.*qui* (SS)	> Juxt.*que* (OS)	> Juxt. *qui* (00)	> Ench. *que* (S0).
98.9 %	> 97.2%	> 96.6%	> 88.3%

- Une plus grande difficulté d'interprétation des propositions enchâssées en *que*.

7.2.4 Propositions relatives complexes.

Les phrases complexes portaient sur quatre catégories de relatives : à cibles locative, circonstancielle d'accompagnement, objet indirect et à cible génitive. Les deux relatives les plus faciles à comprendre, selon nos hypothèses, se situaient dans le deuxième récit (à cible locative, circonstancielle d'accompagnement).

7.2.4.1 Résultats.

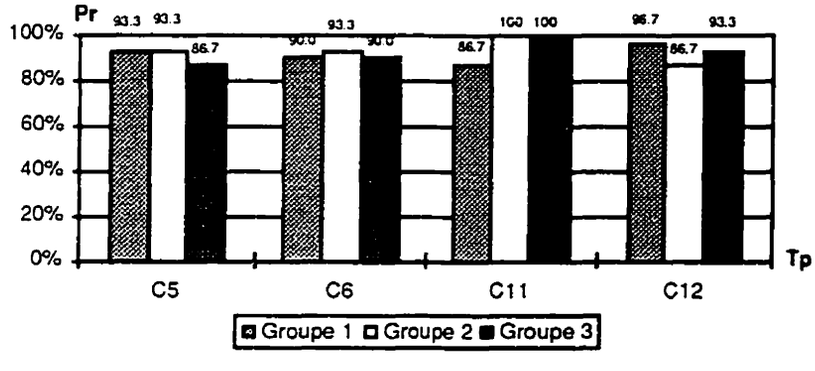
Voici les résultats obtenus en fonction de l'année de scolarité et du type de relatives.

a. Selon l'année de scolarité.

Tableau 20. Réussites aux relatives complexes en fonction de l'année de scolarité et du type.

Groupes	Types	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Année		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moyenne
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	C5	100	86.7	93.3	93.3	93.3	80	91.1
	C6	100	80	86.7	100	86.7	93.3	91.1
	C11	73.3	100	100	100	100	100	95.6
	C12	93.3	100	93.3	80	100	86.7	92.2
Moyennes par années /4		91.6	91.6	93.3	93.3	95.0	90.0	92.5
Moyennes par groupes		91.7		93.3		92.5		

Figure 4 (tableau 20)



Nous constatons:

- la différence non significative des proportions de réussites en comparant les trois groupes de scolarité ($p > .05$), le pourcentage de réussites étant quasi similaire en 1ère, 2ème et en 6ème année.
- la chute des réussites en 6ème année spécialement sur la relative (C5), les relatives sujet et objet ne présentant pas une chute aussi accentuée.

b Selon les types de relatives complexes.

Voici un tableau des résultats sur les types de relatives :

Tableau 21. Réussites selon les types de relatives complexes.

	Gén. C5	**COI** C6	**Loc.** C11	**Circ.Acc.** C12	**Moyenne**
%	91.1 %	91.1 %	95.6 %	92.2 %	92.5%

Nous constatons:

- la différence non significative entre chacune des relatives ($p > .05$);
- les réussites légèrement supérieures pour la relative à cible locative que pour les relatives à cibles COI et circonstancielle;
- le pourcentage de réussites presqu'identique pour les relatives à cibles complément de nom, COI et circonstancielle d'accompagnement à celui des relatives objet.
- un schéma global d'accessibilité du type :

Loc.	>	Circ..Acc.	>	Gén, COI	>	ench *que*
95.6 %		92.2 %		91.1 %		88.3%

7.2.4.2 Stratégies de remplacement.

a. Selon l'année de scolarité

Tableau 22. Fréquence des stratégies de remplacement des relatives complexes en fonction de l'année de scolarité.

Groupes	**Types**	**Groupe 1**		**Groupe 2**		**Groupe 3**		
Année		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	Locative C11	4	0	0	0	0	0	4
	Circ.Acc. C12	1	0	1	3	0	2	7
	COI C6	0	3	2	0	2	1	8
	Gén C5	0	2	1	1	1	3	8
Total par années		5	5	4	4	3	6	27
Total par groupes		10		8		9		

Nous remarquons:

- la proportion quasi identique de stratégies de remplacement dans les trois groupes;
- l'absence de stratégies de remplacement pour la locative à partir de la 2ème année de scolarité ;
- des remplacements dans les trois groupes pour trois autres relatives complexes (Circ. Acc., COI, Gén.) ;
- aucun remplacement en 1ère année pour la relative à cible complément de nom (génitive).

b. Selon les types de remplacements.

Tableau 23. Types de stratégies de remplacement.

Rel Compl.		**1e**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**Total de chaque type**
	N	15	15	15	15	15	15	
Loc.	C11	J.qui C10, C10 C10 E.que C7						4
Circ.Acc.	C12	E.que C7		E.que C7	E.que C7 J.que C9 J.qui C10		J.que C9 E.que C7	7
COI	C6		Gén C5, C5, C 5	Gén. C5, 5		E.qui C3 Gén 5	Gén C5	8
Gén.	C5		J.que C4, 4	COI C6	COI C6	COI C6	J.que C4, C4 E.qui C3	8

E.*que*, E.*qui* : enchassée en *que*, en *qui*.
J.*qui* :Juxtaposée en *qui*.
J.*que* : Juxtaposée en *que*
COI : Complément d'objet indirect.
Gén : à cible génitive
Loc: Locative
Circ. Acc.: circonstancielle d'accompagnement.
Chiffre à l'intérieur du tableau précédé d'un C: numéro de la phrase de remplacement.

Nous remarquons des stratégies de remplacement analysables pour les phrases (C5), (C6) et (C12). Ainsi, nous constatons que:

- la relative à cible génitive (C5) est remplacée par deux structures :
  - soit, la relative juxtaposée en *que* (C4, 2 occurrences),
  - soit, la relative C.O.I (C6, 3 occurrences);
- la relative C.O.I (C6) est remplacée inversement par la relative à cible génitive (C5, 7 occurrences);
- la relative à cible circonstancielle d'accompagnement (C12) est remplacée par la relative enchâssée en *que* SO (C7, 4 occurrences).

7.2.5 Comparaison des relatives en *que* et des relatives complexes.

Nous comparerons les stratégies de remplacement respectives. Si nous considérons les deux tableaux (C7 et C13), nous remarquons:

- la diminution des stratégies de remplacement des relatives en *que* en fonction de l'année de scolarité alors que les remplacements des relatives complexes demeurent constants;
- l'emploi systématique de relatives en *qui* pour remplacer les relatives en *que*, des relatives en *que* pour remplacer les phrases complexes;
- l'utilisation des structures suivantes comme stratégies fréquentes quand il y a difficulté:
  - enchâssées en *qui* (10 occurrences dans la première catégorie, 2 occurrences dans la seconde);
  - enchâssées en *que* (1 occurrence dans la première, 5 occurrences dans la seconde);
  - juxtaposées en *qui* (3 occurrences dans la première, 4 occurrences dans la deuxième);
  - juxtaposées en *que* (1 occurrence dans la première catégorie, 4 occurrences dans la seconde catégorie). C'est la stratégie la plus fréquente quand il y a difficulté.

Cette analyse nous paraît intéressante parce qu'elle semble révéler une différence entre les relatives en *que* et les relatives complexes en ce qui concerne les stratégies de remplacement.

7.2.6 Tableau-résumé inter-types de relatives.

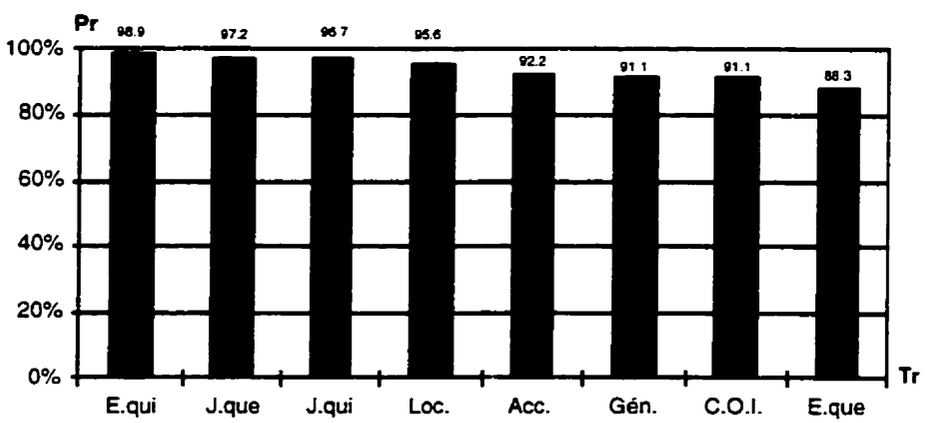
Nous comparerons tout d'abord les pourcentages de réussites sur les huit types de phrases de l'épreuve. Puis, nous comparerons les stratégies de remplacement respectives.

Réussites générales

Tableau 24. Réussites sur les huit types de relatives.

Années	Type		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moyennes par types
	Nb		15	15	15	15	15	15	
% Réus.	E.qui	C3, C8	96.7	100	100	100	96.7	100	98.9
	E.que	C2, C7	80.0	86.7	83.3	86.7	93.3	100	88.3
	J.qui	C1, C10	100	96.7	93.3	96.7	96.7	96.7	96.7
	J.que	C4, C9	86.7	96.7	100	100	100	100	97.2
	Gén.	C5	100	86.7	93.3	93.3	93.3	80.0	91.1
	COI	C6	100	80.0	86.7	100	86.7	93.3	91.1
	Loc.	C11	73.3	100	100	100	100	100	95.6
	Acc.	C12	93.3	100	93.3	80	100	86.7	92.2

Figure 5. Echelle d'accessibilité pour la compréhension des relatives.



Nous remarquons:

- le schéma d'accessibilité suivant :

E.*qui*	> J.*que*	> J.qui	> Loc.	> Circ.Acc	> COI, Gén	> E.*que*
98.9%	> 97.2 %	> 96.7%	> 95.6%	> 92.2%	> 91.1%	> 88.3%

- la différence très significative entre le premier groupe de trois relatives et le groupe des relatives complexes et enchâssées objet ($p < .01$);

- la différence non significative entre les relatives du premier groupe entre elles et le deuxième groupe de relatives entre elles;

- la difficulté des relatives enchâssées en *que* sur toutes les types de relatives étudiées;

- la fréquence des réussites sur les relatives à cible locative dans les cinq dernières années.

7.2.7 Réflexion.

L'exposé des résultats nous a révélé:
- la plus grande facilité des relatives sujet.
- la similarité des résultats pour les relatives objet et complexes.
- la fréquence sensiblement égale d'erreurs d'interprétations des relatives objet en *que* et des relatives complexes.

L'examen des stratégies de remplacement pourrait nous apporter un éclairage sur le développement de la compréhension de l'enfant de 6 à 12 ans. La possibilité de facteurs extralinguistiques et linguistiques peut être présente dans notre épreuve. Cependant, la faible fréquence des stratégies de remplacement nous permet de dire que l'épreuve nous fournit aussi de bons indices purement linguistiques sur la facilité de l'enfant face aux différents types de propositions relatives proposés. L'extréme simplicité d'un type d'épreuve de ce genre pour l'enfant qu'il compare lui-même à « un petit jeu de devinettes » nous confirme dans l'idée qu'il faut plusieurs épreuves pour bien cerner le sujet.

7.3 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.

Après la description des données de l'épreuve de compréhension, nous tenterons une synthèse des résultats. Notre réflexion portera sur l'hypothèse d'une progression selon l'année de scolarité. Nous aborderons ensuite l'étude des structures en *qui* et *que*. Puis, nous analyserons les relatives complexes par types en dressant l'échelle d'accessibilité obtenue sur l'ensemble des relatives simples et complexes utilisées dans l'épreuve. Enfin, nous consacrerons la dernière partie aux stratégies de remplacement.

7.3.1 Progression selon l'année de scolarité.

Les résultats nous permettent d'analyser la progression en trois groupes : groupe 1 (92.5%), groupe 2 (94.4%), groupe 3 (96.1%). Ils font ressortir une augmentation des réussites entre groupe 1 et le groupe 3 (différence significative : $0.05 > p > 0.01$). Néanmoins, en comparant les trois groupes, la différence entre les réussites globales n'est pas significative. Dans l'étude théorique précédente, nous avons défini deux courants, l'un préconisant une courbe linéaire de progression des structures selon l'âge, l'autre, une courbe non linéaire ne révèlant aucune progression des réussites en fonction de l'âge. Sinclair et al. (1976) constatent la lenteur d'acquisition jusqu'à l'âge de 12 ans tandis que Chipman (1980) observe la réorganisation constante des données psychologiques et linguistiques au cours d'une épreuve de compréhension.

L'étude des résultats développementaux selon l'âge en fonction des trois catégories de relatives fait ressortir un pourcentage plus élevé de réussites dans le groupe 3 (différence significative, $.05 > p > .01$), la progression variant en fonction des diverses catégories de relatives traitées. Pour les relatives sujet, la progression est quasi-nulle. Avec les relatives objet, on note une légère progression à partir du groupe 2. Pour les relatives complexes, on observe une lente progression jusqu'à la 5ème année suivie d'une diminution en sixième année.

Que conclure face à ces résultats? L'hypothèse d'une progression continue proportionnelle à l'âge semble se confirmer. Toutefois, il semble que l'enfant prenne un certain temps à intégrer ses acquis car on ne note aucune stabilisation forte et complète

avant 11-12 ans. Cette constatation semble corroborer les conclusions de Ferreiro et al. (1976) sur les difficultés de compréhension des relatives avant l'âge de 11 ans et de Cohen-Bacri (1983) sur la stabilisation tardive des acquis (vers 11 ans). Ces résultats confirment aussi les résultats des recherches de François et al. (1977) sur la difficulté d'établir des corrélations exactes entre l'âge et les structures syntaxiques.

7.3.2 Relatives par structures et par types.

7.3.2.1 Relatives en *qui* et *que*.

a. Réussites.

Les résultats montrent une meilleure compréhension des relatives sujet que des relatives objet et complexes. Il nous faut cependant nuancer et mentionner aussi les structures. Les relatives juxtaposées objet sont aussi bien réussies que les relatives juxtaposées et enchâssées sujet. Néanmoins, l'enchâssée objet en *que* est moins bien réussie. Cependant, l'hypothèse d'une plus grande facilité de compréhension des relatives sujet semble corroborer les nombreuses études constatant la plus grande facilité des relatives en *qui* (Brown, 1971, Ferreiro et al., 1976, Cohen-Bacri, 1986).

b. Structures.

Les structures relatives présentaient d'une part, des enchâssements, des juxtapositions, d'autre part, des fonctions parallèles ou non parallèles. Il s'agissait de savoir si la difficulté à comprendre pourrait venir des structures ou des fonctions. L'analyse comparée des structures en *qui* et *que* nous permet de constater que, dans notre épreuve, certaines relatives en *qui* sont à la fois enchâssées à fonctions parallèles et d'autres, juxtaposées à fonctions non parallèles tandis que les relatives en *que* sont enchâssées à fonctions non parallèles, d'autres étant juxtaposées à fonctions parallèles. D'après de nombreux auteurs, en particulier de Villiers et al. (1977), on peut présumer que les relatives juxtaposées à fonctions parallèles devraient présenter une moindre difficulté.

Les résultats prouvent que les relatives enchâssées en *qui* à fonctions parallèles, juxtaposées en *qui* à fonctions non parallèles et *que* à fonctions parallèles présentent une moindre difficulté. Les relatives enchâssées en *que* à fonctions non parallèles sont les plus difficiles. Les résultats obtenus sont très voisins de ceux de Cohen-Bacri (1986) s'agissant des deux relatives les plus simples. Cet auteur conclut que l'enchâssée en *que* à fonctions non parallèles présente la plus grande difficulté (différence très significative, $p < .01$). Pour notre épreuve, le schéma d'accessibilité est sensiblement du même type:

Ench *qui*	> Juxt. *que*	> Juxt. *qui*	> Ench. *que*
98.9%	> 97.2%	> 96.7%	> 88.3%

L'hypothèse d'une difficulté accrue en raison de l'enchâssement ne peut être retenue, l'une des relatives les plus faciles à comprendre pour l'enfant étant en effet une enchâssée en *qui*. L'hypothèse d'une difficulté accrue en raison des fonctions non parallèles n'est pas non plus pleinement justifiée puisque l'une des relatives la mieux réussie est une relative juxtaposée à fonctions non parallèles. Comme l'a mentionné Nakayama (1989), c'est la complexité qui pose problème. Ainsi, si la difficulté d'un seul facteur ne constitue pas une explication satisfaisante, nous pensons que la conjugaison de deux facteurs de difficultés pourrait bien fournir l'explication possible. L'hypothèse d'une explication par les fonctions parallèles semble corroborée mais les fonctions parallèles ne sont pas seules en jeu. Il nous faut considérer une conjugaison de deux facteurs, le deuxième facteur étant l'enchâssement.

7.3.2.2 Relatives complexes.

Notre étude portait sur quatre relatives complexes : trois comportant une préposition placée avant : *sur laquelle*, *avec lequel*, *auquel* et une comportant le relatif synthétique *dont*. En suivant l'échelle d'accessibilité de Keenan et Comrie (1977a), nous avancions l'hypothèse d'une plus grande accessibilité des relatives dites « simples » en *qui* et *que* sur les relatives complexes. Pour les relatives complexes, le schéma de Keenan et Comrie était le suivant:

COI > Circ. Acc. > Génitive

Pour notre épreuve, le schéma est le suivant :
Circ. Loc > Circ. Acc. > COI, Génitive.

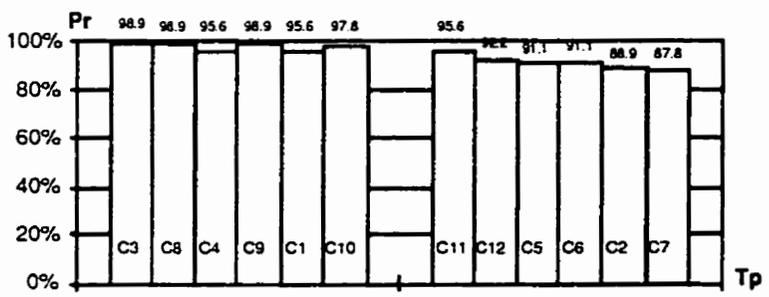
Les résultats de notre épreuve ne semblent pas confirmer totalement l'échelle d'accessibilité de Keenan et Comrie car les circonstancielles de lieu et d'accompagnement obtiennent un taux de réussites un peu supérieur aux relatives COI et génitives. On comprend facilement pourquoi une relative à cible locative présentant un élément visuel plus concret peut être mieux interprétée chez l'enfant et pourquoi une relative présentant un caractère plus abstrait ou plus synthétique comme la relative à cible dative ou à cible génitive peut présenter plus de difficultés.

La différence de réussites n'est cependant pas significative entre les quatre types de relatives complexes.Nous pouvons donc dire que, sur cet échantillon seulement, sans prédiction possible sur un autre échantillon, la progression se présente de cette manière.

7.3.2.3 Relatives en *que* et relatives complexes.

7.3.2.4. Echelle d'accessibilité.

Figure 6. Tableau synthèse sur types de relatives.



L'examen des fréquences montre que les enchâssées en *que* demeurent encore les plus difficiles de toutes les relatives présentées dans cette épreuve. La différence est très

significative entre le premier groupe (sujet et objet) et le dernier groupe (complexes et objet).Certains facteurs lexicaux pourraient en être la cause. Notre échantillon de langue n'est cependant pas suffisamment vaste pour généraliser.

Voici le schéma général:
Sujet (E. *qui*, J.*que*, J. *qui)*, objet (juxt.) >Loc, CircAcc. , Gén., COI > Objet (ench.)

Nous constatons que la hiérarchie de Keenan et Comrie s'applique pour certains types de relatives objet (juxtaposées en *qui*, juxtaposées en *que*, enchâssées en *qui)* mais pas pour l'enchâssée en *que*, cette dernière se trouvant au niveau le plus bas de l'échelle. D'autre part, les relatives COI sont plus difficiles que les circonstancielles (en lisant le pourcentage). Cependant, la différence n'est pas significative entre les phrases complexes.

7.3.3 Stratégies de remplacement.

7.3.3.1 Relatives en *qui.*

D'après le résumé suivant, nous obtenons des formes de remplacement suffisamment claires pour proposer des explications intéressantes.

Juxt en *qui* (C1,1ère série)	➔	enchâssée en *qui* (2 occ.)
	➔	enchâssée en *que* (3 occ.)
Juxt.en *qui* (C10, 2ème série)	➔	enchâssée en *que* (1 occ.)

Les relatives enchâssées en *qui* étant en général bien comprises, attardons-nous aux remplacements effectués par l'enfant à la relative juxtaposée en *qui* de la première série. La phrase :

(C1) *La p'tite fille offre des graines à l'oiseau qui est sur la branche.*

est remplacée tantôt, par la relative enchâssée en *qui* :

(C3) *La fille qui ouvre la porte met des graines dans la cage.*

tantôt, par la relative enchâssée en *que* :

(C2) *L'oiseau que la fille caresse mange des graines.*

Il semble que l'enfant réduise la compréhension de la relative à trois mots essentiels sans souci de précision des détails de l'image ni du verbe employé; dans les trois cas, pour l'enfant, *l'oiseau mange des graines.* L'analyse des stratégies extralinguistiques nous met en garde contre la tentation de ne faire intervenir que des facteurs de décodage syntaxique dans les erreurs d'interprétation. Deux types de facteurs (linguistiques et extralinguistiques) semblent être en jeu.

En général, les relatives en *qui* sont bien comprises chez l'enfant de 6 à 12 ans. A partir de 8 ans, on peut dire que ce type de relatives est acquis.

7.3.3.2 Relatives en *que.*

a. Relative juxtaposée.

Les juxtaposées en *que* présentent des remplacements irréguliers et on les retrouve presqu'uniquement en première année. Analysons les relatives enchâssées (C2) et (C7).

Voici un résumé fléché des occurrences sur les enchâssées en *que.*

Enchâssée en *que* (C2, 1ère série)	→	Juxtaposée en *qui* (6 occ.)
	→	Enchâssée en *qui* (4 occ.)
Enchâssée en *que* (C7, 2ème série)	→	Juxtaposée en *qui* (1 occ.)
	→	Enchâssée en *qui* (9 occ.)

b. Relative enchâssée en *que* (C2, 1ère série).

La relative enchâssée en *que* fait l'objet de nombreux remplacements dans notre épreuve, tantôt par la juxtaposée en *qui* tantôt par l'enchâssée en *qui.* La relative objet est remplacée par une relative sujet. Cette simplification bien connue est aussi relevée par Cohen-Bacri (1986). Dans le premier cas, la relative enchâssée en *que* (C2) est remplacée par la relative juxtaposée en *qui* (C1) (6 occurrences).

(C2) *L'oiseau que la fille caresse mange des graines dans sa main.*

est remplacée par:

(C1) *La fille offre des graines à l'oiseau qui est sur la branche.*

L'enfant semble faire appel à trois termes seulement pour comprendre la phrase. Certains facteurs extralinguistiques pourraient entrer en jeu, notamment la similarité de sens entre les deux relatives. En outre, la relative sujet lui étant plus facile (absence de renversement de termes), l'enfant remplace l'enchassée en *que* par une enchassée en *qui.*

Etudions maintenant le second cas, où la relative (C2) est remplacée par la relative enchâssée en *qui* (C3, 4 occurrences)

(C3) *La fille qui ouvre la porte met des graines dans la cage.*

La relative (C3) étant sujet, l'enfant la comprend plus facilement et retiendrait trois termes principaux valables pour la relative (C2) comme la relative (C3).

b. Relative enchâssée en *que* (C7, 2ème série).

La relative:

(C7) *Le chien que le garçon abandonne reste assis.*

est remplacée la relative juxtaposée en *qui* (9 occurrences) :

(C8) *Le chien qui est assis sur le tapis pense au garçon.*

Le même processus de simplification s'applique. Une relative objet est remplacée par une relative sujet. En outre, en évaluant la part de l'image et de la phrase, nous constatons que les actions sont relativement similaires pour un enfant peu attentif aux détails. Nous reconnaissons une stratégie de remplacement bien simple et portant clairement sur la difficulté du pronom objet. La présence de facteurs linguistiques est ici manifeste. On notera toutefois que les stratégies de remplacement sur les enchâssées en *que* disparaissent dans la première série en 6ème année et dans la deuxième à partir de la 5ème année alors qu'elles demeurent constantes dans les cinq premières années.

Les relatives en *que* comportent certaines difficultés particulièrement pour l'enchâssée en *que*, la plus complexe de toutes les relatives demandées.

7.3.3.3 Relatives complexes.

Nous analyserons les stratégies de remplacement pour les relatives à cibles génitive (C5), COI (C6) et circonstancielle d'accompagnement (C12). Ces stratégies demeurent constantes indépendamment de l'année de scolarité.

a. Relative à cible génitive (C5)

La relative à cible génitive est substituée par une relative juxtaposée en *que* (C4, 4 occurrences) et une relative COI (C6, 3 occurrences). Analysons un des cas où la relative génitive (C5) devient la relative juxtaposée en *que* (C4).

(C5) *L'oiseau dont la cage est restée ouverte s'envole vers la fenêtre.*

(C4) *La fille s'éloigne de la cage qu'elle a laissée ouverte.*

Nous avons ici une simplification. La phrase (C4) est plus facile à comprendre car elle est juxtaposée. En termes de signification, les deux relatives présentent trois termes-clefs relativement similaires pour un enfant quelque peu inattentif au début de la phrase portant sur le sujet. Dans les deux cas, un personnage s'en va mais, dans le premier cas, c'est l'oiseau, dans le deuxième cas, c'est la fille, action similaireavec actants différents.

b. Relative complément d'objet indirect.

Emvisageons un deuxième cas. Nous avons constaté que la relative à cible génitive était substituée par la relative COI (3 occurrences). Inversement, la relative COI (C6) est substituée par la relative à cible génitive (C5, 7 occurrences).

(C6) *L'oiseau auquel la fille pense a disparu.*

Il s'agit de relatives de difficultés égales comportant chacune 8 erreurs d'interprétations. Dans le cas d'une substitution dans les deux sens, nous avions remarqué la nécessité d'analyser une difficulté d'un type différent de celles purement liées à la complexité morphosyntaxique des relatives proposées. On trouvera peut-être une similitude d'ensemble dans le fait que l'oiseau s'en va dans les deux cas, soit dans la pensée de la petite fille, soit en quittant la cage.

c. Relative circonstancielle d'accompagnement.

La relative circonstancielle d'accompagnement (C12) est remplacée par l'enchassée en *que* (C7, 4 occurrences). Ainsi:

(C12) *Le garçon avec lequel le chien part rentre à la maison.*

est remplacée par:

(C7) *Le chien que le garçon quitte reste seul.*

Dans les deux cas, nous avons deux mêmes personnages : *un garçon*, *un chien* et leurs interactions décrivant soit un éloignement, soit un rapprochement. Dans un cas, nous avons une relative complexe dans l'autre une relative enchassée en *que*. L'enfant aurait-il préféré la simplicité d'une relative sans interversion d'actants? L'analyse des stratégies de remplacement nous permet de confirmer la pertinence des travaux de Cohen-Bacri (1986). L'hypothèse de l'emploi de stratégies de remplacement de simplification est corroborée par notre analyse. La compréhension des relatives complexes (en particulier de la relative COI et à cible génitive) présente un degré de difficulté quasi égal à celui des relatives objet. Les erreurs d'interprétations ne sont cependant pas très nombreuses. Nous n'avons pas relevé de stratégies de remplacement spécifique à certain groupe d'âge. Il n'est donc pas possible de dire que l'analyse qualitative ait été informative pour cette épreuve en ce qui concerne les stratégies de remplacement.

7.3.4 Analyse des deux récits.

L'épreuve de compréhension nous ayant donné d'excellents résultats, il semble que la compréhension des relatives simples et complexes soit acquise chez l'enfant. La compréhension, opération plus simple que la production, ne demande pas à l'enfant des opérations du même type. La compréhension suppose une reconnaissance des formes, tandis que l'opération de production exige du sujet une transformation des données. Naturellement, l'enfant aime l'épreuve de compréhension présentée, petit jeu de reconnaissance des formes et des phrases entendues, sorte de devinette. Interrogés sur leur préférence, 80% des enfants ont opté pour l'épreuve de compréhension, l'épreuve de production dirigée leur demandant un effort plus grand. Selon Caron (1989 : 153) : « Pour comprendre un énoncé, l'auditeur peut se contenter d'une analyse partielle de celui-ci (il est fréquent que les indices sémantiques et situationnels le

dispensent, par exemple, d'une analyse syntaxique complète) ».

L'analyse de l'épreuve de compréhension nous permet d'infirmer et de confirmer certaines hypothèses. L'hypothèse développementale est prouvée. Malgré l'absence de significativité entre les groupes 1 et 2, elle a été confirmée entre le groupe 1 et le groupe 3. En outre, les résultats nous permettent d'appuyer l'hypothèse d'une plus grande facilité des relatives sujet. Nous avons constaté qu'une interprétation unique soit par l'enchâssement, soit par les fonctions parallèles ne pouvait se réaliser sans la combinaison de plusieurs facteurs. L'existence de difficultés considérables sur les relatives objet enchâssées à fonctions non parallèles en rapporte la preuve. S'agissant des relatives complexes, le schéma de difficulté suit d'assez près l'échelle d'acceptabilité de Keenan et Comrie (1971) à l'exception des enchâssées en *que* de loin les plus difficiles. La différence entre chaque phrase complexe n'est cependant pas significative. Enfin, l'analyse des stratégies de remplacement nous permet de confirmer l'hypothèse de l'existence de stratégies de simplication pour les relatives difficiles à interpréter. L'enfant remplace les relatives complexes par des relatives simples toutes les fois qu'il y a difficulté. En outre, dans le cas d'erreurs d'interprétation, l'enfant se fie à quelques indices de base sans se référer à l'ensemble de la situation.

CHAPITRE VIII

EPREUVE DE PRODUCTION SPONTANEE.

8.1 DEROULEMENT DE L'EPREUVE.

8.1.1 Matériel et sujets.

Nous utilisons le même matériel iconographique que celui de l'épreuve de compréhension (annexe 1) destiné à intéresser un nombre égal de garçons et de filles de ces groupes d'âge. Il porte sur deux récits:

Récit 1: Une fille et un oiseau.

Récit 2: Un garçon et son chien.

Les phrases obtenues figurent à l'annexe 2.1.

8.1.2 Procédure.

L'épreuve de production spontanée, la première épreuve de production administrée, précède l'épreuve de compréhension. Pendant la mise en train, l'expérimentateur commence par demander à l'enfant s'il aime raconter des histoires puis, après l'avoir familiarisé avec les images de la première série et de la seconde série, lui demande de les décrire. Il précise à l'enfant que les images se suivent dans un ordre fixe obligatoire et l'invite alors à raconter l'histoire. Il mentionne à l'enfant que l'épreuve est enregistrée et que le magnétophone ne sert qu'à réécouter les données et à les transcrire.

L'expérimentateur laisse à l'enfant quelques minutes de familiarisation et lorsque l'enfant se sent prêt à parler, l'expérimentateur n'intervient plus. L'enfant raconte un récit sur la première série d'images puis la seconde. S'il éprouve des difficultés à raconter une histoire suivie, l'expérimentateur lui suggère de décrire les images l'une après l'autre. A la fin de l'épreuve, pour détendre l'atmosphère, il lui demande s'il a aimé les histoires. On appelle « occurrences » la fréquence d'utilisation d'une structure. On relève alors le nombre d'emplois des propositions relatives (aspect quantitatif) et on procèede ensuite, si c'est pertinent, à une analyse qualitative.

8.1.3 Critères d'acceptabilité.

Nous n'accepterons pas de relative incompréhensible pour le locuteur moyen et accepterons toute structure « régionale » fréquemment employée en Acadie (voir chapitre 2.2.6).

8. 2. EXPOSE DES RESULTATS.

Nous avons identifié deux types de relatives chez les enfants de 9 à 12 ans, les relatives simples en *qui* et en *que*. Les relatives en *que* présentent des aspects standard et non standard.

8.2.1 Résultats généraux.

a. En fonction de l'année de scolarité

Tableau 25. Résultats en fonction de l'année de scolarité.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Année	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre	15	15	15	15	15	15	
Total pour l'ensemble	10	10	20	14	13	20	87
Total par groupes	20		34		33		

Nous constatons une différence plus grande entre le groupe 1 et 2 qu'entre le groupe 2 et 3.

b. Selon les types de relatives.

Tableau 26. Résultats selon le type de relatives.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Année	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre	15	15	15	15	15	15	
qui	8	9	19	12	9	16	73
que S	1	1	1	1	2	3	9
que NS	1	0	0	1	2	1	5
Total pour l'ensemble	10	10	20	14	13	20	87
Total par groupes	20		34		33		

que S : *que* standard, *Que* NS : *que* non standard.

Nous constatons:

- la fréquence plus grande de relatives sujet (73 occurrences) que de relatives objet (14 occurrences).

8.2.2 Propositions relatives en *qui*.

8.2.2.1 Résultats en fonction de l'année de scolarité.

Tableau 27. Relatives en *qui* en fonction de l'année de scolarité.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Année	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre	15	15	15	15	15	15	
Rel. *qui*	8	9	19	12	9	16	73
Total par groupes	17		31		25		

Malgré l'impossibilité d'établir une progression développementale en raison d'un nombre indéterminé de réponses possibles (voir chapitre 6.7), nous constatons :

- la forte fréquence des relatives en *qui* ;
- la légère augmentation de fréquence à partir de la 3ème année.

8.2.2.2 Résultats sur les types de relatives en *qui*

On distingue deux types de relatives en *qui:*

a. les clivées,

b. les relatives sujet complètes et inachevées.

Tableau 28. Types de relatives en *qui* selon trois groupes d'âge.

Rel en *qui*	***Il était X qui***	***Y'a X qui***	***C'est X qui***	***Qui***	***Inach.***	**Total**
Années						
Groupe 1	2	8	4	0	3	17
Groupe 2	5	12	6	2	5	30
Groupe 3	3	13	1	5	4	26
Total	10	33	11	7	12	73

a. Clivées.

On remarque l'abondance de clivées introduites par *il était une fois X qui, c'était qui, y'a X qui* ou*y'avait X qui*. La fréquence de *y'a X qui* est triple en comparaison des autres structures.

Exemple :

PS.1.2 *Y'a une fille qui veut prendre un oiseau.*

b. Standard sujet en *qui* (type OS : objet-sujet).

b.1.Relatives complètes standard.

Nous constatons:

- la faible fréquence de relatives sujet complètes et sans présentatif (7 occurrences);
- la placement constant des relatives sujet après l'antécédent objet (OS), c'est-à-dire en position juxtaposée;

Exemple:

PS.3.46 *Pis la petite fille, elle prend l'oiseau qu'était dans l'arbre.*

- l'absence totale d'enchâssée en *qui* ;
- l'absence de vraies relatives en *qui* dans le premier groupe, 1 occurrence dans le 2ème groupe et 5 occurrences dans le 3ème groupe (en 6ème année seulement);
- Quelques omissions caractéristiques du pronom *qui*, laissant un vide intelligible dans les trois groupes .

Exemples:

PS 1.29 *C'est une petite fille (X) donne à manger à l'oiseau.*

PS 5.89b *Y'a une fois une petite fille (X) avait un oiseau.*

Liste des relatives juxtaposées en *qui* :

3ème année.

PS 3.46 *Pis, la petite fille, elle prend l'oiseau qu'était dans l'arbre.*

4ème année :

PS 4.71 *Là, il a senti les pistes du p'tit garçon* qui *s'en allait à l'école.*

6ème année :

PS 6.6 *Elle est vraiment triste pour voir son oiseau* qui *avait disparu.*

PS 6.25 *Je vois une p'tite fille* qui *est après de feeder son oiseau qu'avait disparu.*

PS 6.27 *Je vois une petite fille* qu' *a attiré son oiseau et pis* qui *veut amener son oiseau chez elle.*

b.2. Relatives standard inachevées.

Nous remarquons:

- la fréquence légèrement supérieure de relatives inachevées en *qui* (12 occurrences) par rapport aux relatives complètes en *qui OS* (7 occurrences) dans les trois groupes. Le nombre de phrases inachevées traduisent peut-être les tâtonnements de l'enfant n'ayant pas encore maîtrisé totalement la phrase complète.

Exemple:

PS.1.2b *Un p'tit garçon* qui *va à l'école*

L'étude des relatives en *qui* présente un grand intérêt en raison de la diversification visible de la syntaxe de l'enfant en sixième année. Non seulement, l'enfant de 12 ans utilise une relative complète par exemple (PS.6.6), mais il se montre également apte à produire plusieurs subordonnées relatives en chaîne. Coordonnées par *et* ou *pis*., ces structures n'apparaîssent qu'à l'analyse qualitative. Une seule analyse quantitative nous permettait plus difficilement de constater l'évolution en qualité de la syntaxe de l'enfant.

Nous constatons que la fréquence des structures ne diffère pas beaucoup de la première à la sixième année mais que leur type se différencie en raison de la présence de relatives juxtaposées construites selon un modèle adulte en cinquième et sixième année.

8.2.3 Propositions relatives en *que*.

8.2.3.1 Progression en fonction de l'année de scolarité.

Tableau 29. Résultats aux relatives en *que* en fonction de l'année de scolarité.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Année	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre	15	15	15	15	15	15	
Rel. *que*	2	1	1	2	4	4	14
Total par groupes	3		3		8		

Malgré la faible fréquence d'occurrences, on remarque :

- la moindre fréquence des structures en *que* qu'en *qui*, l'inverse du tableau 26;
- l'augmentation de fréquence des relatives en *que* à partir du groupe 3;
- la progression plus forte dans le groupe 3.

8.2.3.2 Relatives objet par structures et par types.

a. Résultats globaux.

On distingue trois catégories: les clivées et les relatives standard et non standard.

Tableau 30. Fréquence par types de structures et par groupes.

Rel en *qui*	***ça fait que***	***C'est X que***	***que S***	***Que NS Res/déc.***	**Total**
Années					
Groupe 1	1	1	1	0	3
Groupe 2	2	0	0	1	3
Groupe 3	5	0	2	1	8
Total	8	1	3	2	14

a. Structures clivées.

Nous remarquons au tableau 30:

- l'existence d'une structure clivée de deux types, soit avec *c'est X que*, soit avec *ça fait que* (9 occurrences). La deuxième structure est un peu différente de celles en *qui* ;
- l'absence de clivées du type : *y'a X que, Il était une fois que;*
- la présence d'une clivée présentant la structure *c'est X que* en première année seulement.

  PS.1.2c *C'était une fois que un chien a vu un petit garçon.*

Elle est construite sur le même modèle que la relative *c'est X qui.* Il existe une manière plus claire d'exprimer cette idée : *Il était une fois un chien qui avait vu un petit garçon.* Dans cette forme, l'enfant a préféré une tournure plus complexe. Ainsi, l'enfant n'opère pas que des simplifications de langue quand il parle.

b. Formes standard.

Nous constatons:

- la faible fréquence de la proposition relative standard en *que* ;
- le faible emploi de la relative *que* en position juxtaposée à fonctions non parallèles OS (objet-sujet) seulement ;
- l'absence de relatives objet enchâssées;
- deux relatives objet standard dans le groupe 3.

Liste complète des relatives objet.

Voici une liste (exhaustive) des relatives objet rencontrées :

PS. 2.48 *I sent les pistes* que *le garçon a faites.*

PS.5.85 *Il a trouvé l'enfant* qu' *i voulait.*

PS.5.87b *Le chien essaie de retrouver le p'tit garçon, sentant les pas* qu'*il a faites.*

c. Formes non standard.

On reconnaît deux relatives non standard : une résomptive et une décumulée dans les groupes 2 et 3. Aucune de ces relatives ne se retrouve chez les enfants du groupe 1.

c.1. Résomptive en *que*

On distingue une relative non standard de type résomptif, en 6ème année, comportant la reprise d'un clitique (pronom personnel sujet *il*) dans la subordonnée.

Exemple:

PS.6.6 *Elle était vraiment triste pour voir son oiseau...* qu' *avait,* qu'*avait,* que *i a disparu.*

La structure *que i a disparu.* prête à confusion. S'agit-il d'une relative en *qu'i = qu'il* ou en *qui : que-i ?* En effet, deux interprétations sont possibles. La chute de la voyelle pourrait nous faire penser à une relative sujet. Toutefois, en raison de l'absence de chute,

le *que* très prononcé laisse plutôt à penser à la reprise du sujet de l'antécédent par le pronom de la 3ème personne : *il*. Cette confusion est constante chez les enfants de cet âge. Clark, (1983) note aussi cette confusion possible.

c.2. Relative décumulée.

Il existe une occurrence de relative décumulée remplaçant une cible locative.

PS.4.23 *Moi, je dirais qu'y aurait une fille qui regardait dans un arbre qu'i avait un oiseau.*

On note trois relatives objet standard pour deux non standard. Elles sont un peu plus nombreuses dans les deux derniers groupes, semblant indiquer qu'elles ne sont pas facilement accessibles à l'enfant de 7 à 8 ans. Il faut attendre après l'âge de 8 ans que l'enfant acquière une meilleure maîtrise du système standard de syntaxe des relatives.

8.2.4 Phrases coordonnées et juxtaposées.

Cette étude serait incomplète sans signaler l'usage fréquent de phrases coordonnées et juxtaposées produites en quelque sorte en substitution des propositions relatives. Il s'agit peut-être de stratégies de contournement « implicites ».

Exemples:

PS.4.70 *Une fois, y'avait une petite fille, elle a trouvé un oiseau dans un arbre.*

PS.5.89b *Y' a une fois une p'tite fille, avait un oiseau.*

L'étude de « stratégies » simplificatrices nous renseigne sur l'utilisation spontanée par l'enfant de structures qu'il maîtrise le mieux et sur la prise occasionnelle de risque pour la production de structures exigeant des opérations plus difficiles. Nous remarquons, en effet, l'absence de structures complexes liées à l'enchâssement dans le traitement des relatives chez l'enfant de 6 à 12 ans en situation de production spontanée.

8.2.5 Analyse des deux récits.

Afin de quantifier une possible progression de la production des relatives en fonction de l'année de scolarité, nous avons tenté de vérifier si un même enfant avait produit un nombre identique de structures dans le premier récit que dans le second. Nous nous interrogions sur l'existence d'une sorte de progression d'occurrences de structures complexes chez l'enfant de 6 à 12 ans. Pour le savoir, nous avons dressé une liste d'occurrences des structures relatives.

a. Fréquences des relatives de chaque récit.

Tableau 31. Tableau comparatif global de fréquences des relatives sur les deux récits.

Années	Premier récit	Deuxième récit	Total
Groupe 1	10	10	20
Groupe 2	14	16	30
Groupe 3	15	12	27
Total	39	38	77

En analysant les deux récits sur trois groupes, Nous constatons:

- une plus forte fréquence de relatives sur deux récits dans les deux derniers groupes;
- le nombre sensiblement égal d'occurrences pour chacun des récits;
- le parallélisme intéressant entre les fréquences sur deux récits dans l'épreuve de compréhension et dans l'épreuve de production spontanée (similarité d'occurrences).

b. Nombre d'enfants ayant formé des relatives sur l'un ou l'autre des récits.

Si nous dressons maintenant une liste d'occurrences des relatives dans l'un ou l'autre des récits et dans les deux récits, nous obtenons les tableaux suivants:

Tableau 32. Nombre d'enfants ayant formé des relatives dans un seul récit.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Année	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre	15	15	15	15	15	15	
Nb. enf.	3	8	4	7	3	5	30
Nb. par groupes	11		11		8		

Tableau 33. Nombre d'enfants ayant formé des relatives dans les deux récits.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Année	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre	15	15	15	15	15	15	
Nb. enf.	3	1	7	2	4	5	22
Nb. par groupes	4		9		9		

L' examen de tableaux 32 et 33 nous permet de remarquer:

- la proportion plus grande d'enfants ayant formé une relative sur un seul récit;
- la similarité de fréquence pour les trois groupes d'enfants ayant formé des relatives sur un seul récit.
- la progression de formation des relatives sur les deux récits à partir du groupe 2 (à 9 ans), les enfants formant davantage de relatives sur les deux récits au fur et à mesure qu'ils acquierent une syntaxe plus variée.

L'épreuve nous a permis de constater:

- l'hypothèse impossible à prouver d'une progression développementale du fait de l'échantillon réduit de relatives extraites du corpus;

- une plus grande fréquence de relatives sujet en *qui*, en général, ce qui corrobore notre hypothèse de la plus grande facilité de construction des relatives sujet;

- l'absence d'enchâssées en *qui* et en *que;*

- la prédominance des relatives clivées, les relatives sujet ou objet avec absence de présentatifs se remarquant surtout dans les deux dernières années (en cinquième et sixième année);

- la présence de relatives standard et non standard, ce qui nous permet de conclure que l'enfant a, dès son âge, à sa disposition, un double système standard et non standard, le remplacement des cibles complexes par l'élément *que* passe-partout étant cependant réservé aux cibles les plus accessibles. les cibles locatives;

- la grande similarité de fréquence sur chaque récit en production spontanée et en compréhension chez les enfants de 6 ans à 12 ans.

8.3 SYNTHESE DES RÉSULTATS.

8.3.1 Progression selon l'année de scolarité.

Nous constatons un écart plus large entre le groupe 1 et les groupes 2 et 3 qu'entre le groupe 2 et 3. L'échantillon de relatives produites ne nous permet cependant pas de conclure à une progression en fonction de l'âge pour deux raisons: d'une part, l'impossibilité deprévoir un nombre déterminé de relatives et, d'autre part, la faible fréquence des relatives non clivées.

8.3.2 Selon les types de relatives.

8.3.2.1 Relatives en *qui et que.*

Les relatives sujet sont plus fréquentes que les relatives objet (73 occurrences contre 14 occurrences). Tous les chercheurs sont unanimes sur ce point. La relative sujet ne présentant pas d'inversion dans la préposition, l'enfant éprouve peu de difficulté. Les relatives sujet, plus rapidement acquises par l'enfant, paraissent donc mieux fixées. Les relatives sujet et objet se présentent sous deux formes : soit -accompagnées d'une structure clivée, soit sous une forme standard en *qui* et *que* ou une forme non standard en *que*. Nous analyserons d'abord les structures clivées puis les relatives standard et non standard. Nous continuerons par les stratégies de contournement cachées et par l'analyse sur deux récits. Nous terminerons par la vérification de nos hypothèses de départ.

a. Les structures clivées.

Les structures clivées se regroupent en trois catégories pour les relatives en *qui* :

Il était X qui,
Y'a X qui,
C'est X qui.

et en deux catégories pour les relatives en *que:*

C'est X que
Ça fait que, fait que.

Nous remarquons une plus grande variété de structures clivées pour les relatives en *qui* (11 occurrences) que pour les relatives en *que* (1 occurrence). En ce qui concerne les types, ils sont également différents. La structure en *y'a X qui* est la plus fréquemment employée. Décrite chez Blanche-Benveniste (1984) comme structure de conséquence, *que* pourrait être une conjonction dans l'expression, *ça fait que*. La structure en *ça fait que* est employée à quelques reprises.

b. Structures standard et non standard.

Tableau 34. Structures standard et non standard.

Groupes	1	2	3	Total
Nb élèves	30	30	30	
Qui	0	1	3	4
Que S	1	0	2	3
Que NS	0	1	1	2
Total	1	2	6	9

Que S : que standard Que NS : que non standard

Au tableau 34, nous avons un résumé des fréquences sur les relatives standard et non standard en *qui* et en *que.*

b.1.Les relatives standard.

Les relatives sujet inachevées.

Dans le corpus sttesté, on rencontre les relatives sujet inachevées en proportion presqu'égale aux relatives sujet complètes. Elles manifestent le stade pré-opératoire. Ce type de structures est très fréquent avant 6 ans. Labelle, G. (1981) évoque des phrases rentables et d'autres non rentables. Puisque la relative permet de qualifier un objet, la forme inachevée se présenterait sous la forme d'un groupe verbal succeptible de remplacer l'adjectif qualificatif.

Les relatives complètes.

En raison de la faible fréquence d'apparition des relatives standard, on peut conclure que l'enfant dispose dès l'âge de 9 ans de deux systèmes d'expression mais qu'il ne les utilise pas très souvent. Néanmoins, il semble que l'enfant manifeste une forte propension pour l'utilisation de structures clivées dans cette épreuve.

En outre, l'enfant ne s'aventure à l'utilisation de cibles complexes que dans deux seuls cas, en dehors desquels il se maintient dans l'emploi de relatives objet et sujet en

position juxtaposée, ces dernières n'exigeant pas d'effort de reconstruction à cause de l'absence d'interruption. En outre, Il est intéressant de remarquer que la fréquence des relatives sujet et objet standard présentes dans le corpus est sensiblement la même. L'absence d'enchâssées, confirme notre hypothèse concernant la difficulté des enchâssées.

b.2. Les relatives non standard.

Alors que les relatives clivées sont fréquentes à tous les niveaux de scolarité, on relèvera l'emploi plus marqué du double système standard et non standard de la langue dans le troisième groupe (six occurrences), c'est à dire par les élèves de 11 à 12 ans. Il est bien évidemment difficile d'extrapoler sur les faibles fréquences. On sera alors tenté de conclure que l'enfant fait preuve de plus de maturité syntaxique lorsqu'il cherche à employer des structures moins fréquentes correspondant, par exemple, aux cibles locatives.

8.3.3 Stratégies de contournement cachées.

L'abondance d'énoncés simples ou de groupes de deux énoncés juxtaposés ou coordonnés nous renseigne sur les structures les plus fréquentes à la disposition de l'enfant. Peut-être s'agirait-il de stratégies simplificatrices cachées lui permettant de contourner des structures peu familières. Nous savons que l'enfant avant 6 ans commence à s'exprimer avec un mot, puis par deux ou trois mots, puis par des phrases coordonnées et juxtaposées avant de tenter la construction de deux propositions subordonnées. Les structures de ce type sont acquises avant les structures plus complexes du type subordonné. On peut donc en conclure que les subordonnées relatives sont utilisées de façon restreinte par l'enfant dans une épreuve de production spontanée et que l'enfant préfère de beaucoup l'emploi de deux phrases juxtaposées et coordonnées.

8.3.4 Analyse sur deux récits.

L'analyse des résultats révèle un fait intéressant : les fréquences sur chacun des récits sont similaires. Avec l'épreuve de compréhension, nous avons remarqué que les

phrases et les images présentaient autant de réussites sur un récit que sur l'autre. Ici, nous constatons également que les fréquences d'emploi des relatives sont du même type sur les deux récits (39 occurrences sur le premier récit, 38 occurences de relatives sur le second récit). Il semble donc que les images présentées génèrent des structures de difficulté égale dans chacun des récits pour la production des relatives. En outre, l'augmentation des relatives formées sur deux récits à partir du deuxième groupe nous renseigne sur la plus grande facilité de l'enfant à s'exprimer en énoncés simples sans subordination, entre 7 et 8 ans.

8.3.5 Vérification des hypothèses.

La progression développementale selon l'année de scolarité semble faiblement confirmée en raison de la rareté des structures. Toutefois, en analysant les structures, on remarque la plus grande fréquence d'emploi des relatives en *qui* à partir de 9-10 ans (groupe 2) et l'emploi plus fréquent de la relative en *que* à partir de 11-12 ans, les structures se complexifiant avec l'âge.

La plus grande facilité des relatives sujet est clairement montrée (73 occurrences contre 14 relatives objet). Ensuite, la difficulté de l'enchâssement par rapport à la juxtaposition semble pleinement vérifiée dans l'épreuve. Les relatives enchâssées étant inexistantes, l'enfant emploie des stratégies simplificatrices toutes les fois qu'il est en face de difficultés. Notre hypothèse globale semble corroborée.

Nous remarquons, en outre:

- la présence de structures standard et non standard en *que* remplaçant les positions complexes;
- l'absence de relatives standard complexes;
- la prédominance de structures clivées de récit;
- l'absence de relatives spécifiques à la région dans le corpus de production spontanée, malgré leur emploi probable hors épreuve;
- une similarité de fréquences sur chacun des récits.

Il convient, bien entendu, de tenir compte des limitations possibles d'une épreuve de production spontanée afin de connaître le potentiel de l'enfant, une structure ne pouvant se présenter « sur commande». Selon Flaux (1995 : 104) : « Un corpus n'est pas suffisamment étendu pour qu'y soit présent l'ensemble des possibilités si bien que l'absence d'une séquence peut être interprétée à tort comme le signe d'une impossibilité ». Pour cerner toutes les variables, une épreuve de production spontanée doit donc être complétée par une épreuve de production dirigée.

Néanmoins, l'épreuve de production spontanée nous a révélé quelques résultats inattendus : la présence de relatives non standard complexes remplissant la cible locative en quatrième année, la surgénéralisation de l'emploi de clivées et la faible fréquence de relatives sujet et objet. Malgré son caractère non systématique, rendant difficile de cerner la structure spécifique à l'étude, l'épreuve de production spontanée nous a donné un échantillon assez varié des structures existantes. En se fondant sur le travail, nos résultats rejoignent les réflexions de Crain (1991 : 602) : « la production réussie des enfants est un puissant indicateur (...) car il existe tant de manières de combiner les mots d'une manière incorrecte (...) que les combinaisons correctes ne viennent pas par accident ».

CHAPITRE IX

EPREUVE DE PRODUCTION DIRIGEE

Introduction.

Nous présenterons maintenant l'exposé des résultats de l'épreuve de production dirigée.

9.1 DEROULEMENT DE L'EPREUVE.

9.1.1 Matériel et sujets.

L'épreuve est administrée aux mêmes sujets que ceux des deux épreuves précédentes (voir chapitre VI) c'est-à-dire 90 enfants de la première à la sixième année de la région de Moncton. Les phrases obtenues se trouvent à l'annexe (3).

A la différence de l'épreuve de compréhension, les phrases complexes ne sont pas placées avec les relatives simples en *qui* et *que* dans un ordre aléatoire mais sont présentées à la suite des relatives simples selon un ordre prédéterminé.

- Les relatives en *qui* suivent l'ordre PD 1, PD 2, PD 3 et PD 4. Les relatives en *que* suivent l'ordre PD 5, PD 6, PD 7, PD 8.
- Les relatives complexes portent les numéros PD 9 (cible circonstancielle de accompagnement), PD 10 (cible locative), PD 11 (cible complément d'objet indirect, COI), PD 12 (cible génitive).

Le matériel comprend 8 images spécialement préparées pour les objectifs de l'épreuve, images différentes de celles employées dans les deux épreuves précédentes

(compréhension et production spontanée). Il s'agit d'inviter l'enfant à utiliser de structures relatives en fonction des catégories retenues.

Les images représentent un garçon et une fille placés dans différentes situations.

Image 1 et 5: Chien buvant de l'eau dans un bol;
Image 2 et 6: Enfant jouant à la balle;
Image 3 et 7: Fille lisant un livre;
Image 4 et 8 : Fille jouant au ballon;
Image 9 : Fille en train d'écrire;
Image 10 : Oiseau sur une branche;
Image 11 : Garçon parlant à son père;
Image 12 : Dame rêvant à une maison.

9.1.2 Procédure.

L'expérimentateur présente deux fois les images de PD1 à PD8, une fois pour obtenir une relative en *qui* et une autre fois pour obtenir une relative en *que*. L'ordre est constant. Il s'agit de la même image pour la production d'une relative en *qui* et d'une relative en *que*. Puis on invite l'enfant à produire des relatives complexes sur quatre autres images (PD9 à PD12). L'épreuve de production est donc différente de l'épreuve de compréhension et de production spontanée où deux récits se succédaient. Ici, nous avons une suite d'images et une consigne imposées.

Ces images comportent le plus souvent un sujet (animé) et un objet (inanimé), à l'exception de l'image PD11 qui comporte deux sujets (animés). Les verbes demandés font partie du vocabulaire concret disponible pour l'enfant de cet âge (*boire, jouer, lire, lancer, attraper, écrire, être, parler*) à l'exception d'une image pouvant comporter des verbe à caractère plus intellectuel (*penser, rêver*).

L'expérimentateur présente la première image à l'élève avec le même scénario pour chaque enfant, évitant de donner les « clefs », attendant que l'enfant trouve sa propre structure.

La procédure est la suivante:

Images 1 à 4 : Relatives en *qui.*

« On va faire un petit jeu. D'accord. Je répèterai la consigne si tu ne t'en souviens plus. Je te demande quelque chose de bien précis, écoute-moi bien. Tu commenceras toujours ta phrase par « c'est » et tu finiras la phrase. D'accord? »

- (Exp.) - Tu vois cette image, qu'est ce que c'est ?
- (Enf.) - Qu'est ce qu'il fait?
- (Exp.) - il boit de l'eau.

Maintenant, je vais te demander de dire la phrase en commençant par « c'est ».

1. - (Exp.) - C'est un chien... (Enf.) - qui boit de l'eau
2. - (Exp.) - C'est un chien... (Enf.) - qui va chercher une balle
3. - (Exp.) - C'est un garçon... (Enf.) - qui lit un livre
4. - (Exp.) - C'est une fille... (Enf.) - qui lance une balle

Images 5 à 8: Relatives en *que.*

Approche similaire à la précédente. L'expérimentateur demande :

- (Exp.) Qu'est ce que c'est? Puis si l'enfant ne comprend pas, il commence la phrase. L'enfant doit la finir.

5. C'est l'eau... (Enf.) - que le chien boit.
6. C'est la balle... (Enf.) - que le chien attrape
7. C'est le ballon.. (Enf.) - que la fille lance.
8. C'est le livre... (Enf.) - que la fille lit

Image 9: Relative à cible circonstancielle d'accompagnement en *avec lequel.*

- (Exp.) - Qu'est ce que c'est, ça? (Enf.) - C'est une fille.
- (Exp.) - Et ceci? (Enf.) - C'est un crayon.
- (Exp.) - Qu'est-ce qu'elle fait, là. (Enf.) - Elle écrit.

En cas de difficultés, l'expérimentateur commence :

- (Exp.) - C'est le crayon...

et l'enfant finit la phrase.

Image 10 : Relative à cible locative en *sur laquelle.*

- (Exp.) - Qu'est-ce que c'est? - (Enf.) - C'est une branche
- (Exp.) - Et ici, qu'est-ce que c'est? (Enf.) - C'est un oiseau.
- (Exp.) - Où est l'oiseau? (Enf.) - L'oiseau est sur la branche.
- (Exp.) - Commence par « c'est » et continue la phrase.

Si l'enfant ne comprend encore pas :

- (Exp.) - Dis-moi d'une autre manière que l'oiseau est sur la branche en commençant : par « C'est la branche »... en finissant la phrase.

Image 11: Relative objet indirect en *à laquelle, à qui*

- (Exp.) - Qu'est-ce que c'est? (Enf.) - C'est un garçon
- (Exp.) - Qui c'est, lui? (Enf.) - C'est un monsieur.
- (Exp.) - Il parle au garçon. Le monsieur parle au garçon. Peux-tu répéter la phrase en commençant par le garçon.

Si l'expérimentateur pressent des difficultés, il commence la phrase et l'enfant la finit :

- C'est un garçon...

Image 12: Relative à cible génitive en *dont*.

- (Exp.) -Qui est-ce? (Enf.) -C'est une dame.
- (Exp) -Que fait-elle? (Enf.) -Elle rêve.
- (Exp.) -A quoi? (Enf.) -A une maison.
- (Exp.) -C'est la maison...

9.1.3 **Critères d'acceptabilité** (Voir aussi chapitre II, 2.2.6).

Nous acceptons toute structure conforme au français standard et non standard. Dans cet esprit, nous acceptons les relatives comportant des relatifs simples et complexes standard et des relatives non standard en *que*. Nous tolérons les relatives en français non standard dans la mesure où la valence du verbe est reconstructible assez facilement pour permettre de comprendre la phrase. Si les relatives comportent des structures régionales,

elles sont tolérées dès lors qu'elles seront couramment utilisées et comprises par les locuteurs locaux.

Cependant, nous refusons les énoncés reflétant une incompréhension sémantique majeure. Ainsi l'animation de l'objet dans certains cas ne sera pas acceptée, étant donné l'âge des sujets. Avant 6 ans, l'enfant anime les objets. Cependant, cette opération cognitive devrait être maîtrisée à l'âge étudié. Elle devrait être seulement résiduelle à 7 ans (Piaget, 1968).

Tout emploi d'un lexique autre que celui que nous donnons dans la liste est acceptable dans la mesure où il reflète bien le sens de la phrase. On a procédé au dépouillement des données par différentes étapes. Nous avons classé les phrases par année de scolarité de sujets et par types et distingué toutes les phrases comportant des stratégies de contournement, chaque phrase portant une nomenclature spéciale. Puis, nous les avons classées en catégories.

9.1.4 **Liste des phrases acceptables** (le lexique peut varier).

1. Relatives en *qui*.

(PD 1) *-C'est un chien qui boit de l'eau.*

(PD 2) *-C'est un chien qui joue.*

(PD 3) *-C'est une fille qui lit.*

(PD 4) *-C'est une fille qui lance une balle.*

2. Relatives en *que*.

(PD 5) *-C'est l'eau que le chien boit*

(PD 6) *-C'est la balle que le chien attrape ou joue avec.*

(PD 7) *-C'est le livre que la fille lit.*

(PD 8) *-C'est le ballon que la fille lance ou joue avec.*

3. Relatives complexes.

(PD 9) *-C'est le crayon avec lequel elle écrit, qu'elle utilise.*

-C'est le crayon qu'elle écrit (avec ou sans *avec*),

-C'est le crayon qu'elle se sert (avec ou sans *de*).

(PD 10) *-C'est la branche sur (dans) laquelle est l'oiseau,*

-C'est la branche que l'oiseau est sur ou dessus.

(PD 11) *-C'est le garçon à qui le monsieur parle,*

-C'est le garçon que le monsieur parle (avec ou sans *à*).

(PD 12) *-C'est la maison dont la madame rêve,*

-C'est la maison que la madame rêve (avec ou sans *de ou à*),

-C'est la maison que la dame pense (avec ou sans *de, à*)

9.2 EXPOSÉ DES RÉSULTATS.

9.2.1 Résultats généraux.

Nous présentons maintenant les résultats. Les résultats généraux sont donnés en pourcentages. Pour l'analyse en catégories, ils seront donnés en occurrences. Nous diviserons notre exposé en deux parties : en première partie, nous donnerons les résultats par année de scolarité et selon le type de relatives, ensuite, nous exposerons les types de stratégies de contournement.

Voici l'exposé des résultats généraux.

Mentionnons en tout premier lieu que, pour les relatives en *qui*, nous n'avons obtenu que des structures acceptables.

a. Selon l'année de scolarité.

Tableau 35. Réussites globales par années.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moyenne
Nombre	15	15	15	15	15	15	
Moyenne par années /12	53.9	43.9	60.0	72.8	78.9	71.7	63.5
Moyennepar groupes	48.9		66.4		75.3		

Au tableau 35, nous constatons:

- des réussites moindres pour l'épreuve de production dirigée que pour l'épreuve de compréhension pour l'ensemble des sujets;
- une différence significative entre les groupes 1 et 2 qu'entre les groupes 2 et 3 ($p < .01$).

b. Réussites globales par types de relatives.

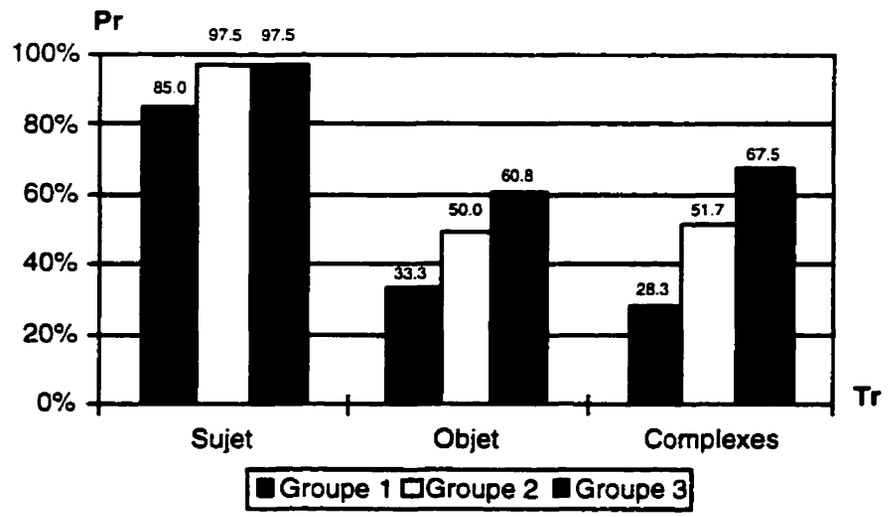
Nous présenterons les réussites en fonction de l'année de scolarité en pourcentages selon les trois catégories de relatives:

Tableau 36. Réussites globales sur les trois catégories de relatives par année.

Groupes	Types	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moyenne
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	RS /4	85.0	85.0	96.7	98.3	95.0	100	93.3
	RO /4	43.3	23.3	40.0	60.0	71.7	50.0	48.1
	RC /4	33.3	23.3	43.3	60.0	70.0	65.0	49.2
Moyenne par années /12		53.9	43.9	60.0	72.8	78.9	71.7	63.5
Moyenne par groupes		48.9		66.4		75.3		

RS : Relatives sujet; R0 : Relatives objet; RC : Relatives complexes.

Figure 7 (tableau 36).



En comparant les trois groupes de relatives, nous remarquons :

- la proportion presque double de réussites aux relatives sujet qu'aux relatives objet et complexes (différence très significative, p<.01);
- la différence non significative entre les relatives objet et complexes en raison d'un taux presqu'identique de réussites entre les relatives objet et les relatives complexes.

Nous donnerons ci-dessous séparément les réussites à chaque catégorie de relatives en commencant par la première catégorie, les relatives sujet.

9.2.2 Propositions relatives sujet en *qui*

Voici les résultats des réussites classés selon l'année de scolarité et le type de phrases. Les quatre relatives en *qui* comportent des différences lexicales.

9.2.2.1 Résultats.

a. Selon l'année de scolarité.

Tableau 37. Réussites aux relatives standard et non standard en fonction de l'année de scolarité.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moyenne
Nombre	15	15	15	15	15	15	
% réussite	85.0	85.0	96.7	98.3	95.0	100	93.3
Moyenne par groupes /4	85.0		97.5		97.5		

Nous constatons:

- une différence très significative entre le groupe 1 et le groupe 2 et 3 (p < .01), peu de différence entre le groupe 2 et 3 et une remontée du taux de réussites à partir du groupe 2;

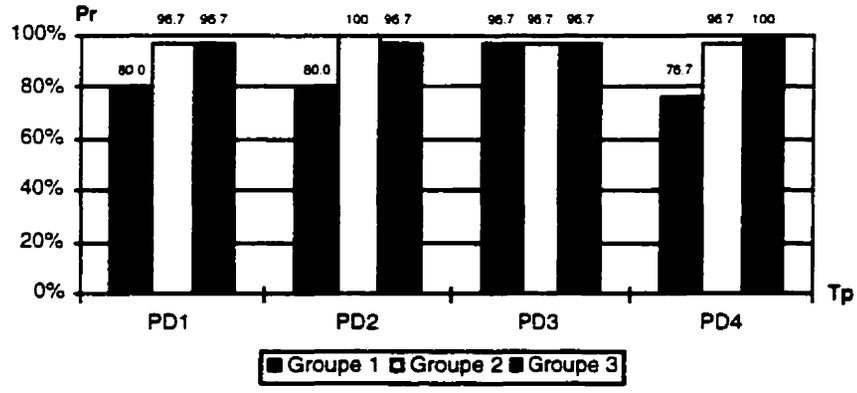
- une stabilisation des réussites dans les deux derniers groupes.

b. Selon les types de relatives.

Tableau 38. Réussites par types de relatives.

Groupes	Types	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moyenne
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	PD 1	80.0	80.0	93.3	100	93.3	100	91.1
	PD 2	80.0	80.0	100	100	93.3	100	93.3
	PD 3	93.3	100	93.3	100	93.3	100	96.7
	PD 4	73.3	80.0	100	93.3	100	100	92.2
Moyenne par années /4		85.0	85.0	96.7	98.3	95.0	100	93.3
Moyenne par groupes		85		97.5		97.5		93.3

Figure 8 (tableau 38).



Rappelons les relatives acceptables:

(PD 1) *C'est un chien qui boit de l'eau.*

(PD 2) *C'est un chien qui joue à la balle.*

(PD 3) *C'est une fille qui lit un livre.*

(PD 4) *C'est un fille qui lance un ballon.*

En comparant les quatre relatives sujet, nous constatons:

- la plus forte fréquence d'occurrences sur la relative (PD3), même si la différence n'est pas significative entre les quatre phrases;
- une majorité des phrases produites avec des relatives standard;
- quelques occurrences de relatives non standard résomptive (PD2 et PD4) comportant une particule en *que* avec un pronom sujet clitique dans la proposition subordonnéee, phrase produite en première année seulement et par le même sujet (PD19).

On trouve ce type de relatives dans les énoncés suivants :

PD 1. 2.19 *C'est un chien qu'il joue avec une balle.*

PD 1.4.19 *C'est une fille qu'elle joue avec une balle.*

9.2.2.2 Stratégies de contournement.

Nous remarquons une seule stratégie de contournement pour les relatives en *qui* :

- par énoncés simples ou groupes d'énoncés simples. Les groupes d'énoncés comportent des propositions coordonnées ou juxtaposées. Ce sont les seules stratégies disponibles.

a. Selon l'année de scolarité.

Tableau 39. Résultats globaux des stratégies de contournement des relatives en *qui* .

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années	1e	2e.	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre	15	15	15	15	15	15	
ES	9	9	2	1	3	0	24
Total /4	18		3		3		

ES : énoncés simples.

b. selon les types.

1. Par énoncés simples ou groupes de deux énoncés.

Tableau 40. Fréquence globale des stratégies de contournement des phrases en *qui* par énoncés simples ou groupes d'énoncés simples.

Groupes	**Groupe 1**		**Groupe 2**		**Groupe 3**		
Années	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre	15	15	15	15	15	15	
CA	7	6	1	0	3	0	17
CB	2	3	1	0	0	0	6
CS	0	0	0	1	0	0	1
Total par années /4	9	9	2	1	3	0	24
Total par groupes	18		3		3		

CA : Structures juxtaposées; CB : Structures coordonnées; CS : Enoncés simples.

- Les énoncés simples (CS) peuvent comporter une préposition de moyen telle que *avec* :

Exemple.

PD 4. 4.67 C'est le garçon avec la balle.

- Le groupe des deux énoncés simples peut être juxtaposé ou coordonné par *et* et *pis*

Exemple.

PD 1.1.28 C'est un chien pis y boit du lait.

- Il peut être est aussi juxtaposé (CA).

Exemple.

PD 2.4.54 C'est une fille, elle joue au ballon.

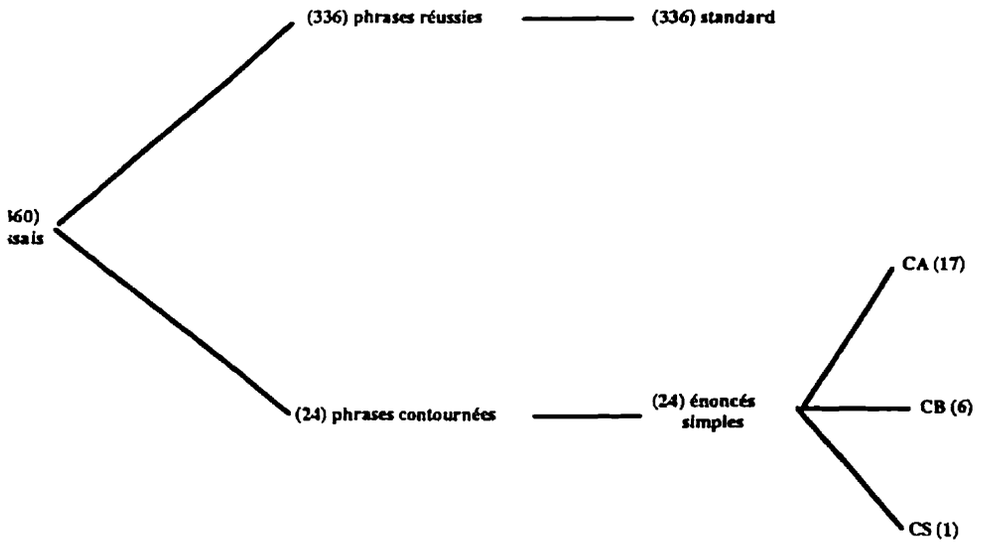
Au tableau 40, nous constatons:

- la faible fréquence de stratégies de contournement par énoncés simples (24 occurrences) en général;
- la fréquence plus grande de stratégies dans le groupe 1 que dans le groupe 2 et 3 en ce qui concerne les juxtaposées et les coordonnées;

- une différence très significative entre les stratégies par juxtaposées (plus forte fréquence) et les stratégies par coordonnées ($p < .01$).

Nous présentons ici un schéma résumant les observations.

Figure 9. Résultats pour les relatives sujet.



9.2.3 Propositions relatives objet en *que*.

Voici les résultats en termes de réussites aux relatives en *que* d'abord selon l'année de scolarité puis selon les types. Puisque nous acceptons les relatives standard et non standard, les réussites globales incluent les deux catégories. Puis, nous exposerons les principales stratégies de contournement. Enfin, nous terminerons par l'exposé des énoncés non acceptables.

9.2.3.1 Résultats généraux.

a. Selon l'année de scolarité

Tableau 41. Pourcentage global de réussites des relatives en *que* par année de scolarité.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moyenne
Nombre	15	15	15	15	15	15	
Moyenne par années /12	43.3	23.3	40.0	60.0	71.7	50.0	48.1
Moyenne par groupes /4	33.3		50.0		60.8		

Nous constatons:

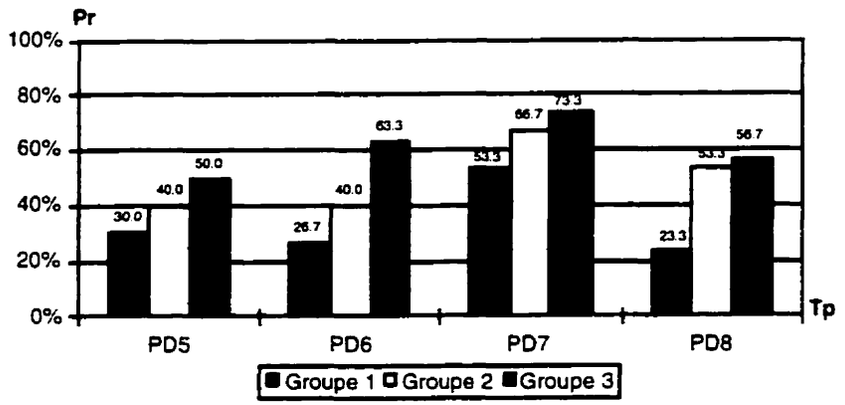
- la forte baisse de réussites par rapport aux relatives en *qui;*
- une différence significative entre les résultats du premier groupe et ceux des deux autres groupes ($p<.01$);
- une différence non significative entre le 2ème et le 3ème groupe ($p >.05$).

b. par types de relatives.

Tableau 42. Réussites aux relatives (standard et non standard) en *que* par types.

Groupes	Types	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moy.
Nombre		15	15	15	15	15	15	
%	PD 5	26.7	33.3	33.3	46.7	53.3	46.7	40.0
	PD 6	40.0	13.3	26.7	53.3	66.7	60.0	43.3
	PD 7	73.3	33.3	60.0	73.3	93.3	53.3	64.4
	PD 8	33.3	13.3	40.0	66.7	73.3	40.0	44.4
Moyenne par années /4		43.3	23.3	40.0	60.0	71.7	50.0	48.1
Moyenne par groupes		33.3		50.0		60.8		

Figure 10 (tableau 42).



Rappelons les relatives acceptables :

(PD5) *C'est l'eau que le chien boit.*

(PD6) *C'est la balle que le chien attrape.*

(PD7) *C'est le livre que la fille lit.*

(PD8) *C'est le ballon que la fille lance.*

Nous constatons:

- la différence significative entre les proportions de réussites sur les quatre phrases;
- la plus forte fréquence de réussites de la relative (PD 7, différence très significative). Cependant la différence entre les proportions de réussites sur les phrases (PD 5, PD 6 et PD 8) n'est pas significative ($p > .05$).

9.2.3.2 Réussites par catégories : standard et non standard.

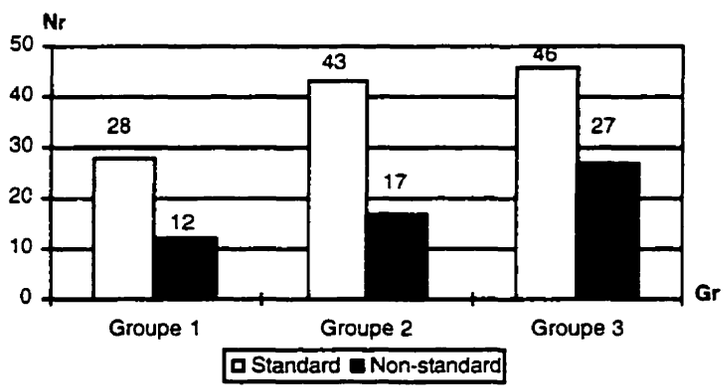
Nous donnons d'abord les résultats aux formes standard suivis des résultats aux formes non standard.

Tableau 43. Réussites aux relatives standard et non standard en *que*.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre	15	15	15	15	15	15	
S.	16	12	22	21	25	20	116
S.C.	0	0	0	0	1	0	1
NS Déc.	7	2	1	15	15	9	49
NS Rés.	2	-	-	-	-	-	2
NS Réd.	1	0	1	0	2	1	5
Total par années /4	26	14	24	36	43	30	173
Total par groupes	40		60		73		

S : standard, S.C. : standard complexe, NSDéc : non standard décumulées, NS Rés.: non standard résomptives, NS Réd. : non standard réduites.

Figure 11 (tableau 43).



Nous constatons:

- une plus grande fréquence de relatives standard que de relatives non standard (différence très significative, $p < .01$).

9.2.3.2.1 Formes standard.

D'après le tableau 43, il existe 1 occurrence d'une relative standard complexe en *avec laquelle* acceptable et 116 occurrences de relatives en *que* standard.

Nous constatons:

- la diminution de moitié entre le taux de réussites aux relatives standard objet en comparaison avec le taux de réussites aux relatives sujet (173 contre 336 occurrences);

- la faible augmentation des réussites en fonction des groupes :
  Groupe 1 : 28 occurrences.
  Groupe 2 : 43 occurrences.
  Groupe 3 : 45 occurences.

- l'occurrence d'une relative standard complexe en 5ème année acceptable à cause de la valence du verbe employé:
  PD 5.8.81 C'est la balle avec laquelle la fille joue

- des relatives standard comportant quelquefois l'inversion du sujet :
  PD1. 5.4 C'est le lait que boit le chien.
  PD 2.7.42 C'est le livre qu'est en train de lire le petit garçon.

9.2.3.2.2 Formes non standard en *que* passe-partout.

Les relatives non standard en *que* peuvent être classées en deux catégories :

a. NS décumulées, avec proposition orpheline en fin de phrase,
b. NS résomptives, avec un clitique,
b. NS réduites, sans préposition orpheline en fin de phrase.

D'après le tableau 43, nous obtenons 56 relatives non standard.

Nous constatons :

- la fréquence moindre de relatives non standard que de relatives standard;
- une augmentation progressive des relatives non standard du groupe 1 au groupe 3.
  Groupe 1 : 12 occurrences.
  Groupe 2 : 17 occurrences.
  Groupe 3 : 27 occurrences.

a. Relatives NS décumulées

Les relatives décumulées se composent d'une particule *que* passe-partout suivie d'une préposition « orpheline » en fin de la phrase. Nous présentons ici les fréquences avec les relatives décumulées selon les trois types de prépositions employés :

1. que...avec (AV)
2. que...après (AP)
3. que...dedans (DD)

Tableau 44. Fréquence de relatives décumulées.

Groupes	Types	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	AV	5	2	1	12	14	8	42
	AP	1	0	0	2	0	0	3
	DD	1	0	0	1	1	1	4
Total par années /4		7	2	1	15	15	9	49
Total par groupes		9		16		24		

Prépositions : AV : *que... avec*, AP : *que...après*, DD : *que... dedans*

Nous constatons:

- la plus forte fréquence de la relative décumulée *que...avec* (41 occurrences);
- la faible fréquence de décumulées en *que.. après* (3 occurrences) et en *que...dedans* (5 occurrences);
- l'augmentation des décumuls avec le groupe 2 :

Voici un exemple de chaque catégorie :

PD6. 6.7 *C'est la balle qu'elle est en train de jouer avec.*

PD 4.6.64 *C'est la boule que le chien jappe après.*

PD 6.5.7 *C'est un bol d'eau que le chien boit dedans.*

b. Relatives NS résomptives.

Les relatives résomptives sont caractérisées par une particule *que* et par la présence d'un clitique dans la subordonnée. Nous remarquons deux occurrences de ce type de structures en première année par un même élève (PD 21) pour les phrases PD 7 et PD 8.

Voici les énoncés :

PD1. 7.21 *C'est un livre que c'est à lui.*

PD 1.8.21 *C'est la balle que c'est à elle.*

c. Relatives NS réduites.

Rappelons qu'une relative réduite ne comporte pas de préposition en fin de phrase. Les principales prépositions manquantes sont du même type que celles mentionnées à la section précédente, à savoir : *dedans, après, avec.*

Tableau 45 Réussites aux relatives réduites.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre Réussites	15	15	15	15	15	15	
	1	0	1	0	2	1	5
Total par groupes /4	1		1		3		

Nous constatons:

- leur fréquence minime;
- la proportion plus grande de relatives décumulées que de relatives réduites (49 occurrences sur 5 occurrences);
- leur dépendance du verbe employé. Ici nous remarquons trois verbes : *donner un coup de pied, courir* et *jouer.*

Voici quelques-unes de ces relatives :

PD 1.8.2 *C'est la balle qu'elle donne un coup de pied (dedans).*

PD 3. 5.41 *C'est du lait qu'i met sa langue pour boire (dedans).*

PD 5.6.76 *C'est la balle que le chien court (après).*

PD 5. 6.8 *C'est la balle que le chien joue (avec)*

Alors que nous n'avions étudié que les relatives standard et non standard en *que*, nous nous attacherons maintenant aux stratégies de contournement des relatives en *que.*

9.2.3.3 Stratégies de contournement des relatives en *que*.

Pour cette analyse en sous-catégories, nous présenterons les résultats par occurrences. Les contournements sont de deux types : énoncés ou groupe d'énoncés simples et relatives en *qui*.

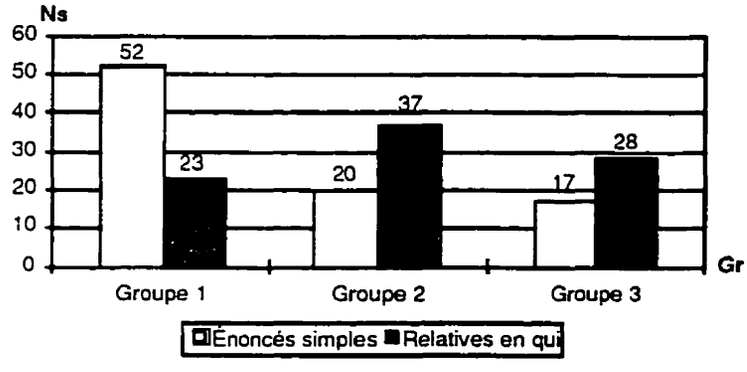
a. Selon l'année de scolarité

Tableau 46. Fréquence des stratégies de contournement selon l'année de scolarité.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Année	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre	15	15	15	15	15	15	
ES	21	31	11	9	7	10	89
Rel*qui*	8	15	22	15	9	19	88
Moyenne par années /4	29	46	33	24	16	29	177
Moyenne par groupes	75		57		45		

ES : Enoncés simples, Rel.*qui* : relative en *qui*.

Figure 12 (tableau 46).



Nous constatons:

- la diminution des stratégies de contournement en fonction des groupes;
- le nombre plus élevé d'énoncés simples dans le groupe 1 et le nombre plus élevé de relatives en *qui* dans les groupes 2 et 3;

- la fréquence presque identique de contournements par énoncés simples ou groupes d'énoncés simples que par relatives en *qui* ;
- aucune différence significative entre les deux stratégies (P>.05).

b. selon les types.

b.1. Stratégies de contournement par énoncés simples ou par groupe d'énoncés simples.

Commençons par les énoncés simples. Nos résultats sont présentés en occurrences. Nous remarquons qu'un type d'énoncés simples à cible génitive s'est ajouté à la liste à cause de sa fréquence.

Tableau 47. Stratégies de contournement des relatives en *que* par énoncés ou groupe d'énoncés simples.

Groupes	**Types**	**Groupe 1**		**Groupe 2**		**Groupe 3**		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	CA	11	7	1	1	5	1	26
	CB	6	14	1	0	1	1	23
	CE	3	3	5	1	0	5	17
	CS	1	6	5	7	1	3	23
Total par années /4		21	30	12	9	7	10	89
Totsl par groupes		51		21		17		

ES : Enoncés simples, CA : juxtaposées,CB : coordonnées, CE : à cible génitive, CS : simple.

A l'examen du tableau 47, nous constatons:

- la différence non significative entre les quatre catégories d'énoncés (p>.05);
- des contournements par la phrase simple (CS) génitive du type :

  PD1. 5.21 *C'est la tarte au chien*

  PD1. 7.28 *C'est le livre de Marie*

- des fréquences dispersées de contournements par des phrases simples (CS) locatives, adjectivales ou accompagnatives indépendamment de l'année de scolarité.

Exemples :

PD 1. 5.19 *C'est de l'eau dans un bol.*

PD 3. 7.44 *C'est un livre intéressant pour elle.*

PD 4. 7.73 *C'est un livre avec des paroles écrites dedans.*

En comparant les stratégies de contournement par juxtaposées et coordonnées par groupe, nous obtenons le tableau suivant:

Tableau 48. Contournements par énoncés simples juxtaposés et coordonnés.

Rel.	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
Juxt.	18	2	6	26
Coor.	20	1	2	23
Total	38	3	8	49

Nous remarquons :

- la diminution de la stratégie par énoncés juxtaposés et coordonnés à partir du groupe 2;
- la différence non significative entre les deux catégories ($p > .05$).

Si nous comparons les stratégies sur les relatives en *qui* et en *que*, la phrase simple de contournement était surtout circonstancielle de moyen pour les relatives en *qui*. Ici, elle se diversifie, elle est adjectivale, génitive, locative. Le groupe d'énoncés est formé de deux structures juxtaposées ou coordonnées qui diminuent de fréquence à partir de l'âge de 9 ans.

3. Contournements par relatives en *qui* en fonction du type de verbes.

La relative de contournement en *qui* est composée de trois catégories de verbes.

- type actif comportant tous les verbes indiquant une action faite par l'objet ou le sujet.
- type passif comportant un verbe auxiliaire (être ou avoir).
- type passif-pronominal comportant un verbe passif-pronominal avec ou sans agent du type : *se + faire +infinitif* avec ou sans agent.

Nous analyserons les verbes selon l'année de scolarité puis selon les types.

Tableau 49. Stratégies de contournement des relatives en *que* par relatives en *qui* en fonction du type de verbes.

Groupes	Types	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	AC	5	7	12	4	3	5	36
	VA	3	6	9	3	2	2	25
	PP	0	2	1	8	4	12	27
Total par années /4		8	15	22	15	9	19	88
Total par groupes		23		37		28		

AC : Verbe actif. VA : Verbe auxiliaire. PP : Verbe passif pronominal.

Au tableau 49, nous constatons:

- une plus grande proportion de verbes actifs (VA) dans les trois premières années et une plus forte proportion de verbes passifs-pronominaux dans les trois dernières années.
- la relation possible entre les diminutions de fréquence des phrases de type actif et les augmentations de fréquence des phrases de type passif-pronominal dans le dernier groupe.

9.2.3.4 Comparaison des relatives en *que* et *qui*.

Une brève comparaison des stratégies de contournement par des énoncés simples montre la curieuse variété des structures employées dont la fréquence augmente à mesure que l'enfant fait face à une plus grande complexité. Ainsi, si avec les énoncés simples, nous obtenons encore des juxtaposées et des coordonnées, nous remarquons néanmoins l'apparition de phrases à cible génitive et locative. Alors que dans le cas des relatives en *qui*, nous ne retrouvions guère que des juxtaposées, coordonnées et simples, pour les relatives en *que*, le nombre de phrases simples s'accroît considérablement et la forme de ces phrases se modifie. Pour les contournements des relatives objet par la relative sujet, nous remarquons la présence de verbes passifs pronominaux à partir de 10-11 ans. Des formes de contournement plus variées apparaissent donc pour les relatives en *que*. Enfin,

les stratégies de contournement par types de verbes semblent changer au cours du développement.

Pour conclure, nous constatons, globalement que les relatives objet génèernt des structures standard et non standard et des stratégies de contournements plus variées. Cependant, il nous semble nécessaire de procéder à une analyse qualitative de ces résultats compte tenu de la permanence des stratégies de contournement en *qui* et de leur changement de nature chez les élèves des trois dernières années de scolarité.

9.2.3.5 Phrases non acceptables (liste à l'annexe 3).

Tableau 50. Phrases non acceptables.

Années	N	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	PD 5	3	0	1	0	0	0	4
	PD 6	0	0	0	0	0	0	0
	PD 7	0	0	1	0	0	0	1
	PD 8	1	0	0	1	1	2	5
Total /4		4	0	2	1	1	2	10

Nous remarquons :

- la fréquence quasi-égale de phrases non acceptables si nous constituons trois groupes.
- leur plus forte inacceptabilité avec les relatives PD 5 et PD 8;
- l'animation de l'objet sur 9 des10 structures non acceptables.

Exemples :

PD 1. 5.3 *C'est l'eau qui boit l'eau.*

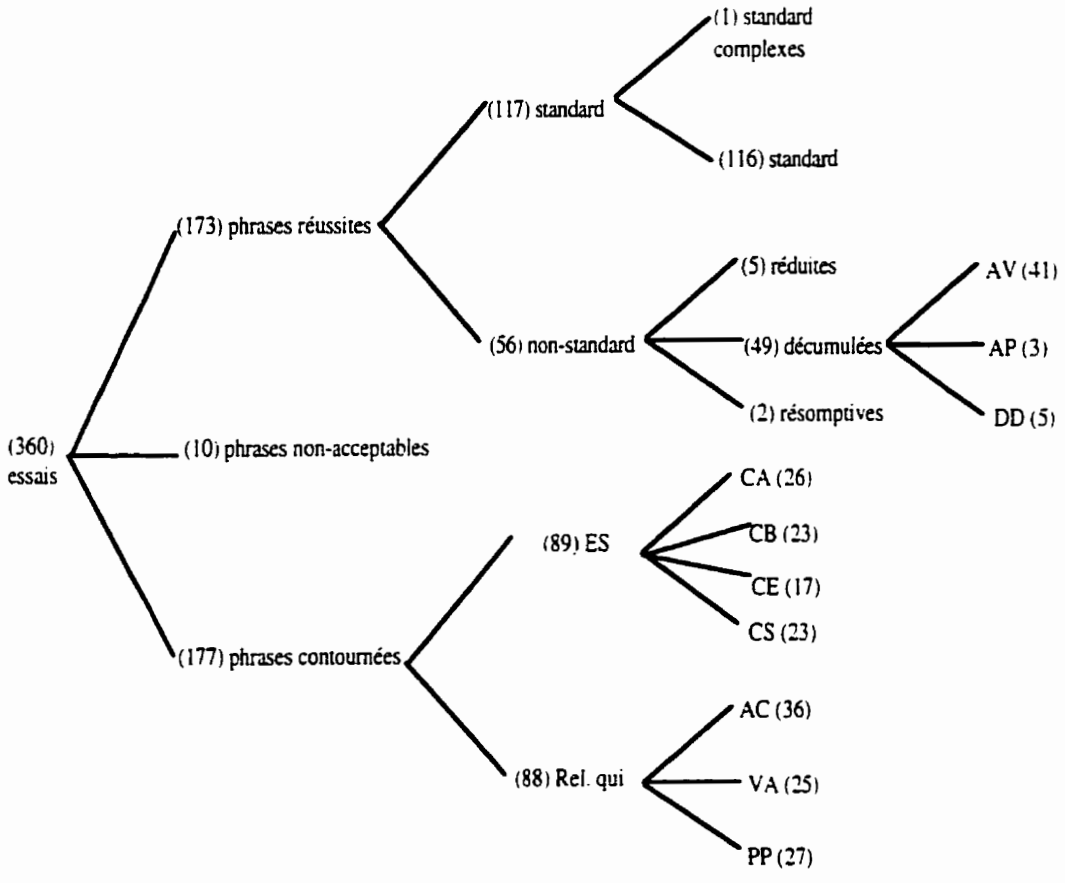
PD 1.6.5 *C'est une balle qui voit la balle.*

PD 3.7.46 *C'est un livre qui écrit une histoire.*

PD 4. 12.64 *C'est la maison que rêve à la fille.*

Nous présentons ici un schéma qui résume les résultats.

Figure 13. Résultats pour les relatives objet.



9.2.4 Relatives complexes.

Les relatives complexes sont constituées des phrases (PD 9, accompagnative), (PD 10, locative), (PD 11, COI) et (PD 12, génitive).

9.2.4.1 Résultats généraux.

a. Année de scolarité.

Tableau 51. Réussites globales aux relatives complexes par année de scolarité.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moyenne
Nombre	15	15	15	15	15	15	
Moyenne par années /4	33.3	23.3	43.3	60.0	70.0	65.0	49.2
Moyenne par groupes	28.3		51.7		67.5		

Nous constatons:

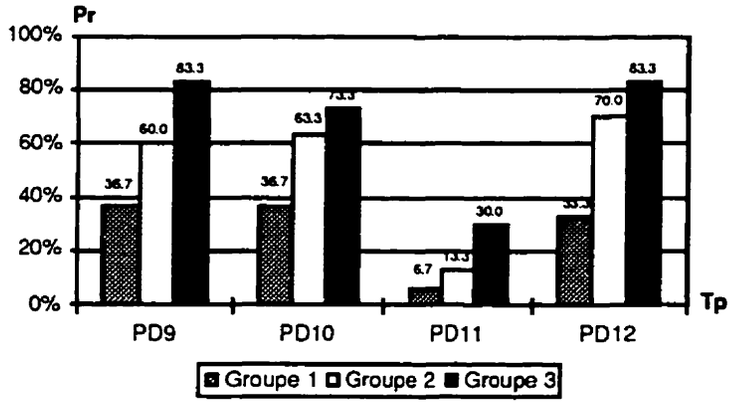
- la lègère progression des réussites selon les groupes d'âge;
- la fréquence similaire de réussites des relatives en *que* et des relatives complexes.

B. Selon les types de relatives.

Tableau 52. Réussites aux relatives complexes par types.

Groupes		Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Moy.
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	PD 9	46.7	26.7	53.3	66.7	86.7	80.0	60.0
	PD 10	33.3	40.0	46.6	80.0	80.0	66.7	57.8
	PD 11	13.3	0.0	6.7	20.0	26.7	33.3	16.7
	PD 12	40.0	26.7	66.7	73.3	86.7	80.0	62.2
Moyenne par années /4		33.3	23.3	43.3	60.0	70.0	65.0	49.2

Figure 14 (tableau 52).



En comparant les quatre phrases complexes, nous constatons:

- le moindre taux de réussite sur la relative (PD11) qui semble présenter une difficulté majeure avec une différence significative ($p < .01$);
- la différence non significative pour les trois autres phrases complexes (PD9, PD10 et PD12) avec un taux de réussite presqu'identique.

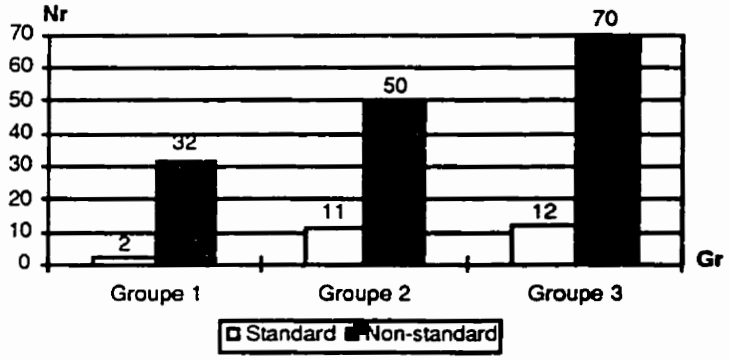
9.2.4.2 Réussites par catégories : standard et non standard.

Tableau 53. Réussites aux relatives standard et non standard.

Groupes		Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	S. C.	0	0	0	0	1	0	1
	S.que	2	0	5	6	5	6	24
	NSDéc	8	12	15	17	26	23	101
	NSRés.	2	-	-	-	-	-	2
	NSRéd	9	1	8	10	13	8	49
Total par années / 4	180	21	13	28	33	45	37	177
Total par groupes	360	34		62		81		

S.C. : standard complexe, S. *que* : standard en *que*, NS Déc...: décumulées, NS Rés. : résomptives, NS Réd. : réduites.

Figure 15 (tableau 53).



Nous remarquons:

- la différence très significative entre les relatives standard et non standard avec la fréquence plus grande de relatives non standard (152 occurrences contre 25 occurrences, $p < .01$);
- une forme de relative standard non attendue mais acceptable : la relative objet en *que* (24 occurrences);
- la différence très significative entre des relatives décumulées (101 occurrences) et les relatives réduites (49 occurrences) et résomptives (2 occurrences), $p<.01$)

Examinons en détail chacune des trois structures acceptables.

9.2.4.3 Relatives standard complexes.

a. Une forme standard.

La production d'une seule phrase standard complexe en 5ème année nous surprend un peu. Remarquons que c'est la même fillette qui a aussi produit une relative standard à la place d'une relative objet dans la deuxième section. Comment un oiseau peut-il être perché dans une branche? Cette structure n'est pas tout à fait appropriée. Cependant, elle n'est pas incompréhensible. Nous l'acceptons.

PD 5.10.81 C'est la branche dans laquelle l'oiseau est perché.

b. Relatives objet en *que* acceptables comme complexes.

Nous retrouvons quelques relatives objet en *que* standard acceptables à la place d'une relative complexe lorsque la valence du verbe l'exigeait.

Tableau 54. Relatives standard acceptables en *que*

Groupes		Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	PD9	1	0	2	5	2	4	14
	PD10	0	0	0	0	0	0	0
	PD11	1	0	0	1	3	1	6
	PD12	0	0	3	0	0	1	4
Total par années /4		2	0	5	6	5	6	24
Total par groupes		2		11		11		

Nous constatons:

- le nombre supérieur de relatives en *que* à partir du deuxième groupe;
- une relative (PD 9) plus réussie dans le système standard que les trois autres;
- l'existence de structures standard dépendantes du type de phrase et de valence verbale.

Ainsi la phrase :

(PD 9) *C'est le crayon avec lequel elle écrit,*

peut présenter des variantes nombreuses notamment l'emploi des verbes *utiliser*. Les phrases PD11 et PD12 peuvent, elles aussi, comporter des verbes tels *saluer, disputer* (Phrase PD11), *désirer, vouloir* (Phrase PD 12) qui sont acceptables.

Exemple :

PD 1.9.2 *C'est le crayon qu'elle utilise.*

9.2.4.4 Relatives non standard.

Ces relatives sont de trois types:

- les relatives NS décumulées comportant une préposition orpheline en fin de phrase;

- les relatives NS résomptives comportant une particule *que* et la reprise de l'antécédent par un pronom dans la relative;
- les relatives NS réduites, sans préposition orpheline en fin de phrase. A la différence des relatives objet, nous remarquons ici des prépositions orphelines faibles en fin de phrase (avec *à* ou *de)* fortement dépendantes de la valence verbale. Ainsi les phrases suivantes comportent les verbes : *parler à, rêver de*, telles :

(PD 11) *C'est le garçon que le monsieur parle à.*

(PD 12) *C'est la maison qu'elle rêve de.*

a. Les relatives NS décumulées.

Rappelons que les décumulées comportent une préposition orpheline en fin de proposition. Nous classerons les relatives selon les types de décumuls employés :

1. (PD 9) *que...avec* (AV),
2. (PD 10) *que...dessus* (DS) ou *que...sur* (SU), que... dedans (DD)
3. (PD 11) *que...de* (DE ou *que...à* (A),
4. (PD 12) *que...à ou de*

Tableau 55. Réussites aux relatives complexes non standard décumulées (première sous-catégorie).

Groupes		Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	AV	2	4	3	2	9	6	26
	DS	5	5	7	10	11	7	45
	DE	1	0	1	4	3	6	15
	SU	0	0	0	0	3	2	5
	A	0	0	1	1	0	2	4
	DD	0	3	3	0	0	0	6
Total par années /4		8	12	15	17	26	23	101
Total par groupes		20		32		49		

Prépositions AV : que..avec, DS : que...dessus, SU : que...sur, DD : que..dedans. DE : que...de, A : que....à.

Au tableau 55, nous constatons sur l'ensemble des relatives complexes:

- la proportion de décumuls progressive par groupe;
- la fréquence plus grande d'emploi de décumulées avec les relatives complexes qu'avec les relatives objet ;
- la plus grande fréquence d'emploi des relatives décumulées en *que.. dessus* (45 occurrences), en *que..avec* et en *que... de;*
- le moindre emploi des relatives en *que..sur*, *que...à* et *que.. dedans.*

b. Relatives NS résomptives

Tableau 56. Réussites aux relatives complexes non standard résomptives.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre	15	15	15	15	15	15	
NS Rés. /4	2	0	0	0	0	0	2

Nous constatons:

- le même taux de fréquence de cette sous-catégorie pour les relatives complexes que pour les relatives sujet et objet;
- que cette structure ne se retrouve qu'en première année.

A la phrase (PD9), nous avons obtenu des sujets (PD19) et (PD21) deux phrases comportant *que* résomptif. La phrase (PD9) comporte la reprise de l'antécédent par un pronom personnel dans le premier cas et dans le deuxième cas, la manifestation d'une extraction après *que* passe-partout.

PD1.9.19 *C'est une fille qu'elle écrit*

PD1.9.21 *C'est son crayon que c'est à elle.*

c. Relatives NS réduites.

Selon nos critères, les relatives réduites avec absence de décumul sont acceptées. On trouvera ci-dessous le tableau des résultats en fonction des types de phrases et de l'année de scolarité.

Tableau 57. Réussites aux relatives complexes réduites.

Groupes		Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	PD9	1	0	1	3	2	2	9
	PD10	0	0	0	0	0	0	0
	PD11	2	0	1	1	1	2	7
	PD12	6	1	6	6	10	4	33
Total par années /4		9	1	8	10	13	8	49
Total par groupes		10		18		21		

Au tableau 57, nous remarquons la forte fréquence d'occurrences de réduites à la phrase PD12 comportant une préposition faible et les fréquences d'occurrences moindres aux phrases (PD 9, PD 11 et PD 10).

9.2.4.5 Stratégies de contournement pour les relatives complexes.

Les contournements sont de deux types :

1) par énoncés simples ou groupes d'énoncés (ES),
2) par relatives sujet en *qui* (Rel *qui*)

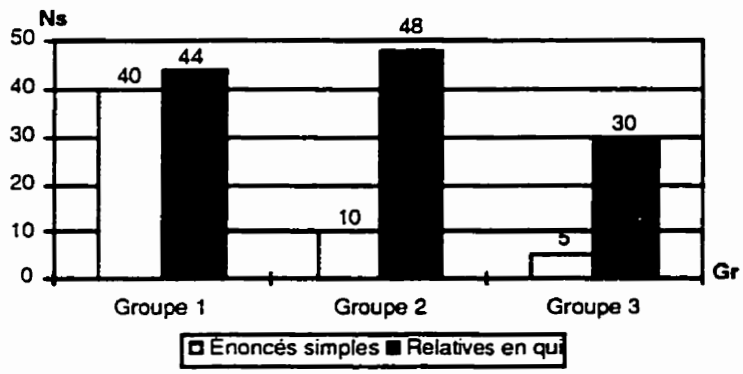
a. Selon l'année de scolarité et le type.

Tableau 58. Fréquence globale des stratégies de contournement.

Groupes	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre	15	15	15	15	15	15	
ES	20	20	8	2	1	4	55
Rel *qui*	19	25	26	22	16	14	122
Total par années /4	39	45	34	24	17	18	177
Total par groupes	84		58		35		

ES : Enoncés simples, Rel. *qui* : relatives en *qui*.

Figure 16 (tableau 58).



Nous constatons:

- la différence significative entre le type ES et relatives en *qui* (.05 > p >.01) dans les groupes 2 et 3. La fréquence de stratégies de contournement est plus que double par les relatives en *qui* que par les énoncés simples;
- la diminution des stratégies par énoncés simples en fonction de l'année de scolarité. Le nombre d'énoncés simples est essentiellement le même que celui des relatives en *qui* dans le groupe 1, tandis que le nombre de relatives en *qui* est plus élevé que le nombre d'énoncés simples dans les groupes 2 et 3.

b.Types de stratégies.

Examinons en détail les stratégies de contournement sur chaque catégorie d'énoncés.

1. Enoncés ou groupes d'énoncés simples.

Nous obtenons les mêmes catégories de contournements par énoncés simples pour les relatives complexes que pour les relatives en *qui*. Les contournements sont de quatre types :

1. juxtaposés,
2. coordonnés,
3. génitifs ou complément de nom,
4. simples.

Tableau 59. Stratégies de contournement des relatives complexes par des énoncés simples ou groupes d'énoncés simples.

Groupes	ES	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	CA	10	6	2	0	0	0	18
	CB	1	8	1	0	0	1	11
	CE	6	4	5	0	0	2	17
	CS	3	2	0	2	1	1	9
Total par années /4		20	20	8	2	1	4	55
Total par groupes		40		10		5		

ES : Enoncés simples, CA=juxtaposées, CB=coordonnées CE=génitive, CS=simple

Au tableau 59, nous constatons:

- aucune différence significative entre les catégories d'énoncés ;
- la fréquence légèrement plus basse de contournements par les phrases simples qu'avec les relatives objet en *que;*
- la fréquence quasi égale d'occurrences sur tous les types d'énoncés simples;
- la diminution des stratégies de contournement par les énoncés simples chez les élèves du 3ème groupe, le processus s'amorçant dès la 3ème année;
- une diminution, à partir de la 3ème année, des juxtaposées, des coordonnées, des énoncés simples et des énoncés à cible génitive;
- des énoncés simples à cible génitive avec les prépositions *à* et *de*. Les structures avec la préposition *à* seraient particulières à l'Acadie et aux régions de France telles que:

  PD 1.10.28 C'est la branche à l'oiseau.

  PD 1.11.21 C'est le p'tit garçon à le monsieur.

  PD 1. 12.29 C'est la maison de la madame.

- des phrases simples comportant les prépositions: *avec, sous, pour, en,* telles :

  PD 1.9.29 C'est le crayon pour écrire.

  PD 3.10.42 C'est un branche sous l'oiseau avec une feuille.

  PD 5.11.79 C'est un garçon avec son père.

2. Contournements des phrases complexes par relatives en *qui*.

Nous exposerons les stratégies de contournement par les relatives en *qui* en fonction de l'année de scolarité et en fonction des catégories retenues. Tous les tableaux qui traitent de stratégies offrent des résultats inverses à ceux qui traitent de réussites.

a. En fonction de l'année de scolarité

Tableau 60 Stratégies de contournement sur types de relatives complexes par les relatives en *qui*.

Groupes		Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
	PD 9	5	6	7	6	1	0	25
	PD 10	4	4	6	2	3	3	22
	PD 11	9	11	12	12	10	9	63
	PD 12	1	4	1	2	2	2	12
Total par années /4		19	25	26	22	16	14	122
Total par groupes		44		48		30		

Nous constatons:

- la majorité des contournements par les relatives sujet en *qui;*
- la diminution des stratégies de contournement des relatives en *qui* chez les élèves du groupe 3;
- la forte fréquence de stratégies sur la phrase (PD 11) (63 occurrences sur 90 possibles) ;
- Deux phrases (PD 9 et PD 10) provoquant quasiment le même nombre d'occurrences;
- la fréquence moindre de stratégies sur la phrase (PD 12).

b. En fonction du verbe de la relative.

Comme pour les relatives objet, les contournements avec les relatives en *qui* sont composées de verbes de trois types:

1. type actif (AC),
2. type auxiliaire (VA),
2. type passif-pronominal (PP).

Tableau 61. Stratégies de contournement des relatives complexes en fonction des types de verbes.

Groupes	St	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		
Années		1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre		15	15	15	15	15	15	
Verbe	AC	14	17	22	15	11	11	90
	VA	5	8	4	3	3	1	24
	PP	0	0	0	4	2	2	8
Total par années /4		19	25	26	22	16	14	122
Total par groupes		44		48		30		

Le tableau 61 revèle:

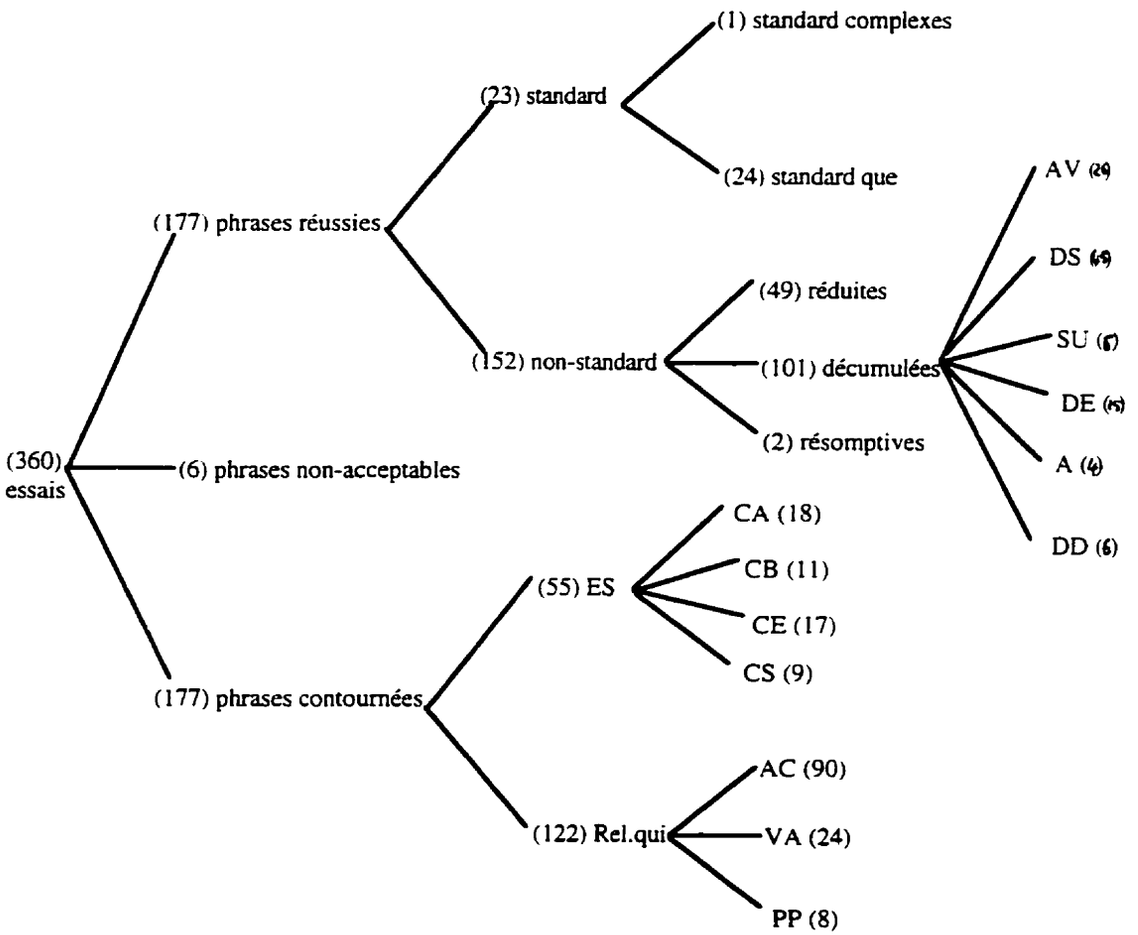
- la différence significative ($p < .01$) entre le type de verbes employés, les verbes actifs (AC) étant beaucoup plus fortement employés que les verbes auxiliaires (VA) et passifs pronominaux (PP) en général;

- le nombre plus important de verbes actifs dans les trois premières années de scolarité;

- l'absence de stratégies de contournement avec le passif pronominal dans les trois premières années de scolarité et une présence de cette structure dans les trois dernières années de scolarité.

Nous présentons un schéma qui résume les résultats.

Figure 17. Résultats pour les relatives complexes.



9.2.4.6 Phrases non acceptables (voir annexe 3).

Tableau 62. Phrases non acceptables.

Années	1e	2e	3e	4e	5e	6e	Total
Nombre	15	15	15	15	15	15	
PD9	0	1	0	0	0	2	3
PD10	0	0	0	0	0	0	0
PD11	0	0	0	0	0	0	1
PD12	1	0	0	1	0	0	2
Total /4	1	1	0	1	1	2	6

Nous constatons:

- la fréquence moindre d'énoncés non acceptables sur les relatives complexes que sur les relatives objet:

- la présence d'énoncés non acceptables encore dans les dernières années de scolarité de l'enfant (5ème et 6ème année, phrase PD 9);

- des énoncés non acceptables comportant une majorité d'animation d'objets.

L'épreuve de production dirigée nous a donné des résultats très intéressants. Cependant, cette épreuve requiert de l'enfant un effort. Selon Caron (1989:153), une épreuve de production demande à l'enfant

> - d'une part une planification : dans la mesure où toute production linguistique constitue une totalité organisée à différents niveaux (discours, phrases, syntagme, mots), chacun de ces niveaux requiert l'élaboration d'un plan d'ensemble (...);
>
> - d'autre part, la mise en oeuvre de ces plans impose des choix parmi les moyens multiples offerts par sa langue.

9.3 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.

Suite à l'exposé quantitatif, une étude d'interprétation des données permet de confronter les résultats avec les hypothèses avancées pour l'épreuve de production dirigée.

9.3.1 Progression générale des réussites aux trois catégories de relatives selon l'année de scolarité

Nous venons d'exposer les résultats de l'épreuve de production dirigée en général et selon trois groupes d'âge. Les résultats généraux nous indiquent une progression assez linéaire avec le groupe d'âge. Nous constatons que la différence entre les groupes 2 et 3 est toujours plus petite que celle entre les groupes 1 et 2.

Tableau 63. Progression générale des réussites.

Rel.%	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Moyenne
Nombre	30	30	30	
RS /4	85.0	97.5	97.5	93 3
RO /4	33.3	50.0	60.8	48.1
RC /4	28.3	51.7	67.5	49.2
Moyenne/12	48.9	66.4	75.3	63.5

Si nous examinons les résultats détaillés, nous remarquons :

- pour les relatives en *qui*, la progression des réussites dans le groupe 2 (en 3ème année) et la stabilisation dans les deux derniers groupes ;

- pour les relatives objet et complexes, la progression des réussites.

Comment interpréter ces résultats? Pour toutes les catégories de relatives, nous constatons la montée des réussites à partir de l'âge de 9 ans (groupe 2) suivie d'une certaine stabilisation de 11 à 12 ans (groupe 3). Les travaux analysés (Ferreiro, 1971, Chipman, 1980) prédisaient un changement à l'âge de 9-10 ans dans la construction des relatives. A cet âge, le principe de la « distance minimale » s'acquiert. Selon Chipman (1980), alors que chez les enfants de 7-8 ans, la fluctuation concernant les fonctions syntaxiques des éléments est grande, les résultats chiffrés indiquent que, chez les enfants de 10-12 ans, les fluctuations semblent être résolues. L'enfant améliore son aptitude à produire un énoncé comprenant deux agents avec deux actions et à opérer des renversements avec une relative objet ou complexe. Il ne semble plus conserver un même sujet pour deux actions, comme chez les enfants de 7-8 ans. L'ensemble des résultats montre que l'enfant obéit à des règles de complexité croissante telles que Morsly et Mamoudian (1971) l'ont constaté.

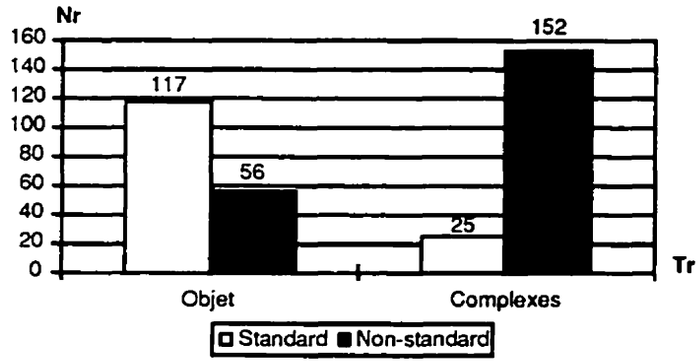
Notre hypothèse d'un développement progressif est corroborée. On assiste ici à une différence marquée entre le groupe 1 et le groupe 2 et 3 illustrant une montée des réussites au groupe 2.

L'observation des pourcentages obtenus sur les trois types de relatives dans le premier groupe montre une plus lente acquisition de production des relatives objet et complexes que de celle des relatives sujet. En effet, produire un énoncé comportant un agent et un seul objet est plus facile à l'enfant. Notre hypothèse concernant la plus grande facilité à produire des relatives sujet que des relatives objet et complexes est ainsi confirmée.

9.3.2 Réussites aux relatives standard et non standard par structures.

Nous présentons ici une figure illustrant les réussites globales pour les deux types de phrases (objet et complexes) engendrant des structures standard et non standard.

Figure 18. Réussites aux relatives standard et non standard.



9.3.2.1 Réussites aux relatives standard.

Nous avons remarqué que les relatives en *qui* étaient très bien maîtrisées avec des pourcentages presque semblables aux réussites en *qui* à l'épreuve de compréhension. Nous savons que *qui* peut être plus ou moins normatif mais comme il ne varie pas en genre et en nombre, il ne nous permet de voir les difficultés qu'il engendre, en particulier en raison de la difficulté de différencier *qui* de *qu'i*.

Ayant considéré les relatives non standard comme acceptables, les réussites aux relatives objet et complexes sont à peine moindres et presque semblables. Nos hypothèses de départ ne sont donc pas confirmées. Nous avions raisonné selon la norme standard et n'avons pas tenu compte de l'acceptabilité des relatives non standard. Notre hypothèse concernant la plus grande facilité des relatives objet n'est pas corroborée. Dans notre épreuve, les relatives objet et complexes sont toutes deux également difficiles.

Il en aurait été autrement avec le choix d'un autre critère d'acceptabilité. Avec un critère standard, on aurait obtenu des écarts de réussites très nets entre les trois types de relatives : sujet (336 occurrences), objet (116 occurrences) et complexes (1 occurrence). Avec un critère acceptant le système non standard, les écarts de réussites entre les relatives objet et complexes se réduit par le recours généralisé à *que* passe-partout toutes les fois que la relative est difficile: 336 enfants réussissent les relatives sujet, 173, les

relatives objet et 177, les relatives complexes et par l'utilisation d'une relative objet en *que* standard plus simple remplacant les relatives complexes.

9.3.2.2 Réussites aux relatives non standard.

Notre hypothèse de l'utilisation d'un *que* passe-partout est ici corroborée.Parmi les trois types de relatives non standard, nous analyserons ici l'utilisation de *que* passe-partout d'une part avec les relatives objet et, d'autre part, avec les relatives complexes.

a. Relatives non standard décumulées.

Tableau 64. Comparaison des relatives non standard décumulées selon deux types et trois groupes.

Rel.	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
Nb. élèves	30	30	30	
Rel objet /4	9	16	24	49
Rel C. /4	22	32	49	103
Total /8	31	48	73	152

Les décumuls sur les relatives objet sont moins nombreux que ceux sur les relatives complexes. Les raisons sont nombreuses. La structure en *que* et la structure complexe n'exigent pas de l'enfant le même effort. La structure complexe demande à l'enfant une aptitude à produire des phrases comportant des verbes à valence complexe. Ainsi les relatives (PD 9), (PD 10), (PD 11), (PD 12) pouvaient comporter des valences de verbes demandant les prépositions *avec, dessus, de, à, pour etc.* Les prépositions *avec* et *dessus* dans les phrases (9 et 10) ont été très utilisées. Les prépositions *à* et *de, sur* et *dedans* pouvaient aussi être placées en fin de phrase.

Il est rare que les prépositions du type *sur, à* et *de* considérées comme faibles, incolores, tombant en fin de phrase, soient utilisées en fin de phrase (Gadet, 1995 a). Pour les prépositions *à* et *sur*, des exemples sont attestés dans d'autres parties du Canada (Bouchard, 1982) et en Europe. Cet emploi d'une préposition faible semble être une

conséquence de l'anglicisation. Le contact de langue français-anglais étant très fréquent, l'ajout de la préposition *à* et *de* en fin de phrase semble la conséquence des échanges entre les deux langues, situation particulière à la région de Moncton. Nous avonc donc ici une structure spécifique à Moncton que nous avons acceptée car elle y est d'un usage commun. Il ne semble donc pas que ce soit un « hapax », comme se le demandait Gadet (1995 a : 143). Nous avons trouvé 14 emplois de la préposition *de* avec les phrases (PD9, PD11) et (PD12) .

Exemples:

PD 6.9.8 *C'est le crayon que la fille se sert de.*

PD 6.11.8 *C'est l'ami du garçon que le garçon parle à*

PD 4.12.22 *C'est une maison que la madame rêve de.*

PD 6.12.26 *C'est la maison que la dame pense de.*

b. Réussites aux relatives résomptives.

Tableau 65. Réussites aux relatives résomptives.

Rel.	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
Nombre	30	30	30	
Rel sujet /4	2	0	0	2
Rel. objet /4	2	0	0	2
Rel C. /4	2	0	0	2
Total /12	6	0	0	6

La proposition résomptive, formée d'une particule *que* et d'un clitique à l'intérieur de la proposition relative, a souvent été analysée. Cette forme ressemble à une même intention était répétée deux fois. En français populaire, ces énoncés abondent chez les enfants comme chez les adultes. En Acadie, on en rencontre en quantité limitée chez l'adulte. Ici, elles se présentent régulièrement deux fois pour les relatives en *qui* et *que* et trois fois pour les relatives complexes seulement en première année. A deux reprises (relatives sujet et objet), cet énoncé est répété par la même fillette. Comparons l'énoncé simple :

La fille, elle joue avec une balle

avec:

PD 4.49 *C'est la fille qu'elle joue avec une balle.*

Nous remarquons que le sujet a été répété dans les deux cas mais que, dans le second cas, un élément clitique après la particule *que* a été ajouté. Cet élément permet au locuteur d'insister sur le sujet. En fait, nous pensons que cette structure appartient au stade pré-opératoire où l'enfant éprouve le besoin de répéter le sujet pour s'assurer d'être compris. Cette structure marque une différence entre le parler régional d'Acadie et les parlers de France. Des études plus approfondies seraient cependant nécessaires pour confirmer les résultats.

c. Réussites aux relatives non standard réduites.

Les résultats concernant les deux types de relatives engendrant des relatives réduites sans préposition orpheline montrent un grand nombre de ces structures avec les relatives complexes.

Tableau 66. Comparaison sur relatives objet et complexes engendrant des relatives non standard réduites.

Rel.	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
Nombre	30	30	30	
Rel objet /4	1	1	3	5
Rel. C. /4	10	18	21	49
Total /8	11	19	24	54

Nous savons que les relatives réduites en *que* dépendent du verbe employé et que la proposition orpheline faible ou incolore tombe plus facilement en fin de phrase. Analysons les résultats d'abord sur les relatives objet puis sur les relatives complexes.

- En ce qui concerne les relatives objet, nous avons relevé 4 occurrences de relatives réduites portant sur trois verbes : *donner un coup de pied, courir* et *jouer* pouvant tolérer l'absence de la proposition orpheline en fin de phrase.

Exemples:

PD 1.8.2 *C'est la balle qu'elle donne un coup de pied.*

PD 3.5.41 *C'est du lait qu'y met sa langue pour boire.*

PD 5.6.76 *C'est la balle que le chien court.*

PD 5.6.8 *C'est la balle que le chien joue.*

- Avec les relatives complexes, nous trouvons une abondance de structures réduites. Les verbes les plus employés sont : *parler, se servir, rêver, penser.*

Exemples :

PD 1.12.32 *C'est la maison qu'elle rêve.*

PD 4.9.73 *C'est le crayon que la fille écrit.*

PD 5.11.90 *C'est le petit garçon que le papa est pas content*

PD 6.10.25 *C'est la branche que l'oiseau est assis.*

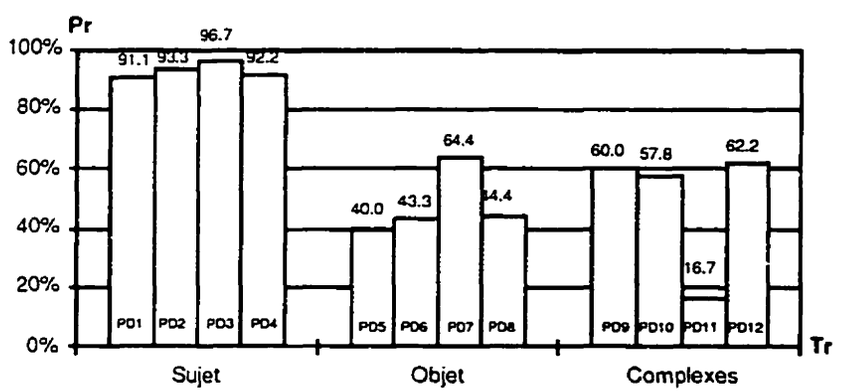
Certaines relatives réduites sont à limite du compréhensible :

PD 6. 11.14 *C'est l'enfant que l'homme parle.*

9.3.3 Réussites aux relatives par types de phrases.

Nous commençons par la présentation de l'ensemble des réussites sur les trois catégories de phrases.

Figure 19. Réussites pour les relatives sujet, objet et complexes par types de phrases.



a. Réussites totales en *qui* : 93.3%.

Parmi les relatives en *qui*, c'est la phrase (PD 3) la mieux réussie.

(PD3) *C'est une fille qui lit un livre.*

Nous pensons que l'image et le verbe comportaient une parfaite correspondance. En effet, il n'existe qu'un verbe et une relation animé-inanimé pour exprimer l'action du sujet, donc la structure recherchée a été trouvée. Les autres phrases ont été également bien réussies mais dans une proportion moindre et assez similaire, montrant aussi l'assez bonne correspondance entre l'image et la structure proposées.

b. Réussites totales en *que*: 48.1.%.

Cette phrase (PD 7) est la mieux réussie. Remarquons qu'il s'agit encore de la même image où la centration se fait sur l'objet.

(PD7) *C'est le livre que la fille lit.*

Ici encore, on note la bonne correspondance entre l'image et la phrase. Le renversement se fait sur un objet concret, inanimé, facile à nommer. Les trois autres relatives ont reçu un taux de réussites assez semblable, ce qui nous permet de conclure à une correspondance images-phrases acceptable.

c. Réussites totales aux relatives complexes: 49.2%.

Les relatives complexes comportaient des relatives à cibles diverses: accompagnative (PD 9), locative (PD 10), COI, (PD 11), génitive (PD 12).

Les résultats en termes de réussites se trouvent à la figure 19 .

(PD 9, accompagnement):	60%
(PD 10, locative):	57.8%
(PD 11, COI):	16.7%
(PD 12, génitive):	62.2%

Nous constatons que la relative COI est de beaucoup la plus difficile.

Chacune des propositions relatives complexes a donné des informations dans un domaine ou un autre de la syntaxe standard ou non standard. La relative (PD9) à cible accompagnative a généré presque toutes les standard objet en *que* avec les verbes *utiliser* et *prendre*. La relative (PD10) à cible locative a été fréquemment décumulée et a généré plus de réussites. La relative (PD11, COI) a souvent été contournée par la relative en *qui*. La relative (PD12) à cible génitive a généré un grand nombre de relatives réduites.

Les relatives (PD9), (PD10) et (PD12), assez bien réussies, comportaient une personne ou un animal et un objet inanimé. La phrase (PD11) comportaient deux animés (garçon et homme) en interaction. La diversité des réponses obtenues incite à nous interoger sur la clarté de signification de l'image. En effet, nous avons obtenu des réponses du type: *l'homme dispute un garçon, l'homme est fâché, l'enfant ne sourit pas, l'enfant est puni*. L'action portait tantôt sur l'homme tantôt sur le garçon. Le contexte abstrait suscitait plusieurs interprétations.

Ainsi, cette relative complexe a été détournée par une relative sujet en très forte proportion. Une épreuve préliminaire nous avait permis de penser que l'interaction entre deux sujets constituait l'obstacle majeur. Nous attendions la phrase: *C'est le garçon avec lequel la fille marche.* et nous avons obtenu:*C'est le garçon qui marche avec la fille.* Les résultats furent similaires. Les enfants produisaient des contournements massifs avec *qui* . Pour être valablement interprétables, Ces résultats justifieraient des études approfondies sur un plus large échantillon.

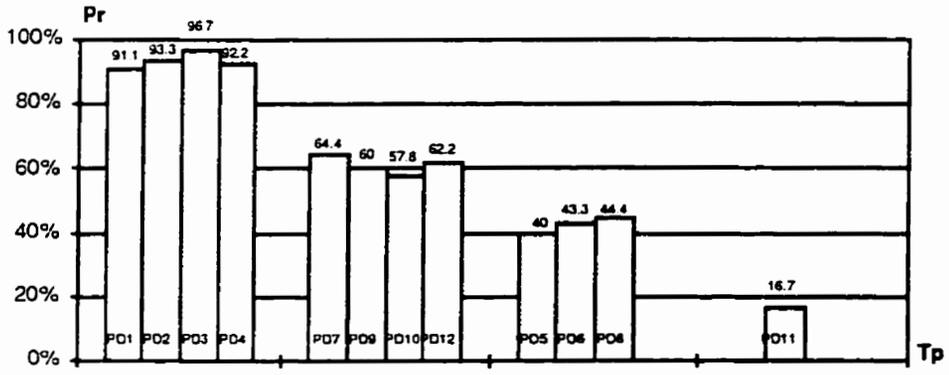
Les relatives à cibles locative et accompagnative (PD 9, PD 10) ont été très bien réussies. Il semble que les verbe à utiliser n'étaient pas facilement remplaçables (*être perché, être assis, écrire*).

9.3.4 Echelle d'accessibilité pour la production des relatives.

Pour les six types de relatives employées, l'échelle d'accessibilité prend la forme suivante:

Sujet > objet (PD7) > complexes (PD11, PD10, PD9) > Objet (PD5, PD6, PD8) > COI

Figure 20. Echelle d'accessibilité.



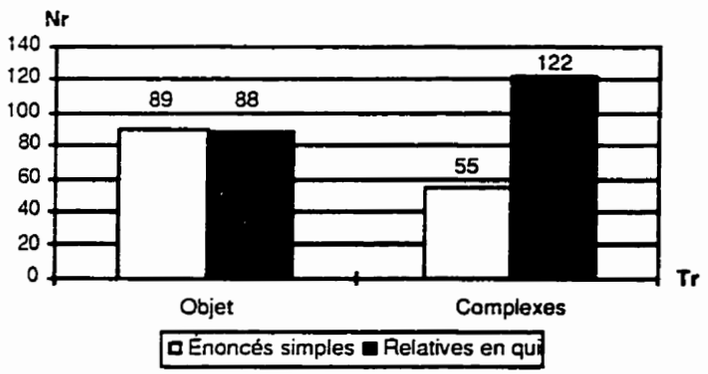
D'après les résultats, les relatives sujet seraient plus accessibles qu'une relative objet et les relatives complexes circonstancielles locative, d'accompagnement et génitive, ces dernières étant plus accessibles que trois relatives objet, les trois relatives objet étant plus accessibles que la relative COI. La différence est significative entre ces trois groupes c'est-à-dire entre le groupe sujet, le premier groupe objet et le groupe des complexes, le groupe des complexes et le deuxième groupe objet et enfin entre le groupe des phrases objet et la relative complexe COI.

Il est quasi impossible d'établir une comparaison valable de l'échelle présentée avec l'échelle d'accessibilité de Keenan et Comrie (1977) d'une part, parce que les auteurs n'ont pas fourni d'études sur un échantillon d'enfants et, d'autre part, parce que leur échelle est construite selon une norme standard. Ici, nous avons accepté le système standard et le système non standard. On retrouve une différence peu significative entre trois des quatre relatives complexes. Une constante ressort cependant si nous comparons les deux épreuves: compréhension et production dirigée. On relève une même difficulté à comprendre et à produire les relatives objet et COI chez les enfants acadiens de 6 à 12 ans, ces dernières se retrouvant aux positions les plus basses de l'échelle dans les deux épreuves.

9.3.5 Stratégies de contournement.

Nous présenterons tout d'abord les informations globales sur les relatives objet et complexes.

Figure 21. Stratégies globales de contournement pour les propositions relatives objet et complexes.



A la figure 21, nous remarquons tout de suite la forte fréquence de stratégies de contournement par les relatives sujet pour les relatives complexes et la similarité des stratégies de contournements par énoncés simples et par relatives sujet pour les relatives objet. Ici, nous n'avons pu inclure les relatives sujet en raison de l'impossibilité d'établir de comparaisons valables entre deux stratégies de contournement. La stratégie comportant des énoncés simples est la seule stratégie utilisée pour les relatives sujet.

9.3.5.1 Enoncés ou groupe d'énoncés simples.

Nous avons remarqué des stratégies de contournement chez l'enfant sur les trois types de relatives, ce qui corrobore notre hypothèse de l'emploi constant de stratégies en présence de diffcultés. Bien que les relatives en *qui* aient été bien réussies dans l'ensemble, nous remarquons qu'elles ont été contournées par les énoncés simples ou le groupe d'énoncés simples. Remarquons cependant que la stratégie de contournement par énoncés simples est plus fréquente avant l'âge de 9 ans, donc dans le premier groupe.

Tableau 67. Stratégies de contournement par énoncés ou groupe d'énoncés sur trois types selon trois groupes.

Rel.	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
Nombre	30	30	30	
Rel sujet /4	17	4	3	24
Rel objet /4	52	20	17	89
Rel C. /4	40	10	5	55
Total /12	109	34	25	168

A première vue, les stratégies de contournement diminuent quantitativement du groupe 1 aux groupes 2 et 3 dans les trois types de relatives, peut-être en raison de la disponibilité d'autres types de stratégies pour exprimer des relations plus complexes.

a. Enoncés simples sur relatives sujet.

Pour les relatives sujet, on obtient des énoncés simples avec une préposition de moyen et des énoncés simples adjectivaux ou à sens locatif.

Exemple:

PD 4. 2.56 C'est un petit chien avec la langue bien pendue et la queue bien pointue.

Quant aux groupes d'énoncés, ils sont juxtaposés ou coordonnés. Cette structure peut être un résidu du stade pré-opératoire (avant 6 ans) quand l'enfant forme peu de propositions subordonnées. L'enfant forme la phrase coordonnée au moyen des conjonctions *et* ou *pis.*

Exemple d'énoncé juxtaposé:

PD 2.4.54 C'est la fille, elle lit

Ici, les deux actions sont séparées, il y a reprise du sujet.

Exemple d'énoncé coordonné:

PD 2.2.62 C'est un chien pis, il essaie d'attraper une balle.

Il est intéressant de remarquer que les coordonnées sont moins fréquentes (5 occurrences) que les juxtaposées (17 occurrences), la fréquence des deux structures diminuant à partir de l'âge de 9 ans (groupe 2).

b. Enoncés simples sur propositions relatives de types objet et complexe.

Les stratégies de contournement par énoncés ou groupe d'énoncés simples se diversifient. Les énoncés sont seulement adjectivaux, locatifs pour les relatives sujet. Pour les relatives objet, apparaît une autre catégorie d'énoncés simples suffisamment importante pour la classer à part: la catégorie génitive.

Exemples :

PD 4. 7.65 C'est le livre à le garçon.

PD 6.6.9 C'est la balle du chien.

Nous nous attendions à ce type d'énoncés car les images présentaient la plupart du temps une personne (animée) avec un objet (inanimé), l'enfant y voyant une appartenance. Remarquons la préposition d'appartenance *à* en usage dans plusieurs régions du Canada et de France.

b.1. Coordination, Juxtaposition, Enoncés simples.

Tableau 68. Contournements de trois types de relatives par types d'énoncés simples.

Rel.	CA	CB	CE	CS	Total
Rel. objet /4	17	5	0	2	24
Rel sujet /4	26	23	17	23	89
Rel C. /4	18	11	17	9	55
Total /12	61	39	34	34	168

9.3.5.2 Contournements par relatives en *qui*.

Les contournements en *qui* ne se produisant que pour les relatives objet et les relatives complexes, nous tenterons une analyse comparative sur ces deux catégories seulement. Les contournements par la relative sujet en *qui* semblent être chez l'enfant un procédé de simplification. L'antécédent étant le sujet de la proposition, il n'y a pas d'inversion d'actants et pas de recherche de verbe. Ainsi, la relative en *qui* est la stratégie la plus employée. Voici les résultats détaillés :

Tableau 69. Contournements des relatives objet et complexes par la relative en *qui*.

Rel.	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
Nombre	30	30	30	
Rel objet /4	23	37	28	88
Rel. C. /4	44	48	30	122
Total /8	67	85	58	210

Notons tout d'abord une légère diminution des stratégies par relatives dans le troisième groupe et en parallèle, une progression des réussites. L'analyse qualitative est riche. Nous remarquons que les relatives comportent principalement trois verbes: un verbe d'action, un verbe auxiliaire *(avoir ou être)* et un verbe passif-pronominal.

Tableau 70. Stratégies de contournement par types de verbes des relatives en *que* et complexes par relatives en *qui.*

Rel en qui	**Groupe 1**	**Groupe 2**	**Groupe 3**	**Total**
Nombre	30	30	30	
AC				
Rel.objet /4	12	16	8	36
Rel.C. /4	31	37	22	90
VA				
Rel.objet /4	9	12	4	25
Rel. C. /4	13	7	4	24
PP				
Rel objet /4	2	9	16	27
Rel C. /4	0	4	4	8
Total				
Rel. objet /12	-	-	-	88
Rel. C. /12	-	-	-	122

En examinant le tableau du point de vue progression, nous remarquons que les stratégies diminuent presque de moitié suivant la forme du verbe. La stratégie de type actif est prédominante (126 occurrences) suivie de la stratégie avec le verbe auxiliaire (49 occurrences) tandis que la stratégie passive pronominale (35 occurrences) est quasiment inexistante avant l'âge de 9 ans, c'est à dire dans le groupe 1. En comparant ensuite les relatives objet et complexes, les trois types de verbes sont utilisés le même nombre de fois pour les relatives objet. Avec les relatives complexes, le verbe actif est utilisé plus souvent que le verbe auxiliaire et le verbe auxiliaire plus souvent que le verbe passif-pronominal, à l'exception du groupe 3 où la stratégie par le passif pronominal est prépondérante.

Cette dernière stratégie nous intéresse. Elle a été aussi signalée par Deyts et Noizet (1973). L'emploi d'une structure passive pronominale du type : *que+se+faire+par* avec ou sans agent n'est pas simple. Les enfants semblent préférer encore cette stratégie à l'utilisation d'une phrase plus complexe impliquant une inversion du sujet. Deyts et

Deyts et Noizet (1973: 210) remarquent, à partir de 12 ans, l'introduction d'une transformation passive. Selon ces auteurs, « La complication apportée par l'ajout d'une transformation passive est largement compensée par le gain obtenu sur la transformation relative. La mise au passif fonctionne comme une heuristique capable d'améliorer la performance ». La loi de l'économie peut expliquer cette structure. L'emploi du passif, souvent étudié tant du point de vue cognitif (Ferreiro, 1971) que du point de vue syntaxique (Desclés et Guentcheva, 1993) semble marquer le début d'un stade cognitif de raisonnement. Selon Ferreiro (1971), le passif est une structure difficile, il n'est pas acquis avant l'âge de 9 ans non plus. La stratégie de remplacement en *qui* passif-pronominal n'aurait pas été visible sans une épreuve de production dirigée nous permettant de remarquer l'évolution qualitative des structures en fonction de l'année de scolarité. Le choix des relatives complexes permet de voir à l'oeuvre lese stratégies de plus en plus complexes employées par l'enfant Ces stratégies montrent que sa syntaxe est en voie de construction et d'évolution.

9.3.6 Enoncés non acceptables.

L'absence d'énoncés inacceptables avec les relatives en *qui* prouve que ces dernières sont maîtrisées à tout âge dans cet échantillon. Avec les relatives en *que* et complexes, les enfants ont produit quelques énoncés non acceptables principalement à cause de l'animation de l'objet.

Nous savons que la période d'animation de l'objet se situe au niveau pré-opératoire, c'est-à-dire avant l'âge de 6 ans et que déjà, dès l'âge de 5 ans, l'enfant construit des relations d'espace et de temps en les objectivant par rapport à lui-même. Nous ne qualifierons pas d'erreurs ces énoncés mais plutôt de réminicescences d'un stade déjà dépassé par le jeune locuteur (stade d'animisme de 1 à 5-6 ans : Piaget, 1968: 265-266). En outre, ces phrases présentent une difficulté majeure de compréhension à l'interlocuteur car elles mettent en jeu des éléments inanimés qui interagissent entre eux, comme si c'était naturel. L'eau boit l'eau, le livre écrit une histoire, la balle prend la balle, le crayon se sert du papier.

A l'examen des résultats, nous pouvons dire que :

1. les propositions relatives sujet sont les plus accessibles, ce qui corrobore notre hypothèse d'une meilleure accessibilité des relatives sujet qu'objet et complexes;

2. les propositions relatives objet et complexes présentent à peu près le même degré de difficulté si nous acceptons les structures non standard;

3. les propositions relatives en *que* passe-partout sont les plus employées, corroborant notre hypothèse d'une utilisation systématique d'un *que* passe-partout en présence d'une difficulté;

4. les décumuls s'effectuent avec les prépositions fortes et les réductions généralement avec les prépositions faibles ;

5. les stratégies de contournement sont principalement produites avec des phrases simples et des relatives en *qui*, corroborant notre hypothèse d'une utilisation de stratégies de contournement pour les relatives objet et complexes;

6. les phrases comportant deux personnes sont plus difficiles que les phrases comportant un animé et un inanimé;

7. l'animation de l'objet est la raison principale de l'inacceptabilité d'une phrase;

8. l'épreuve de production dirigée nous donne des renseignements indispensables sur le potentiel linguistique caché de l'enfant. Elle nous montre que les relatives en *que* objet ne sont pas encore totalement maîtrisées par l'enfant de six à douze ans et qu'il passe par des stades d'acquisition progressive de la syntaxe. L'hypothèse d'une plus grande efficacité d'une épreuve de production dirigée qu' une épreuve de compréhension et de production spontanée est donc corroborée.

CHAPITRE X

ETUDE COMPARATIVE INTER-EPREUVES.

L'étude comparative portera principalement sur les épreuves de compréhension et de production dirigée, seules épreuves traitées statistiquement. Nous nous appuierons sur l'épreuve de production spontanée pour certains points étudiés, en particulier l'étude des deux systèmes de langues: standard et non standard.

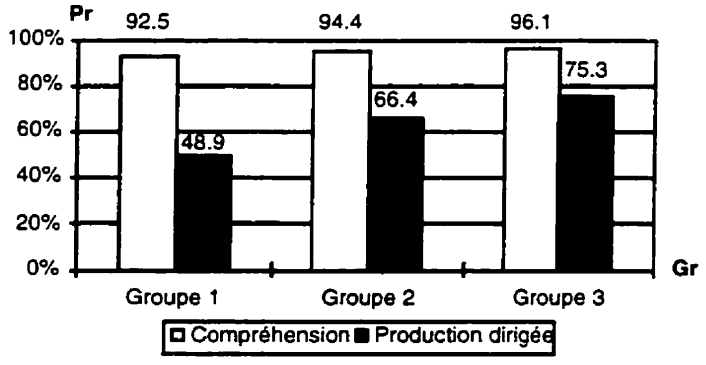
Même si les épreuves de compréhension et de production dirigée sont de nature fort différentes (reconnaissance de phrases sur images, dans un cas et production de phrases à partir d'images, de l'autre), la similitude du matériel de phrases du point de vue types de relatives permet d'en tirer des comparaisons intéressantes.

Nous analyserons ces deux épreuves en fonction de quatre points principaux: la progression développementale, les types de relatives simples et complexes, le schéma d'accessibilité et les stratégies de remplacement et de contournement.

10.1 PROGRESSION DÉVELOPPEMENTALE.

Présentons tout d'abord un schéma comparatif général de la progression développementale par groupes, puis les réussites sur les trois catégories de phrases (sujet, objet et complexes) pour les deux épreuves.

Figure 22. Progression développementale.

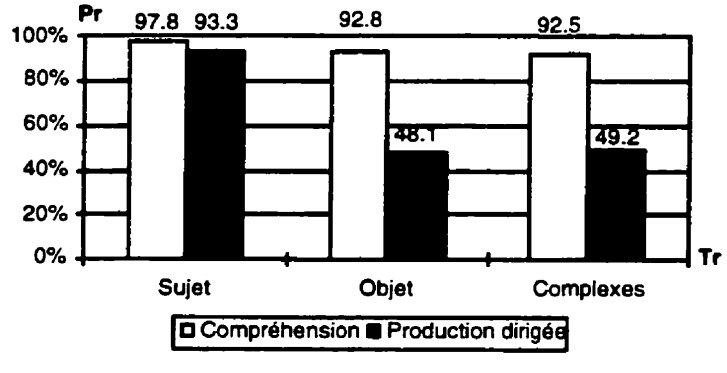


Nous avons remarqué qu'en compréhension, la différence devenait significative entre le groupe 1 et le groupe 3 et non significative entre les groupes 1 et 2. En grandissant, les enfants semblent mieux comprendre les relatives.

La production dirigée marque une progression significative plus marquée avec le groupe 2, pour les enfants d'environ 9 ans. Les travaux de Chipman (1980) parlent de cette confusion syntaxique résolue à partir de 9-10 ans. Les enfants de Moncton ne seraient donc pas différents des petits Européens de leur âge. Cette constatation confirme notre hypothèse sur la progression développementale. Pour notre échantillon, cette progression semble linéaire en compréhension alors qu'elle passe par un stade de transition légèrement plus accentué en production dirigée.

10.2 RÉUSSITES SUR TROIS TYPES DE PHRASES RELATIVES.

Figure 23. Réussites par catégories de phrases sur trois types.



10.2.1 Relatives sujet et objet.

Nous remarquons tout de suite que les résultats sont fort différents en production dirigée pour les relatives objet et complexes. Elles semblent présenter un degré de difficulté supérieur pour être produites. Pour l'épreuve de compréhension, nous avons présenté des relatives simples sujet et objet comportant des structures enchâssées et juxtaposées. Nous ne pouvons comparer ce type de structures en production dirigée. Cependant, nous avons pu constater l'absence totale de relatives enchâssées dans l'épreuve de récits d'enfants (production spontanée), les seules relatives simples disponibles étant les relatives juxtaposées du type OS (objet-sujet). Trois types de structures sont mieux comprises que les enchâssées en *que*: les juxtaposées en *qui*, en *que* et les enchâssées en *qui*. L'enchâssée en *que* présente une double difficulté: l'emboîtement et l'inversion du sujet. Aussi l'enfant élude-t-il les enchâssements en production spontanée dans les trois groupes.

Nous constatons que les relatives sujet sont maîtrisées presque également dans les deux épreuves.

10.2.2 Relatives complexes.

En compréhension, les relatives standard complexes sont en général aussi réussies que les relatives objet (difficulté de l'enchâssée en *que)*. Nous pouvons donc en déduire à une absence de difficultés majeures pour les enfants dans la compréhension des relatives. La gradation d'accessibilité sur ce type de relatives montre cependant que les COI et génitives s'avèrent généralement un peu plus difficiles à comprendre que les relatives à cas oblique (locative et circonstancielle d'accompagnement). En production dirigée, la relative objet indirect est significativement moins réussie que les trois autres relatives complexes et dans l'épreuve de compréhension, le taux de réussite de la relative objet indirect est aussi plus faible (différence non significative avec les autres relatives complexes). La différence n'est en général pas significative entre les divers types de relatives complexes dans les deux épreuves, excepté pour la relative objet indirect dans l'épreuve de production dirigée.

10.2.3 Echelles d'accessibilité pour l'ensemble des relatives.

On peut présenter les schémas d'accessibilité suivants :

Compréhension:

Sujet, Objet (Juxt .) > Circ. Loc, Circ. Acc., Gén., COI, Objet (Ench.)

Production dirigée:

Sujet > Objet (1 relative), Circ. Loc, Circ. Acc. > Objet (3 relatives) > COI

En compréhension, nous notons une différence très significative entre deux groupes: le groupe de relatives sujet (juxtaposées et enchâssées), objet (juxtaposées) et le groupe des relatives complexes et des relatives enchâssées en *que*. En production dirigée, on relève une différence très significative entre trois groupes:

1. le groupe de relatives sujet et le groupe de relatives objet et complexes,
2. le groupe précédent et le groupe de trois autres relatives objet,
3. enfin, le groupe précédent et la relative COI.

Dans les deux épreuves, certains types de relatives se placent dans les positions les plus basses, en particulier certains types de relatives objet direct (les enchâssées en compréhension) et la relative objet indirect (COI). En production dirigée, la relative objet indirect est significativement moins réussie que les trois autres relatives complexes alors que dans l'épreuve de compréhension, la relative objet indirect obtient aussi un taux de réussite plus faible en conservant toutefois une différence non significative avec les autres relatives complexes. La différence n'étant pas en général significative entre les divers types de relatives complexes dans les deux épreuves (excepté pour la relative objet indirect dans l'épreuve de production dirigée), nous pouvons en conclure que la relative COI et certaines relatives objet se placent à un niveau supérieur de difficulté par rapport aux relatives circonstancielles à cas oblique et génitives dans nos épreuves.

Le schéma de Keenan et Comrie comportant une plus grande facilité de production des COI sur les circonstancielles, chez les enfants et sur ces épreuves, la situation semble un peu différente. Dans ses épreuves, Giacalone-Ramat (1986) constatait un résultat identique sur des élèves de 12 à 14 ans. Cependant, trois raisons nous incitent à une certaine prudence, d'une part, L'échantillon est trop restreint pour généraliser,

ensuite, la différence entre certains types de relatives complexes (en particulier, les génitives et les circonstancielles locative et accompagnative) n'est significative dans aucune des deux épreuves, enfin, l'étude de Keenan et Comrie portait principalement sur les relatives standard. Nous pouvons cependant corroborer le schéma de base de Keenan et Comrie sur la plus grande accessibilité des relatives sujet.

Notons ici un fait intéressant: dans les deux cas (compréhension, production dirigée), certaines relatives objet se situent dans les positions les plus basses de la hierarchie, tendant à prouver que certains types de relatives objet ne sont pas encore totalement maîtrisées dans la tranche d'âge étudiée. Nous en déduisons que la construction des relatives objet en *que* et complexes n'est pas encore fixée à l'âge de 12 ans. Cette acquisition relativement tardive a été également notée aussi par Ferreiro et al. (1976).

10.3 STRATÉGIES DE REMPLACEMENT ET DE CONTOURNEMENT.

Dans les deux épreuves, nous avons relevé l'emploi de stratégies de remplacement et de contournement chez le jeune locuteur.

En compréhension, lorsque l'expérimentateur énonçait une relative objet, certains enfants choisissaient l'image comportant une relative sujet. Si certains facteurs cognitifs ou lexicaux pouvaient entrer en jeu, leur importance n'était pas assez grande pour éliminer les facteurs purement syntaxiques.

En production dirigée, pour les relatives objet et complexes, il est intéressant de remarquer deux sortes de stratégies de contournement assez constantes chez l'enfant: les énoncés simples et les relatives en *qui*. Cette épreuve nous a permis d'avoir accès à une variété de contournements par énoncés simples se diversifiant sur les types de relatives plus difficiles (objet et complexes). Pour les contournements par la relative sujet en *qui*, nous avons découvert la diversité des verbes employés en substitution des relatives objet et complexes. L'emploi du passif-pronominal nous a révélé les nouvelles stratégies employées par les enfants plus âgés (au groupe 3) délaissant progressivement les contournements par énoncés simples. L'existence de nombreuses phrases avec des coordonnées et des juxtaposées dans l'épreuve de production spontanée a mis en lumière

les éventuelles stratégies cachées d'emploi des relatives chez l'enfant.

Ces stratégies de simplication nous renseignent sur l'étape que l'enfant traverse soit le stade opératoire concret, à mi-chemin entre le stade pré-opératoire et le stade des opérations formelles.

10.4 DEUX SYSTEMES DE LANGUE : STANDARD ET NON STANDARD.

Les résultats à l'épreuve de compréhension, portant sur des relatives standard, nous permettent de conclure à unebonne compréhension de ces relatives chez l'enfant de six à douze ans.

En production dirigée, en cherchant à cerner les deux systèmes, nous avons relevé la présence de relatives en *que* passe-partout non seulement quand nous demandions à l'enfant de produire une relative complexe mais aussi quand nous l'invitions à construire une relative objet. Le verbe employé et sa valence conditionnent visiblement l'emploi d'une relative en *que* passe-partout à la place d'une relative objet direct simple.

En outre, si nous décomptons les relatives objet obtenues à la place des relatives complexes, nous pouvons relever une fréquence plus élevée de relatives standard en *que* objet que de relatives complexes. Ici, un commentaire s'impose. L'élément *que* peut correspondre à une relative objet direct standard ou à une relative *que* passe-partout réduite. Le contexte et la structure de la phrase employée nous permettent de différencier les deux*que*. Une partie des relatives réussies en*que* furent des relatives non standard décumulées ou réduites, le reste étant formé de relatives standard en *que*. Une partie des relatives complexes standard acceptées comme réussies ont été des relatives objet direct en *que*. L'emploi du verbe fut ici déterminant.

Nous pouvons donc en conclure que les relatives objet standard et complexes en *que* passe-partout sont les plus disponibles pour l'enfant appelé à produire des relatives complexes. Notre hypothèse d'une absence de relatives standard complexes semble corroborée.

Nous pouvons dégager des résultats de notre étude les conclusions suivantes:

- malgré la différence peu significative, nous pouvons constater une certaine progression développementale à partir de l'âge de 9 ans;
- la meilleure accessibilité des relatives sujet qu'objet et complexes et par voie de conséquence, la plus grande difficulté des relatives objet et complexes;
- l'existence de stratégies simplificatrices qu'elles soient appellées de remplacement, cachées ou de contournement est visible dans les trois épreuves;
- la capacité de l'enfant à comprendre les relatives standard simples et complexes standard et à produire majoritairement des relatives non standard avecles cibles complexes;
- Nous constatons enfin que l'épreuve la plus informative est l'épreuve de production dirigée.

Les trois épreuves nous ont fourni d'utiles données dans des domaines complémentaires. L'épreuve de compréhension nous a renseigné sur les acquis de l'enfant. L'épreuve de production spontanée a révélé les tendances linguistiques générales, l'épreuve de production dirigée nous a fait découvrir le potentiel syntaxique de l'enfant par la production d'une variété de structures standard et non standard et l'emploi de stratégies intéressantes. En outre, nous avons pu découvrir une variété de relatives décumulées spécifiques au parler régional: en *que...de* et *en que...à*. Bien que l'épreuve de production dirigée se soit avérée plus efficace que les deux autres épreuves, une variété d'épreuves fut indispensable pour la confirmation de nos hypothèses.

CHAPITRE XI

ANALYSE DES RELATIVES

CHEZ L'ADOLESCENT ET L'ADULTE ACADIENS DE MONCTON.

Nous présenterons ici deux études sur corpus de production spontanée chez les adolescents et chez les adultes acadiens de Moncton (voir annexe 4). Le choix de cette méthodologie nous a été dicté par la recherche du moyen le plus approprié pour obtenir un grand nombre et une variété de relatives avec une méthodologie peu contraignante. Une épreuve de compréhension pouvait s'avérer inappropriée pour obtenir des résultats satisfaisants dans un groupe de comparaison parce qu'elle aurait été trop facile et inapte à nous renseigner sur les structures existantes, la compréhension des relatives étant déjà acquise chez l'adolescent et l'adulte.

Une épreuve de production dirigée n'aurait pas été non plus d'un grand recours en raison, d'une part, de la faible motivation des adolescents et des adultes pour le type d'images présentées et, d'autre part, du caractère contraignant de l'épreuve. Les adolescents et les adultes testés auraient pu chercher à produire des relatives conformes à la norme de langue de l'expérimentateur. Les résultats auraient pu en être faussés. L'adolescent, plus conscient des stratégies de communication standard et non standard, aurait eu tendance à utiliser la forme standard.

L'épreuve de production spontanée nous semblait appropriée, fournissant une variété de constructions relatives en français régional, les relatives étant très fréquemment employées dans les conversations familières entre jeunes et entre adultes dans cette région.

11.1 LES RELATIVES CHEZ L'ADOLESCENT ACADIEN DE LA RÉGION DE MONCTON.

Nous présentons l'analyse d'une enquête effectuée sous la direction du Centre de recherches en linguistique appliquée de l'Université de Moncton (Péronnet, Défi 1989). Le corpus est basé sur des conversations d'adolescents groupés deux par deux autour de sujets de discussions (voir extraits annexe 4.1)

Pour valider l'enquête et gagner la confiance des sujets, il fut décidé que l'enquêteur choisi serait originaire de la même localité, Moncton, et qu'il comprendrait le parler vernaculaire de la région. Ces conditions d'expérimentations, décrites par Labov (1976:297) permettent d'obtenir, généralement, des résultats concluants.

L'enquête (Défi, 1989) consistait à enregistrer les conversations de vingt et un élèves dans cinq écoles de la région de Moncton, représentatifs du parler local appelé « chiac ». Le « chiac », décrit dans une thèse récente de Perrot (1995) comme une sorte de « métissage linguistique » est une variété de langue incluant du vieux français acadien, du français standard et de l'anglais. Certaines études (Boudreau et Dubois, 1992) font état de l'insécurité linguistique des adolescents de la région vivant dans un milieu majoritairement anglophone. Pour eux, la langue anglaise représente souvent la langue de la réussite, opinion particulièrement défendue par certains pères, la plupart des mères s'efforcant de préserver l'héritage français. La pression assimilatrice s'exerce lourdement sur ces jeunes.

L'enquête a été réalisée de la manière suivante: les élèves lisent les sujets de discussion et en discutent entre eux. Les thèmes de conversation portent sur les loisirs, les chanteurs populaires, la mode, les taxes et l'avenir. L'entrevue enregistrée est ensuite transcrite d'une manière orthographique. On trouvera ci-dessous quelques résultats d'une analyse effectuée sur 1126 lignes de conversation dans lesquelles 108 relatives ont été répertoriées.

11.1.1 Résultats globaux

a. Relatives en *qui et que*

Nous nous limitons aux structures clivées et aux structures standard et non standard étudiées dans nos épreuves, tout en nous attardant, à l'occasion, sur quelques autres structures caractéristiques (par exemple, la relative en *quoi).* Voici les résultats globaux par types de structures.

Tableau 71. Relatives en *qui.*

Rel	Y'a X qui, Y'en a qui,	C'est X qui	Qui	Total
qui	27	26	23	76

Tableau 72. Relatives en *que* standard et non standard.

Rel en que Années	Y'a X que Y'en a que	C'est X que	Que S, que NS	Total
	8	14	10	32

Pour les relatives standard en *qui* et *que*, nous relevons les mêmes constantes. Les occurrences sur les relatives objet sont moindres que celles des relatives sujet.

11.1.2 Relatives *en quoi.*

Les relatives en *quoi* sont très nombreuses (20 occurrences) et donnent lieu à des formes très variées :

a) de quoi que
b) quoi ce que= ce que
c) Quoi (ce) que= ce que
d) Quoi (omission de ce)
e) quoi qui= ce qui
f) quoi ce qu'i = ce qu'il

Beaulieu (1993 : 51), dans l'analyse sociolinguistique d'une variété de langue un peu différente de celle du Sud-Est du Nouveau-Brunswick mais comportant beaucoup de points communs, relève également dans le français acadien du Nord-Est du Nouveau-Brunswick des relatives en *quoi* (*quoi que, quoi ce que*) appelées *relatives libres à enchâssements multiples* lorsqu'elles sont suivies d'un autre *que*, simple *complémenteur*. Ces formes spécifiques, très usitées en ancien français, mais presque disparues du français moderne, illustrent la richesse imaginative du parler vernaculaire acadien. Selon Guiraud (1959), le français populaire fait appel à deux stratégies: simplification et redondance. Ici, nous remarquons des redondances de pronoms et de particules.

Exemple:

(GC1) *Je ne porterais pas quoi c'que mes amis ne portent pas.*

11.1.3 Relatives en *dont. Que* remplace *dont.*

Notre échantillon montre l'absence totale du pronom relatif *dont* mais certaines occurrences de phrases en *que* transformables en *dont* (4 occurrences) dans la cible génitive. Nous avons vu que Guiraud (1965) avait qualifié les formes *dont* et *où* « d'aberrantes ». Ce dernier préconisait une réforme de la syntaxe et un changement de ces formes en *que*. A l'instar de Frei (1929), dans notre échantillon, nous remarquons l'utilisation constante de *que* en substitution de*dont* en français standard.

Examinons quelques-unes des structures :

(GC.2) *C'est ça qu'on parle about.*

(GC3) *Les headbangers, la way qu'i s'habillent, c'est granola.*

(GC4) *C'est quelque chose qu'i ont beaucoup besoin.*

L'ajout de la préposition *about* dans la phrase (GC3), traduisant la préposition *de*, est particulièrement significative. Dans les exemples suivants, *que* est parfois accompagné de la préposition *de* (GC6, relative décumulée) et parfois, il est utilisé seul (GC7, relative réduite).

(GC5) *C'est ça qu'on parle de.*

(GC6) *C'est la way que vous parlez (Roy, 1979).*

L'emploi de la préposition anglaise *about* est symptomatique de l'intense pression linguistique anglaise dans la région de Moncton où l'emploi simultané de mots des deux

langues est courant dans une même phrase. Il n'est pas rare, en effet, d'entendre une préposition française rejetée en fin de phrase (GC6). Bouchard (1982) pense que « c'est peut-être l'anglicisation qui fait bouger la relation en fin de phrase ». Nous n'en sommes pas vraiment convaincue car toutes les études effectuées tant en Amérique qu'en Europe font état du décumul du relatif en français vernaculaire.

Cependant, l'influence de l'anglais est évidente dans (GC3) avec l'emploi de la préposition forte*about*. *About* a fait l'objet d'une analyse chez Perrot (1995). D'après l'auteur, en restructurant cette préposition en anglais, l'Acadien tire parti de deux systèmes en contact. D'une part, *about* est comprise par les locuteurs anglais auquel il doit s'adresser couramment, d'autre part, *about* est une préposition plus forte que *de* connue comme préposition faible ou incolore, ayant tendance à tomber à la fin de la phrase. La particule *about* fonctionne alors de façon autonome et permet au locuteur de se faire comprendre par les deux communautés. Perrot constate que, malgré la particule anglaise en fin de phrase, les zones de la langue française qui occasionneraient un changement de sens et une mauvaise interprétation ne sont pas vraiment touchées, en particulier l'aspect morphosyntaxique de la phrase.

11.1.4 Décumul des relatives complexes en *que*

Ici, nous avons groupé toutes les relatives non standard en *que* remplissant une position cible locative, complément direct, complément circonstanciel (moyen, accompagnement), évitant le relatif complexe synthétique fixé par la grammaire standard.

a. *Que* remplace *auquel* (*à qui, à quoi*).

La plupart des productions d'adolescents et d'adolescentes acadiens de la région de Moncton attestent des formes décumulées ou réduites telles que:

que remplace *à qui* :

(GC7) *Le chum que je parle* à.

que remplace *auquel* :

(GC8) *C'est pas mal le travail que je peux penser.*

b. *Que* remplace *avec qui:*

(GC9) *Y'a pas vraiment personne que je suis juste naturel.*

11.1.5 Structures clivées.

Il est important de noter, dans ce corpus, l'abondance d'expressions clivées introduisant les relatifs *qui* sujet et *que* objet. Parmi ces présentatifs, relevons :

- *C'est X qui* (26 occurrences) et *y'a X qui* (15 occurrences)
- *C'est X que* (14 occurrences) aux trois temps présent, passé et conditionnel, et *Y'a X que* (6 occurrences) aux temps présent et passé,
- *Y'en a X qui* (12 occurrences) et *y'en a X que* (2 occurrences).

Les structures en *X qui* ou *X que, c'est,* peuvent être interprétées comme des stratégies d'évitement de relatives, le sujet de la proposition se retrouvant introduit en deuxième partie par la structure présentative *c'est.*

(GC 10) *Une affaire qui m'inquiète beaucoup, c'est la pollution.*

(GC 11) *La première affaire que je m'achèterais, ce serait un car (voiture).*

Reprenons la phrase :

(GC 13) *Les Headbangers, la way qu'i s'habillent, c'est granola.*

Une analyse plus fine de cette structure à deux détachements nous permet de penser qu'il pourrait s'agir d'une mise en évidence de la relative. En effet, si nous avions la phrase :

(GC 14) *C'est granola, la way que les headbangers s'habillent,*

nous aurions une intention de communication différente.

Remarquons, en outre, certains actes de communication produisant des relatives en série (dans des paragraphes entiers). Ainsi, nous dénombrons 7 occurrences de la présentative *y' en a..que* dans une même page.

En résumé, corroborant les études québécoises, la quasi-inexistence de pronoms relatifs complexes standard apparaît notable dans notre étude. Sur l'ensemble des énoncés d'adolescents, nous pouvons constater :

1) la coexistence de relatives standard et non-standard;

2) la plus grande fréquence de relatives sujet que de relatives objet;
3) une quasi-absence de relatives standard complexes;
4) une abondance de relatives où *que* joue un rôle universel, remplissant les positions-cibles génitive, objet indirect et circonstancielle accompagnative avec ou sans préposition orpheline en fin de phrase;
5) peu des stratégies de contournement par des phrases simples;
6) une production de relatives dépendant des actes de langage.

11.2 LES RELATIVES CHEZ LES ADULTES ACADIENS DE LA RÉGION DE MONCTON.

Pour l'étude comparative des relatives chez les adultes, nous avons choisi d'analyser deux corpus : l'un d'adultes peu scolarisés de 40 à 70 ans (Roy, 1979) et l'autre, d'adultes scolarisés en situation formelle d'entrevue, dans leur milieu de travail (Péronnet, 1995). Malgré la difficulté d'obtenir des données fiables, pour deux raisons :

- la limitation de l'étendue du corpus;
- la différence entre l'acte de communication sous-tendu chez les adultes peu scolarisés et les adultes scolarisés,

nous pouvons néanmoins retenir certaines convergences et quelques caractéristiques dominantes.

11.2.1 Adultes peu scolarisés (en situation informelle).

Parmi les adultes non scolarisés, notre étude a porté sur deux groupes d'âge : de 62 à 72 ans (corpus Roy) et de 40 à 55 ans (corpus Péronnet).

11.2.1.1 Corpus de Roy

Le corpus de Roy (1979) comprend une conversation à bâtons rompus entre deux adultes de 68 à 72 ans (Mesdemoiselles X) et le corpus de Monsieur Y (62 ans). Sur un total de 91 relatives, nous relevons une abondance de structures clivées introduisant le pronom *qui*. Les formes *c'est X qui*, *y 'a X qui* reviennent le plus souvent. Il existe seulement 18 occurrences de la relative standard sujet en *qui* et 3 occurrences de la relative standard objet en *que*. Les relatives clivées sont les plus nombreuses (55

occurrences). Les relatives locatives non-standard existent modérement avec un *que* passe-partout. On note 6 occurrences du pronom *que* en position locative ou temporelle. 1 occurrence du pronom *que* en position accompagnative (*avec lequel*) ainsi que quelques suites de relatives en *qui que* dans la même phrase. On remarque l'absence totale de relatives complexes standard.

Exemples :

a. Mesdemoiselles X (68 ans et 72 ans) :

(GC14) *Y'en avait un qu'était pas trop rusé, là.*

(GC 15 *Tu sais quosse que je veux dire.*

(GC16) *C'est la science qu'a toute fait pardre la r'ligion... même la pluie, on croyait que c'était le bon Dieu qu'envoyait la pluie.*

(GC17) *Tu t'occupes pas de quelle façon de vie qu'y fait avec sa femme (le docteur quand il va t'opèrer).*

b. Monsieur Y(62 ans)

(GC 18) *C'était des contracteux qu'i ont bâti le restant de la bâtisse que..le.. les airplanes qui rentront dedans.*

11.2.1.2 Corpus Péronnet (1995)

L' échantillon utilisé provient de l'enquête Défi (Péronnet, 1988) de l'Université de Moncton, comprenant 8 adultes de 40 à 55 ans interrogés sur leur vie quotidienne. Le corpus comporte 132 relatives. Une classification de ce corpus figure à l'annexe 4.

Tout de suite, on remarque ici :

- l'usage intense des propositions relatives en *qui* amenées par des structures clivées en *c'est X qui* et *c'est X que;*
- la fréquence des clivées en *il y a X qui* et *y en a X que;*
- une forte fréquence de relatives en *qui;*
- une fréquence égale de relatives standard en *que* et de relatives non standard en *que* passe-partout sur des positions complexes avec prép+*qui* (cible locative surtout) décrit dans une thèse récente de Perrot (1995) comme une sorte de « métissage linguistique ».

Exemples :

(GC 23) *C'est nous autres qui travaillons pour les faire vivre (les chômeurs).*

(GC24) *C'est pas tout le monde qu'est sur le chômage qu'est paresseux.*

(GC 25) *Y'a pas assez de quoi qui va.*

(GC 26) *Là qu'est le plus de chômage, Y les mettent dans un cercle qu'est difficile pour eux de sortir.*

11.2.1.3 Tableaux-résumé

Les tableaux 73 à 74 montrent les résultats obtenus pour l'ensemble des corpus analysés (sur 192 occurrences).

Tableau 73. Types de relatives sujet en *qui.*

Rel en qui	**Y'a X qui Y'en a qui**	**C'est X qui**	**Qui**	**Total**
CorpusRoy	34	21	18	73
CorpusPéronnet	37	19	22	78
Total	71	40	40	151

Tableau 74. Types de relatives en *que* standard et non standard

Rel en que	**C'est X que**	Que S	**Que NS**	**Total**
Corpus Roy	8	3	7	18
Corpus Péronnet	15	4	4	23
Total	23	7	11	41

L'examen comparatif de ces résultats revèle des fréquences d'occurrences assez semblables. Ainsi, on remarque:

- la plus grande fréquence de relatives sujet en *qui* que derelatives objet en *que;*
- la plus forte fréquence de dispositifs de mise en relief introduisant des relatives clivées que de relatives standard;
- très peu de relatives standard complexes;
- quelques relatives en*que* passe-partout en position complexe locative.

11.2.2 Adultes scolarisés en situation formelle.

L'échantillon (Corpus Péronnet, 1995) est composé de membres de professions libérales. Trois professionnels de la région de Moncton, une infirmière, un comptable et un informaticien, parlent de leur travail à bâtons rompus. Les données portent sur 145 relatives.

11.2.2.1 Résultats.

Les tableaux résument les fréquences obtenues pour les relatives en *qui* et en *que* standard et non standard (sur 145 occurrences) :

Tableau 75. Types de relatives en *qui*

Rel en qui	Y'a X qui	C'est X qui	Qui	Total
Comptable	5	2	12	19
Infirmière	8	8	19	35
Informaticien	6	6	16	28
Total	19	16	47	82

Tableau 76. *Que* standard et non standard

Que	C'est X que	Y'a X que	Que S	Que NS
Comptable /15 occ	5	6	1	3
Infirmière /23 occ	4	16	2	1
Informaticien /25 occ	6	16	2	1
Total /63 occ	15	38	5	5

11.2.2.2. Analyse.

Un certain nombre de différences apparaissent par rapport au corpus d'adultes non scolarisés:

- la proportion des relatives clivées a fortement diminué et le nombre d'occurrences de ces constructions est assez semblable chez les trois adultes;
- les clivées en *c'est que* sont en nombre visiblement égal aux clivées en *c'est qui*. Les résultats diffèrent légèrement de ceux obtenus chez les adultes non

scolarisés:

- si le nombre de relatives en *qui* est un peu plus élevé que celui des relatives en *que*, l'écart s'est néanmoins réduit.

Quant aux similitudes, elles sont nombreuses:

- La fréquence de *quoi* pour remplacer le pronom *que* est quantitativement du même type que chez les adultes non scolarisés;

Exemple :

(GC27) *On va essayer de trouvir quoi ce que zeus manquent.*

- la présence de relatives non standard est notable. *Que* passe-partout remplace souvent les positions locatives (GC 28) et obliques (prép+ *qui* , GC29).

Exemples :

(GC28) *T'es dans un environnement que t'apprends toujours.*

(GC29) *La raison que j'ai venu à l'urgence, c'est parce que c'était un défi* (que= pour laquelle).

- l'alternance, dans un même discours, chez un autre locuteur d'une structure non standard décumulée et d'une structure relative standard avec une même préposition.

Exemples:

(GC30) *Mais, il faut continuellement parfaire et améliorer...la technologie avec laquelle on travaille.*

(GC 31) *C'est absolument incroyable les produits qu'on a travaillé avec.*

- quelques relatives standard complexes en *dont ,avec laquelle, pour laquelle* .

Exemples:

(GC32) *Donc, on a une clientèle dont on s'occupe.*

(GC33) *La raison que j'ai venu à l'urgence, c'est parce que c'était un défi.*

- des relatives hypercorrigées.

Exemple:

(GC34) *Fallait que j'apprenne l'environnement scientifique auquel je travaillais.*

A partir des résultats obtenus, nous pouvons donc conclure à la plus forte fréquence des relatives sujet que des relatives objet, ces dernières pouvant être non standard ou standard, quelquefois hypercorrigées chez les adultes scolarisés. Les relatives objet sont moins fréquentes que les relatives sujet, ce qui confirme les résultats de nos épreuves. Le rôle de la relative non standard en *que* passe-partout remplaçant la relative complexe est à peine plus large quantitativement chez les adultes scolarisés que chez les adultes non scolarisés. Cependant, qualitativement, le relatif *que* est amené à remplacer des cibles plus complexes chez les adultes scolarisés, telle la position oblique, par exemple, *pour laquelle*.

Si nous comparons les structures relatives produites par les adolescents et les adultes, nous constatons que les adultes éprouvent presque autant de difficultés à employer le système standard de langue que les adolescents. Si les difficultés se présentent à tout âge, faut-il en conclure à l'impossibilité d'employer des relatives standard complexes ? La question reste ouverte et nous y reviendrons en conclusion.

CONCLUSION.

Essentiellement, l'objet de notre étude était de déterminer les capacités de l'enfant acadien habitant la région de Moncton (Nouveau-Brunswick) à comprendre et à produire les propositions relatives simples et complexes. Compte tenu de l'âge des sujets étudiés, notre étude s'est effectuée à deux niveaux, au niveau psycholinguistique et au niveau linguistique. Nous avons choisi une approche cognitiviste pour l'aspect psycholinguistique et descriptive-fonctionnelle pour l'aspect linguistique. Tant en raison de l''âge des sujets étudiés que de l'approche présentée, une telle étude n'avait, à notre connaissance, jamais été tentée jusqu'ici. Nous avons été amené à approfondir certains concepts théoriques des travaux publiés à deux niveaux : au niveau développemental et au niveau syntaxique, notamment au chapitre des relatives standard et non standard (Gadet 1989, 1995a, Blanche-Benveniste 1984, 1990). En outre, nous avons estimé nécessaire d'élargir le champ des recherches publiées aux relatives complexes comportant des cibles circonstancielle, locative et génitive pour en déceler les structures non standard particulières aux locuteurs de la région de Moncton. Enfin, nous avons effectué une analyse détaillée des stratégies de contournement adoptées par le jeune locuteur pour éluder les difficultés éprouvées face à la complexité des relatives (objet et complexes).

La première partie de la thèse comporte une synthèse des perspectives théoriques actuelles tant au niveau psycholinguistique que linguistique. Puis, nous avons décrit la syntaxe des relatives en choisissant d'intégrer les deux systèmes. Après l'analyse critique des divers types d'épreuves et l'exposé des hypothèses principales formulées dans les études antérieures, nous avons précisé notre propre méthodologie et posé nos hypothèses. La partie expérimentale expose les résultats des épreuves en compréhension, production spontanée et production dirigée et les analyse. Une analyse des constructions relatives chez les adolescents et les adultes de la région de Moncton a été présentée à titre de comparaison, compte tenu de l'influence du milieu de vie sur la syntaxe de l'enfant.

Au niveau développemental, nous avons émis l'hypothèse d'un développement progressif des relatives en fonction de l'année de scolarité.

Au niveau syntaxique, nous avons émis les hypothèses suivantes:

- Divers degrés d'accessibilité des propositions relatives, les relatives sujet étant plus accessibles que les relatives objet;
- difficulté de compréhension des relatives enchâssées en comparaison avec les relatives juxtaposées;
- absence de relatives complexes standard;
- existence de relatives complexes spécifiques à la région;
- échelle d'accessibilité confirmant celle de Keenan et Comrie (1977);
- utilisation fréquente de stratégies de remplacement et de contournement;
- meilleure efficacité d'une épreuve de production dirigée, comparée aux épreuves de compréhension ou de production spontanée.

Malgré l'intérêt des résultats, on ne saurait ignorer les limites intrinsèques de l'étude. Le corpus, recueilli dans une région spécifique de l'Acadie, la région de Moncton, auprès d'enfants de parents francophones, se compose de quinze élèves par niveau. Il serait intéressant d'étendre l'échantillon :

- à des apprenants anglophones du programme régulier (français langue seconde) et d'immersion de la région de Moncton;
- à des enfants francophones d'autres provinces minoritaires;
- à des enfants originaires d'autres pays présentant une situation de langues en contact;
- à des enfants francophones du Québec et à de jeunes Français, vivant en France.

Il est possible que l'échantillon retenu ne soit pas représentatif des élèves de toutes les régions du Canada ou d'autres pays. Par conséquent, les résultats ne sauraient être considérés généralisables sans recherches ultérieures. Des études basées sur des données complémentaires pourraient apporter des corrections ou des suppléments de résultats.

Principaux résultats obtenus.

L'analyse des résultats obtenus aux trois épreuves nous a permis de vérifier nos hypothèses aux deux niveaux.

Au niveau développemental, nous avons pu constater qu'au cours de sa croissance, l'enfant passe par une recherche de plus en plus active des fonctions grammaticales. En compréhension, la progression n'est vraiment visible que du groupe 1 au groupe 3, tandis qu'en production dirigée, à neuf ans, l'évolution se précise. A ce stade, l'enfant maîtrise mieux les structures relatives objet et complexe et délaisse les contournements par énoncés simples pour recourir plus fréquemment à des contournements par des relatives en *qui* présentant des structures de verbes complexes (passifs-pronominaux).

Au niveau syntaxique, nous avons pu confirmer la meilleure accessibilité des relatives sujet en compréhension et en production. Nous pouvons affirmer qu'elles sont acquises et produites par la majorité des sujets.

L'hypothèse d'une plus grande facilité de compréhension des juxtaposées sur les enchâssées a été partiellement confirmée. Nous avons relevé que la conjugaison de deux facteurs, enchâssement et fonctions non parallèles, contribuait à diminuer les fréquences de réussites, l'enchâssement seul ne semblant pas de nature à créer une difficulté majeure.

Si l'épreuve n'a pu confirmer la difficulté accrue de compréhension et de production des relatives complexes par rapport aux relatives objet, ni des relatives complexes entre elles, la difficulté persiste avec les relatives objet, en particulier avec les enchâssées en *que* dans les trois épreuves. L'hypothèse du faible degré d'accessibilité des relatives à cas obliques (*prép+qui)* déjà relevée par Dubuisson et Ermikanian (1982), Labelle (1989), Clark (1985) a été corroborée. L'emploi de structures non standard est particulièrement visible en production dirigée avec les relatives complexes. L'emploi généralisé de la relative en *que* objet standard et non standard remplaçant les relatives complexes, en particulier pour la relative objet indirect, souligne cette difficulté d'accessibilité. L'emploi de stratégies de décumul spécifique à l'Acadie en *que.. de* et *que...à* semble refléter la situation de contact linguistique étroit avec l'anglais que connaît la région de Moncton.

L'hypothèse d'une échelle d'accessibilité similaire à celle de Keenan et Comrie a été partiellement confirmée avec l'épreuve de compréhension et de production spontanée. Les relatives objet enchâssées en *que* et les relatives complexes objet indirect présentent une accessibilité plus faible sur l'échelle. Les résultats concernant les relatives objet indirect corroborent ceux de Giacalone-Ramat (1986). Les relatives objet indirect semblent présenter de sérieuses difficultés aux enfants. Bien que nous ayons séparé les relatives objet en deux groupes d'accessibilité: élevée et faible, la vérification de l'échelle s'avère délicate pour les relatives objet et complexes dans l'épreuve de production dirigée en raison de plusieurs facteurs, en particulier la prise en considération du système non standard de langue et le groupe d'âge choisi.

L'analyse des stratégies de remplacement et de contournement a été particulièrement pertinente. Les enfants recourent à un processus de simplification mais ils préférent parfois des stratégies de contournement complexes (passives-pronominales) aux structures relatives objet nécessitant un renversement du sujet. En effet, on remarque, à partir de 9 ans, que l'emploi de verbes passifs-pronominaux est souvent préféré à l'utilisation des verbes actifs dans la relative sujet. Le recours aux stratégies de remplacement ou de contournement en présence de difficultés a donc été largement confirmé. L'analyse qualitative s'est revélée utile pour l'examen des stratégies de remplacement en compréhension et pour dégager des structures de décumuls spécifiques au parler acadien en *que... à* et *que...de* ainsi que pour examiner en détail les stratégies de contournement en production dirigée.

Les résultats de nos recherches révélent l'efficacité de l'épreuve de production dirigée. La méthodologie plus rigoureuse de cette épreuve a, en effet, permis d'une part, l'analyse plus précise de structures examinées et, d'autre part, de recueillir des données essentielles sur l'acquisition de la syntaxe des relatives chez l'enfant. L'hypothèse d'une meilleure efficacité de l'épreuve de production dirigée est ainsi confirmée, corroborant les travaux de Labelle (1989).

Enfin, la comparaison des résultats de nos analyses avec les données d'enquêtes effectuées auprès de groupes d'adolescents et d'adultes acadiens a souligné la difficulté constante des relatives standard complexes en production.

Perspectives.

Les résultats de la présente étude offrent plusieurs perspectives.

Au niveau développemental, cette étude nous amène à nous interroger sur le caractère immuable des grammaires traditionnelles non adaptées au niveau d'âge de l'enfant. Ce facteur devrait être pris en considération non seulement pour la compréhension mais également pour la production des relatives, compte-tenu de l'acquisition tardive des relatives objet et complexes.

Au niveau linguistique, la préparation d'un matériel pédagogique, aussi bien écrit qu'audio-visuel ou informatisé, devrait tenir compte des deux systèmes de langues : standard et non standard dans l'élaboration d'une grammaire. N'enseigner à l'enfant que des structures normatives, peu accessibles en raison de son âge ou des difficultés de la langue standard peut rendre la tâche de l'enseignant particulièrement pénible.

Au le plan pédagogique, on pourrait tenter, à partir des connaissances acquises, de développer des exercices d'appropriation des relatives, d'abord pour les relatives objet puis pour les relatives complexes en les gradant en fonction de l'année de scolarité. Il serait également souhaitable de proposer le modèle standard et non standard de la région de l'enfant. L'enfant francophone minoritaire insécurisé aurait à sa disposition des exercices comparatifs de deux niveaux de langues excluant tout jugement de valeur normatif sur la langue vernaculaire. L'accès à deux systèmes de langue lui ouvrirait la perspective de l'acquisition d'un modèle standard indispensable aux échanges clairs avec des locuteurs issus d'autres régions et d'autres pays. La présentation régulière et simultanée de relatives des deux systèmes pourrait favoriser chez l'enfant une évolution progressive de sa syntaxe par l'intégration graduelle d'une autre stratégie de communication. Dans cette optique, la préparation d'un type de matériel pédagogique gradé par niveau comportant l'observation comparée des sytèmes standard et non standard et de plusieurs niveaux de langue s'avère nécessaire en Acadie.

Une telle approche pédagogique pourrait s'appliquer à toute autre structure syntaxique à mi-chemin entre le système standard et non standard de langue, en particulier les subordonnées temporelles du type *quand que* et les subordonnées

conditionnelles du type *si que* très fréquentes dans les corpus d'adolescents et d'adultes analysés.

En sociolinguistique, ce travail pourrait prolonger les travaux comparatifs sur les structures syntaxiques des populations minoritaires francophones.

Au plan terminologique, malgré la qualité des travaux publiés les dernières années sur la langue parlée (Blanche-Benveniste, 1990, 1995, Gadet, 1995a et 1995b), il serait souhaitable d'adopter des définitions claires des termes employés. Des recherches seront encore nécessaires pour définir les divers types de relatives non standard. Une terminologie plus précise retenant un terme général commun à tous, couvrant tous les cas particuliers, serait utile à l'étude des relatives non standard.

Cette thèse, modeste contribution à la connaissance de la langue acadienne d'une région bilingue du Canada, nous a permis d'approfondir les caractéristiques intéressantes d'une structure de langue revêtant des formes standard et non standard. En outre, elle nous a révélé l'ingéniosité du jeune locuteur confronté à la compréhension et à la production d'une structure présentant quelques difficultés ainsi que sa détermination à se faire comprendre au moyen de diverses stratégies syntaxiques. Nous voyons à l'oeuvre un petit expérimentateur de terrain qui, par essais et approximations, nous montre, à sa manière, la voie de la recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Abeillé, A. (1993), *Les nouvelles syntaxes*, Paris, Colin, 327 p.

Allard, J. (1992), *Concepts fondamentaux de la statistique*, Montréal, Addison-Wesley, 230 p.

Amy, G. (1983), « Etude génétique de la compréhension des phrases relatives » in Bronckart, J. P., Kail, M. et Noizet, G. (Eds.), *Psycholinguistique de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 135-154.

Amy, G. et Vion, M. (1976). « Stratégies de traitement des phrases relatives : quelques considérations d'ordre génétique », *Bulletin de Psychologie*, Numéro spécial. La mémoire sémantique, p. 295-303.

Amy, G. et Noizet, G. (1978), « Stratégies de compréhension des phrases doublement enchâssées par relativisation », *Année Psychologique*, vol. 78, p. 407-423.

Austin, J. L. (1962), *How to do Things with Words*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 166 p.

Balcom, P. (1990), « Elicited Imitations : Some Methodological Considerations in Second Language Acquisition », *Proceedings of the tenth meeting of the Second Language Research, Forum, vol. 1, Processing Relative and Subordinate Clauses*, Department of Linguistics, Unpublished, Ottawa, p. 169-186.

Bamberg, M., Budwig, N. et Kaplan, B. (1991). « A Developmental Approach to Language Acquisition: Two Case Studies », *First Language*, vol. 11, p. 121-141.

Bauche, H. (1920) *Le langage populaire*, Paris, Payot.

Beaudichon, J. (1977), « A propos de: acquisition du langage et développement cognitif » in Bronckart P. (Ed.), *La genèse de la parole*, Symposium de l'Association de Psychologie scientifique de langue française, Paris, PUF, p. 161-168.

Beaudichon, J. (1989), « Prise en charge et contrôle de la communication », *Enfance*, vol. 42, p. 57-65.

Beautier-Castaing, E. (1977), « Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non francophones », *Etudes de linguistique appliquée*, vol. 27, p. 19-41.

Beaulieu, L. (1993), « Une analyse sociolinguistique du pronom WH dans le français acadien du Nord-Est du Nouveau-Brunswick », *Linguistica Atlantica*, vol. 15, p. 39-68.

Béniak, E., Mougeon, R. et Valois, D. (1985), « Contact de langues et changement linguistique : étude sociolinguistique du français parlé à Welland (Ontario), Québec », *Centre international de recherche sur le bilinguisme, International Center for Research on Bilinguism*, 107 p.

Benveniste, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 356 p.

Berman, R. A. et Slobin, D. I. (Juin 1994), *Relating Events in Narrative : A Crosslinguistic Developmental Study*, Hove and London, Erlbaum, 748 p.

Bernicot, J. (1992), *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris, PUF, 250 p.

Bernicot, J. (1994), « Les méthodes d'études de l'acquisition du langage » in Crépault, J. et Netchine, S. (Eds.), *Développement et intégration des fonctions cognitives*, Cours de Psychologie, Paris, Dunod, vol. 2, p. 20-33.

Bernicot, J. (1994), « L'acquisition du langage. Etapes et théories » in Crépault, J. et Netchine, S (Eds.) *Développement et intégration des fonctions cognitives, Cours de Psychologie*, vol. 3, Paris, Dunod, p.134-153.

Bever, G. (1970), « The Cognitive Basis for Linguistic Structures » in Hayes, J. R. (Ed.), *Cognition and the Development of Language*, New York, Wiley, p. 269-362.

Blanche-Benveniste, C. (1990), « Usages normatifs et non normatifs dans les relatives en français, en espagnol et en portugais » in Bechert, J., Bernini, G. et Buridant, C. (Eds.), *Toward a Typology of European Languages*, Berlin, New York, de Gruyter, p. 317-335.

Blanche-Benveniste, C. (1995), « De quelques débats sur le rôle de la langue parlée dans les évolutions diachroniques », *Langue française*, vol. 107, p. 25-35.

Blanche-Benveniste, C. (1996), *Correspondance personnelle*, Moncton (Nouveau-Brunswick).

Blanche-Benveniste, C., Deulofeu, J., Stefanini, J. et Van den Eynde, K. (1984), *Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français*, Paris, SELAF, 248 p.

Blanche-Benveniste, C. et Jeanjean, C. (1987), *Le français parlé: transcription et édition* , Paris, Didier-Erudition, 264 p.

Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C. et Van den Eynde, K. (1990), *Le français parlé. Etudes grammaticales*, Paris, Editions du C.N.R.S, 291 p.

Blumenthal, A. L. (1966), « Observations with Embedded Sentences », *Psychological Science*, vol. 6, p. 453-455.

Bouchard, D. (1982), « Les constructions relatives en français vernaculaire et en français standard » in Lefebvre, C., *La syntaxe comparée du français standard et populaire*, Tome 1, Québec, Office de la langue française, p. 103-124.

Bouchard, D. (1984), *On the Content of Empty Categories*, Foris publications, Dordrecht, 217 p.

Bourdages, J. (1990), « Parsing Gaps. Evidence from French », *Thèse de Doctorat*, Département de linguistique de l' Université d'Ottawa, 134 p.

Boudreau, A. et Dubois, L. (1992), « Insécurité linguistique et diglossie : Etude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick », *Revue de l'Université de Moncton*, p. 3-22.

Boutet, J., Gauthier, F. et St Pierre, M. (1983), « Savoir dire sur la phrase », *Archives de Psychologie*, 51, p. 205-227.

Brédart, S. et Rondal, J. A. (1982), *L'analyse du langage chez l'enfant*, Bruxelles. Mardaga, 146 p.

Bresson, F. (1965), *Langage, communication et décision.. Traité de Psychologie expérimentale*, VIII, Paris, PUF, 326 p.

Bresson, F. (1966), « Langage et logique. Le problème de l'apprentissage de la syntaxe », *Psychologie et épistémologie génétique, thèmes piagétiens*, Paris, Dunod, p. 117-124.

Bronckart, J. P. (1977a), *Théories du langage*, Bruxelles, Mardaga, 361 p.

Bronckart, J. P. (1977b), « Acquisition du langage et développement cognitif » in *La genèse de la parole*, Paris, PUF, p. 137-168.

Bronckart, J. P. (1977c), *La genèse de la parole*, Paris, PUF, 349 p.

Bronckart, J. P., Kail, M. et Noizet, G. (1983), *Psycholinguistique de l'enfant: recherches sur l'acquisition du langage*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 291 p.

Brown, D. H. (1971), « Children's Comprehension of Relativised English Sentences ». *Child Development*, vol. 92, p. 1923-26.

Brown, R. et Fraser, C. (1963), « The Acquisition of Syntax » in Cofer, C. N et Musgrave, B. (Eds.), *Verbal Behaviour and Learning Problems and Processes*, New York, McGraw Hill, p. 158-209.

Brunot, F. et Bruneau, L. (1949), *Précis de grammaire historique de la langue française*, Paris, Masson, 641 p.

Cadiot, P. (1993), « *De* et deux de ses concurrents *avec* et *à* », *Langages*, vol. 110, p. 68-106.

Canale, M. (1977), « Aspects de l'usage de la préposition *pour* en français ontarien : interférence et surgénéralisation? », *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, vol. 12, p. 61-73.

Caron, J. (1989), *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF.

Chambaz, M., Leroy, C. et Messeant, G. (1975), « Les petits mots de coordination. Etude diachronique de leur apparition chez quatre enfants entre trois et quatre ans », *Langue française*, vol. 27, p. 38-54.

Chaudenson, R. (1978), « Les parlers créoles. Créole et langage enfantin: phylogénèse et ontogénèse », *Langue française*, 37, p. 76-90.

Chaudenson, R. (1984), « Français avancé, français zéro, créoles », *Actes du 17ème congrès international de linguistique et de philologie romanes*, ERA 583, Aix en Provence (29 Août-3 septembre), vol. 5, p. 165-80.

Chaudenson, R., Mougeon, R. et Beniak, E. (1993), *Vers une approche panlectale de la variation du français*, Paris, Didier-Erudition, 139 p.

Chipman, H. (1980), *Children's Construction of the English Pronominal System.*, Bern, Hans Huber, p. 46-78.

Chipman, H. et Gérard, J. (1983), « Stratégies de traitement de l'anaphore » in Bronckart, J. P., Kail, M. et Noizet, G. (1983), *Psycholinguistique de l'enfant: recherches sur l'acquisition du langage*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p.123-133.

Chomsky, N. (1969), *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil. 1ère édition (1957), *Syntactic structures*, La Haye, Mouton, 140 p.

Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, M.I.T Press, 251 p.

Chomsky, N. (1968), *Language and Mind*, New York, Harcourt, Brace and Jovanovich, Trad. fr. par Calvet, L. J. (1970), *Le langage et la pensée*, Paris, Payot, 145 p.

Chomsky, N. (1971), « Deep Structure, Surface Structure and Semantic Interpretation », in Jacobovitz, L. A. et Steinberg, D. D. (Eds.) *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 183-216.

Chomsky, N. (1979), « Interventions au Colloque de Royaumont en Octobre 1975. L'approche linguistique » in Piattelli-Palmarini, M. (Ed.) *Théories du Langage et théories de l'apprentissage. Le débat ente Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris, Seuil, p. 169-177.

Chomsky, N. (1981), *Lectures on Gouvernment and Binding*, Foris, Dordrecht, 371 p.

Chomsky, N. (1985), *Knowledge of Language, its Nature, Origin and Use*. Convergence. New York. Praeger, 256 p.

Chomsky, N. (1986), *Barriers,* , Cambridge, Massachusetts, MIT. Press, 102 p.

Chomsky, C. (1969), *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10,* Cambridge, Massachusetts, M.I.T Press, 126 p.

Cinque, G. (1981-1982), « On the Theory of Relative Clauses and Markedness », *Linguistic Review*, vol. 1, p. 247-295.

Clark, E.V. (1985), « The Acquisition of Romance, with Special Reference to French », in Slobin, D. I. (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 1. New York, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 697-767.

Clark, H.H. et Clark, E.V. (1977), *Psychology and Language : An Introduction on Psycholinguistic*, New York, Harcourt Brake Jovanovich, 608 p.

Clark, H.H, Schreuder, R. et Buttrick, S. (1983), « Common Ground and the Understanding of Demonstration Reference », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, vol. 22, p. 245-258.

Cohen, M. (1925), « Sur les langages successifs de l'enfant » in *Mélanges pour Vendryès*, Paris, Alcan.

Cohen-Bacri, J. (1978), « Langage et processus cognitifs. Interprétation des phrases complexes avec proposition relative chez l'enfant », *La linguistique*, vol. 14, 1, p. 89-110.

Cohen-Bacri, J. (1986), « Développement cognitif et activité métalinguistique chez l'enfant et chez l'adolescent: le traitement de la relative », *Thèse de doctorat.* Université de Paris V, 525 p.

Comrie, B. (1981), *Language Universals and Linguistic Typology. Syntax and Morphology*, Oxford, Maxwell, 252 p.

Crain, S. et Fodor, J. D. (1989), « Competence and Performance in Child Language », *Status Reports on Speech Research*, SR 99/100, p. 118-136.

Crain, S. (1991), « Language Acquisition in the Absence of Experience », *Behavioral and Brain Science*, vol. 14, p. 597-650.

Cruchaud, Y. (1996), « De la conception du langage chez Noam Chomsky. Etudes de Lettres », *Revue de la Faculté des Lettres*, Université de Lausanne, p. 156-171.

Culioli, A. (1983), « Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié? », *Recherches sur le français parlé*, Paris, p. 291-299.

Culioli, A. (1992), « Opérations de repérage et domaines notionnels », *La théorie d'Antoine Culioli, ouvertures et incidences* , Actes de la table ronde de l'URA 1028, Université de Paris VII , Paris, Ophrys, 226 p.

Damourette, J. et Pichon, E. (1969), *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, IV, Paris, d'Artrey.

Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*, New York, McGraw Hill.

Delaveau, A. et Kerleroux, F. (1985), *Problèmes et exercices de syntaxe française*, Paris, Colin, 191 p.

Descles, J. P. et Guentchéva, Z. (1993), « Sur le passif », *Langages*, vol. 109, p. 73-101.

Descles, J. P. (1992), « Au sujet des catégories grammaticales », *La théorie d'Antoine Culioli. Ouvertures et incidences*, Actes de la Table ronde de l' URA 1028, Paris, Ophrys, p. 203-212.

Desrosiers, R. (1975), *La créativité verbale chez les enfants*, Paris, PUF, 239 p.

Deulofeu, J. (1977), « La syntaxe et les constructions binaires », GARS, Université de Provence, *Recherches sur le français parlé*, vol. 1, p. 30-61.

Deulofeu, J. (1979), « Les énoncés à constituant lexical détaché: les limites de l'organisation grammaticale et de l'organisation discursive dans les énoncés», GARS, Université de Provence, *Recherches sur le français parlé*, vol. 2, p. 75-108.

Deulofeu, J. (1981), « Perspective linguistique et sociolinguistique dans l'étude des relatives en français », GARS, Université de Provence, *Recherches sur le français parlé*, vol. 3, p. 135-193.

Deulofeu, J. (1986), « Syntaxe du *que* en français parlé et le problème de la subordination », GARS, Université de Provence, *Recherches sur le français parlé*, vol. 8, p. 78-104.

Deulofeu, J. (1992). « Variation syntaxique. Recherche d'invariants et étude des attitudes des locuteurs devant la norme », *Langages*, vol. 108, p. 66-80.

Deyts, J. P. et Noizet, G. (1973), « Etude génétique de la production de la subordonnée relative », *Cahiers de Psychologie*, vol. 16, p. 199-212.

Dubois, J. (1965), *Grammaire structurale du Français : nom et pronom*, Paris, Larousse, 192 p.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B. et Mével, J. P. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 514 p. (1ère éd., 1973).

Dubuisson, C., Ermikanian, L. (1982), « Acquisition des relatives et implications pédagogiques » in Lefebvre, C., *La syntaxe comparée du Français standard et populaire*, 1, UQUAM, Montréal, Québec, p. 367-391.

Dubuisson, C., Ermikanian, L. et Perras, C. (1983), « Les enchâssements multiples, un jeu d'enfants », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 9, p. 61-71.

Ehrlich, S. et Florin, A. (1981), *Niveaux de compréhension et de production d'un récit par des enfants de 3 à 11 ans*, Paris, Ed. du CNRS, 126 p.

Ermikanian, L. (1984), « Syntaxe de l'enfant du primaire dans la production des différents types de discours », XXVIe colloque de l' A.I.P.E L.F, *Les Sciences de l'éducation*, vol. 1, 2, p. 136-158.

Eriksson, O. (1993), *La phrase française*, Acta Universitatis, Göteberg, Romanica Gothenburgensia XLIII, 408 p.

Ferreiro, E. (1971), *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Genève, Droz, 389 p.

Ferreiro, E. (1971), « Les difficultés spécifiques à la compréhension des propositions subordonnées relatives et infinitives » in Ferreiro, E., *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Genève, Droz, p. 254-285.

Ferreiro, E., Othenin-Girard, C., Chipman, C. et Sinclair, H. (1976), « How Do Children Handle Relative Clauses ? », *Archives de Psychologie*, vol. 44, 172, p. 229-266.

Flament-Boistrancourt, D. (1986), « L'interlangue est-elle un système réellement autonome? » in Giacomi, D. et Véronique, D. (Eds.), *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Actes du 5ème colloque international, Université de Provence, Aix en Provence, p. 71-84.

François, F. (1989), « Langage et pensée : Dialogue et mouvement discursif chez Vigotsky et Bakhtine », *Enfance*, vol. 42, p. 39-48.

François, F., Francis, P., Sabeau-Jouannet, E. et Sourdot, M. (1977), *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris, Larousse, 237 p.

François, F., Hudelot, C. et Sabeau-Jouannet, E. (1984), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF, Paris, 227 p.

Flaux, N. (1993), *La grammaire*, Paris, PUF, 125 p.

Flikeid, K. (1984), « Moitié français, moitié anglais? Emprunts et alternance de langues dans les communautés acadiennes de la Nouvelle-Ecosse », *Revue québécoise de linguistique : grammaire en contact*, Montréal, Université du Québec à Montréal, vol. 8, 2, p. 177-228.

Flikeid, K. (1989), « Recherches sociolinguistiques sur les parlers acadiens du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Ecosse » in Mougeon, R. et Beniak, E. (Eds), *le français canadien parlé hors Québec*, Québec, Presses de l'université Laval, p. 183-199

Fodor, J. A. (1972), *L'explication en psychologie*, Paris, Seghers, 207 p.

Foulet, L. (1967), *Petite syntaxe de l'Ancien Français*, Paris, Champion, 393 p.

Fragman, C. (1996), « La production des relatives en français au stade intermédiaire d'acquisition et au stade final », *Communication,* Association canadienne de Linguistique, Sociétés savantes, Breck University (25-26 mai), p. 1-2.

Fraser, C., Bellugi, U., et Brown, R. (1963), « Control of Grammar in Imitation, Comprehension and Production », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, vol. 2, p. 121-135.

Frazier, L. et de Villiers, J. (1990), *Language Processing and Acquisition,* Dordrecht, The Netherlands, Kluwer, 397 p.

Frei, H. (1929), *La grammaire des fautes*, Paris, Geuthner, 317p.

Fuchs, C. (1994), *Paraphrase et énonciation*, Paris, Orphys, 185 p.

Gadet, F. (1989a), *Le français ordinaire,* Paris, Colin, 188 p.

Gadet. F. (1989b), « La relative non standard saisie par les grammaires », *Linx,* vol. 20, 1, p. 1-49.

Gadet, F. (1992a), *Le français populaire,* Paris, PUF, 127 p.

Gadet, F. (1992b), « Variation et hétérogénéité », *Langages*, vol. 108, p. 5-15.

Gadet, F.(1992c), « Le français ordinaire comme approche du français », *Communication*, Orléans, p. 1-12.

Gadet, F. (1995a), « Les relatives non standard en français parlé : le système et l'usage », Copenhague, *Etudes Romanes*, vol. 34, p. 141-162.

Gadet, F. (1995 b), « Sociolinguistique française ou sociolinguistique du français » in *La linguistique appliquée aujourd'hui*, Paris, Association française de linguistique appliquée, p. 1-26.

Gadet, F.(1996a), « Variabilité, variation, variété : le français d'Europe», *French Language Studies* , vol. 6, p. 75-86.

Gadet, F. (1996b) « Niveaux de langue et variation intrinsèque », Paris, *Palimpsestes*, 10, 19 p.

Gadet, F. (à paraître), *La langue française du XX^{ème} siècle* , 77 p.

Gallup, J. (1990), « Le pronom comme réitération syntaxique du nom », *Document interne*, Québec, Université Laval, Département de Philosophie, 27 p.

Gagné, G. et Barbaud, P. (1981), « Remarques sur la langue parlée d'enfants de 6-7 ans », in Gagné, G. et Pagé, M. et al. (Eds), *Etudes sur la langue parlée des enfants québécois 1969-1980*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 49-69.

Gardes-Tamine, J. (1990), *La syntaxe,* Paris, Colin. 159 p.

Gass, S. et Ard, J. (1980), « L2 Data : Their Relevance for Language Universals », *Tesol quarterly,* vol. 14, p. 443-452.

Gass, S. et Selinker L. (1983), *Language Transfert in Language Learning,* Rowley, Massachussetts, Newbury House, 244 p.

Gessner, E. (1979), « Etude morphosyntaxique du parler Acadien de la Baie Sainte-Marie, Nouvelle-Ecosse», Publication B-85, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 137 p.

Giacalone-Ramat, A. (1981), « Explorations on Syntactic Change (Relative clause Formation Strategies) », *Papers from the 5th international Conference on historical linguistics*, New York, John Benjamins Publishing Company, p. 283-292.

Giacalone-Ramat, A. et Ceriana, P. (1986), « Apprenants guides et invariants dans le processus d'acquisition » in Giacomi, A. et Véronique, D. , *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, Actes du 5ème colloque international*, Aix en Provence, Université de Provence, p. 47-67.

Giacomi, A. (1983), « Approche de la relative dans un corpus de français parlé », *Langage et Société*, vol. 25, p. 41-60.

Givon, T. (1984), *Syntax, a Functional-Typological Introduction,* II, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 464 p.

Godard, D. (1988), *La syntaxe des relatives en Français,* Paris, Ed. du CNRS, 237 p.

Godard, D. (1989), « Français standard et non standard : les relatives », *Linx*, vol. 20, p. 51-87.

Godard, D. (1992), « Le programme labovien et la variation syntaxique », *Langages*, vol. 108, p. 51-65.

Godin, A. et Renaud, A. (1989), « Attitudes et habitudes linguistiques des jeunes du Nouveau-Brunswick », *Document*, Faculté des Sciences de l' Education, Université de Moncton, 71 p.

Goodluck, H. et Tavakolian, S. (1982), « Competence and Processing in Children's Grammar of Relative Clauses », Lausanne, *Cognition*, vol. 11, p. 1-27.

Goodluck, H. (1986), « Complementizers, Markedness and Readjustment in Children's Comprehension of Relatives and Clefts » in Seely, T. D. (Ed.), *U. of Massachussetts working papers*, GSLA, vol. 9, p. 87-11.

Goodluck, H. (1989), « When Grammar Wins over Sense : Children's Judgments of Extrapoled Relatives », *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 18, 4, p.389-393.

Gougenheim, G. (1966), *Système grammatical de la langue française*, Paris, d'Artrey, 377 p.

Grégoire, A. (1947), *L'apprentissage du langage, la troisième année et les suivantes*, Université de Liège, Bibliothèque de Philosophie et de Lettres, vol. 2, 491 p.

Grévisse, M. (1964), *Le bon usage*. Paris, Hatier et Gembloux, Duculot, 1194 p.

Guasti, M.T. et Shlonsky, U. (1995), « The Acquisition of French Relative Clauses Reconsidered », *Language acquisition*, vol. 4, p. 257-276.

Guillaume, P. (1927), « Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant », *Journal de Psychologie*, vol. 24, p. 1-25.

Guiraud, P. (1965), *Le français populaire*, Paris, PUF, 116 p.

Guiraud, P. (1966), « Le système du relatif en français populaire », *Langages*, vol. 3, p.40-48.

Hamburger, H. and Crain, S. (1982), « Relative Acquisition » in S. Kuczaj, S.A. (Ed.) *Language development, Syntax and Semantic.*, vol.1, New York, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 246-274.

Hamers, J. et Blanc, M. (1989), *Bilinguality and Bilinguism*, Cambridge, C. U. P, 324 p.

Hatch, E. (1971), « The Young Child's Comprehension of Relatives Clauses », *Southwest Regional Laboratory for education Research and Development*, California, Los Alemitos, p. 2-16.

Hudelot, C. (1977), « Etude de quelques « k » dans les corpus enfantins recueillis en grande section et en cours préparatoire », *Langue Française*, vol. 35, p. 97-107.

Hudelot, C. (1980), « Qu'est-ce que la complexité linguistique? Un exemple : la relative ». *La linguistique*, vol. 16, 2, p. 5-41.

Inhelder, B. (1979), « Langage et connaissance dans le cadre constructiviste. Les schémas cognitifs et l'acquisition du langage » in Piattelli-Palmarini, M. (Ed.) *Théories du langage et théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Seuil, p. 200-207.

Jakobson, R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Ed. de minuit, 260 p.

Kail, M. (1975), « Etude génétique de la reproduction des phrases relatives II. Reproduction différée », *Année Psychologique*, vol. 75, p. 427-443.

Kail, M. (1982), « La coréférence des pronoms. Pertinence de la stratégie des fonctions parallèles » in Bronckart et al., *Psycholinguistique de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestle, p. 107-121.

Kayne, M. (1975), « French Relative *que* », *Recherches linguistiques*, vol. 2-3, Paris, Université de Vincennes.

Kayne, R. S (1984), « De certaines différences entre l'anglais et le français », *Langages*, vol. 60, p. 47-64.

Keenan, E. L. (1975), « Variation in Universal Grammar » in Fasold, R. W. et Shuy, R. W. (Eds.), *Analysing variation in language*, Washington, Georgetown University Press, p. 136-149.

Keenan, E. L. (1985), « Relative Clause » in Shopen, T. (Ed.) , *Language Typology and Syntactic Description*, Cambridge, Cambridge University Press, vol. 2, p. 140-170.

Keenan, E. et Comrie, B. (1977a), « Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar », *Linguistic Inquiry*, vol. 8, 1, p. 63-99.

Keenan, E. et Comrie, B. (1977 b), « Data on the Noun Phrase Accessibility Hierarchy », *Language*, vol. 55, p. 333-351.

King, R. (1991), « Wh words, Wh questions and Relative Clauses in P.E.I Acadian French », *Canadian Journal of Linguistic/Revue canadienne de linguistique*, vol. 36, 1, p. 65-85.

Kleiber, G. (1987), *Relatives restrictives et relatives appositives : Une opposition introuvable*, Tübingen, Max Niedemeyer Verlag, 166 p.

Klima, E. S. et Bellugi, U. (1966), « Syntactic Regularities in the Speech of Children » in Lyons, J. et Wales, R. J. (Eds.), *Psycholinguistic Papers*, Edinburgh, Edinburgh University Press, p. 183-211.

Koopman, H. (1982), « Quelques problèmes concernant *que, quoi, ce que* et *qu'est-ce que* » in Lefebvre, C., *La syntaxe comparée du français standard et populaire*, tome 1, Montréal, Université du Québec à Montréal, p. 135-166 .

Labelle, G. (1981), « La performance syntaxique d'enfants de 5 ans de Montréal et de Paris » in Gagné, G., Pagé, M. et al. (Eds.), *Etude de la langue parlée des enfants québécois*, 1969-1980, Presses de l'U. de Montréal, p. 121-131.

Labelle, M. (1989), « Prédication et mouvement: le développement de la relative chez les enfants francophones », *Thèse de Doctorat*, Département de Linguistique, Université d' Ottawa, Canada, 338 p.

Labov, W. (1972a), *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, Trad. fr. par A. Kihm, *Sociolinguistique* (1976), Paris, Editions de Minuit, 458 p.

Labov, W. (1972b), *Language in the Inner City: studies of the Black English Vernacular*, Philadelphie, University of Pennsyvania Press, Trad. fr. par A. Khim, *Le parler ordinaire* (1978), Paris, Editions de Minuit, 351 p.

Laforge, L. et Péronnet, L. (1989), « Analyse des emprunts dans un corpus acadien ». Actes du colloque bilinguisme et diglossie, *Revue Québécoise de Linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, p. 229-251

Laks, B. (1992), « La linguistique variationniste comme méthode », *Langages*, vol. 108, p. 34-39.

Landry, R. (1981), « Les Acadiens sont-ils de semilingues : réflexions sur quelques théories concernant le bilinguisme », Moncton, *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 14, p. 9-37.

Landry, R. (1984), « Bilinguisme additif, bilinguisme soustractif et identité ethnolinguistique », *Recherches sociologiques*, vol. 15 (2-3), p. 337-358.

Landry, R. (1991), « Can School Promote Bilingualism in Minority Group Children ? ». *Language, Culture and Cognition* , vol. 13, p. 198-231.

Lamiroy, B. (1993), « Pourquoi il y a deux passifs ? », *Langages*, vol. 110, p. 53-71.

Laparra, M. (1995), « Quelques réflexions didactiques sur l' apprentissage des relatives », *Pratiques*, vol. 8, p. 59-91.

Lazure, R. (1981), « Ecarts syntaxiques dans la performance d'enfants de 4 ans » in Gagné, G., Pagé, M. et al. (1981). *Etude sur la langue parlée des enfants québécois 1969-1980, Montréal,* Presses de l' Université de Montréal, p.101-120.

Lebeaux, D. (1990), « The Grammatical Nature of Acquisition Sequence Adjoin A and the Formation of Relative Clauses » in Frazier, L. and de Villiers, J. (Eds), *Language Processing and Language Acquisition*, The Netherlands, Kluwer Academic, p. 13-83.

Lefebvre, C., Fournier, R. (1978), « Les relatives en français de Montréal. Syntaxe et sémantique du français », *Cahiers de linguistique de l'Université du Québec à Montréal*, vol. 8, p. 273-292.

Lefebvre, C. (1982), *La syntaxe comparée du français standard et populaire : approche formelle et fonctionnelle*, vol 1 et 2. Gouvernement du Québec, Office de la langue française, 357 p et 453 p.

Lefebvre, C.(1982), « Qui qui vient ou qui vient? Voilà la question », *La syntaxe comparée du français standard et populaire : approche formelle et fonctionnelle* , Gouvernement du Québec, Office de la langue française, tome 1, p. 37-93 ,

Lefebvre, C. (1982), « A propos de la fille que je sors avec ou l'acquisition des relatives avec WH » in *La syntaxe comparée du français standard et populaire: approche formelle et fonctionnelle,* Gouvernement du Québec, Office de la langue française, tome 2, p.301-366.

Legum, S. (1978), « Strategies in the Acquisition of Relative Clauses », *Southwest Regional Laboratory,* Los Alamitos, Technical Note, p. 2-75.

Lentin, L. (1971), « Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans, Recherches sur l'acquisition du langage I », *Etudes de linguistique appliquée*, vol. 4, p. 7-52.

Lentin, L. (1973), « Interaction adulte-enfant au cours de l'acquisition du langage ». Recherches sur l'acquisition du langage, II, *Etudes de linguistique appliquée*, vol. 9, p. 9-30.

Lentin, L. (1975), « Apparition de la syntaxe chez l'enfant. Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant », *Langue Française*, vol. 27, p. 14-23.

Lentin, L. (1985), *Recherches sur l'acquisition du langage,* Service des publications, Paris, Université de la Sorbonne, 232 p.

Limber, J. (1973), « The Genesis of Complex Sentences » in Moore, T. E. (Ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, New York, Academic Press, p. 169-185.

Lust, B., Chien, Y. C. et Flynn, S. (1987), « What Children Know : Methods for the Study of First Language Acquisition » in Lust, B. (Ed.), *Studies in the Acquisition of Anaphora, II*, Dordrecht, Reidel, p. 271-356.

MacWhinney, D. et Bates, E. (1989), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*, Cambridge, Cambridge University Press, 489 p.

McNeill, D. (1970), *The Acquisition of Language. The Study of Developmental Psycholinguistics*, New York, Harper and Row, 183 p.

Maingueneau, D. (1994), *Syntaxe du Français*, Paris, Hachette, 159 p.

Martinet, A. (1967), *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 216p.

Martinet, A. (1969), *Langue et fonction*, Paris, Gonthier Denoël. 1ère édition (1962). Clarendon, Oxford, 220 p.

Martinez, J. P et Tremblay, D. (1984), « Etude génétique de la compréhension orale et écrite des enfants de 7 à 12 ans », *Enfance*, vol. 1, p. 67-81.

Massignon., G. (1962), *Les parlers français d'Acadie*, Paris, Klincksieck, 2 vol., 975 p.

Mehler, J. (1979), « Intervention au Colloque de Royaumont en Octobre 1995. Psychologie et psycholinguistique » in Piattelli-Palmarini, M. (Ed.), *Théories du langage et théories de l'apprentissage, le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Seuil, p. 483-497.

Menyuk, P. (1964), « Syntactic rules used by children from pre-school to first grade », *Child Development*, vol. 35, p. 533-546.

Menyuk, P. (1969). *Sentences Children Use*, Cambridge, M.I.T Press, 165 p.

Menyuk, P. (1978), *Language and Maturation*, Cambridge, M.I.T Press, 180 p.

Meresse-Polaert, J. (1969), « Les subordonnées relatives et par *que* omnibus » , *Etude sur le langage des enfants de 6 ans,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 98-113.

Miller, G. A. (1965), « Some Preliminary to Psycholinguistic ». *American Psychologist,* p. 219-234.

Miller, G. A. et Isard, S. (1964), « Free-Recall of Embedded Sentences », *Information and Control*, vol. 7, p. 292-303.

Milton, J. S. et Arnold, J. C. (1990), *Introduction to Probability and Statistics* , New York, Mc Graw Hill.

Montangero, J. et Parrat-Dayan, S. (1992), « Descriptions d'images du point de vue diachronique chez l'enfant : une capacité diachronique évoluée se confond-elle avec la capacité de synthèse? », *Archives de Psychologie*, vol. 60, p. 297-317.

More, J. B. (1978), « The Relative Clause in Child Language, a Review », *Kansas Working Papers in Linguistics*, vol. 3, p. 1-13.

Moreau, M. L. (1971), « L'homme que je crois qui est venu. *Qui, que*, relatifs et conjonctions », *Langue Française*, vol. 9, p. 77-91.

Moreau, M. L. et Richelle, M. (1981). *L'acquisition du langage,* Mardaga, Bruxelles, 261 p.

Morsly, D. et Mahmoudian, M. (1971), « L'emploi des relatifs *qui* et *que* », *Recherches pédagogiques,* vol. 49, p. 131-143.

Mougeon, R. et Beniak, E. (1989), *Le français canadien parlé hors Québec*, Québec, Presses de l' Université Laval, 262 p.

Mounin, G. (1974), *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, PUF, 340 p.

Nakayama, M. (1987), « Performance Factors in Subjet-Auxiliary inversion by Children », *Journal of Child Language*, vol. 14, p. 113-125.

Noizet, G., Deyts, F. et Deyts, J. P. (1972), « Producing Complex Sentences by Applying Relative Transformations », *Linguistics*, vol. 89, p. 49-87.

Noizet, G. (1980), *De la perception à la compréhension du langage*, Paris, PUF, 248 p.

Oléron, P. (1972), *Langage et développement mental*, Bruxelles, Dessart, 300 p.

Oléron, P. (1979), *L'enfant et l'acquisition du langage*, Paris, PUF, 259 p.

Perlmutter, D. M. (1972), « Evidence for Shadow Pronouns in French Relativisation » in *The Chicago which hunts. Papers from the Relative Clause Festival*, Chicago, Chicago Linguistic Society, p. 73-105.

Pérez-Leroux, A. T. (1995), « Resumptives in the Acquisition of Relatives Clauses », *Language Acquisition*, vol. 4, p. 105-138.

Péronnet, L. (1982), « Les prépositions dans le parler acadien du Sud-Est du Nouveau Brunswick. Dossier : les parlers acadiens », *Si que 5*, Etudes françaises, Université de Moncton, p. 57-80.

Péronnet, L. (1988), *Corpus informatisé d'adultes acadiens non scolarisés*, Moncton, Université de Moncton.

Péronnet, L. (1989), *Corpus informatisé d'adolescents acadiens*, Moncton, Université de Moncton.

Péronnet, L. (1995), *Corpus informatisé d'adultes acadiens scolarisés en situation formelle*, Moncton, Université de Moncton.

Péronnet, L. (1989a), *Les parlers acadiens du Sud-Est du Nouveau-Brunswick*, New York, Peter Lang.

Péronnet, L (1989b), « Les opinions d'un groupe d'enseignants sur les parlers régionaux ». *Actes du XV^{ème} colloque international de linguistique fonctionnelle*, CRLA, Moncton, Université de Moncton, p. 99-105.

Péronnet, L. (1992), « Pour une grammaire de la variation ». *Revue de l'ACLA*, Montréal, vol. 14, 2, p. 131-141.

Perrot, M. E. (1995), « Aspects fondamentaux du métissage français-anglais dans le chiac de Moncton », *Thèse de Doctorat*, Paris, Université de la Sorbonne nouvelle, 321 p.

Peterfalvi, J. M. et Locatelli, F. (1971), « L'acceptabilité des phrases », *Année Psychologique*, vol. 1, p. 417-427.

Piaget, J. (1923), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 213 p.

Piaget, J. (1924), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 204 p.

Piaget, J. (1968, 5ème édition), *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestle, 310 p.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1966), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 126 p.

Piaget, J. (1979), « Interventions au colloque de Royaumont en Octobre 1975 » in Piattelli-Palmarini, M. (Ed.), *Théories du langage et théories de l'apprentissage, Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky.* Paris, Seuil, p. 95-100 et p. 247-251.

Picolet A. (1971), « Contribution à l'étude du langage enfantin », *Thèse de Maîtrise*, Faculté des Lettres, Université de Lyon II, France, 153 p.

Picolet-Crépault. A. (1992), « Etude sur la compréhension des phrases relatives chez l'enfant », *Problème de Maîtrise*, Université de Moncton, Faculté des Sciences de l'Education, 11 p.

Picolet-Crépault, A. (1992), « Bilinguisme, compréhension et production des relatives chez l'enfant de 6 ans de Moncton », *Document interne*, Faculté des Arts, Université de Moncton, 31 p.

Picolet-Crépault, A. (1993), « Bilinguisme additif et soustractif chez les enfants de 6 ans dans une école du Sud-Est du N. B », Actes des septièmes Journées de linguistique, *Revue de l'AEDILL*, Québec, Université Laval, p. 123-129.

Picolet-Crépault, A. (1993), « Compréhension et production des relatives chez l'enfant », *Communication présentée aux congrès des Sociétés savantes.* Association Canadienne de Linguistique Appliquée (ACLA), Ottawa, Carleton University.

Picolet-Crépault, A. (1994), « Etudes des relatives de la langue parlée en Acadie par les adolescents », Actes des huitièmes journées de Linguistique, *Revue de l'AEDILL*, Québec, Université Laval, p. 145-149.

Picolet-Crépault, A. (1995), « Etude en langue orale : les propositions relatives chez l'enfant acadien », Actes des neuvièmes journées de linguistique, *Revue de l'AEDILL*, Québec, Université Laval, p. 111-116.

Picolet-Crépault, A. (1996), « Stratégies de contournement des propositions relatives objet chez l'enfant », Actes des dixièmes journées de linguistique, *Revue de l'AEDILL*, Québec, Université Laval, p.145-149.

Piérard, B. , Bizet, A. et Collart, J. (1976), « Objets ou images? Question méthodologique en psychologie génétique », *Archives de Psychologie*, XLIV, vol. 172, p. 267-277.

Piéraut-Le Bonniec, G. (1987), *Connaître et dire*, Bruxelles, Mardaga, 277 p.

Poirier, P. (1928), *Le parler franco-acadien et ses origines*, Shédiac, Nouveau-Brunswick, 339 p.

Renaud de Lage, G. (1964), *Introduction à l'Ancien Français*, Paris, Société d'Edition d'Enseignement supérieur, 174 p.

Richard. D. D. et Siegler, R. S. (1982), « U-Shaped Behavioral Curves : It's not Whether you're Right or Wrong, it's Why » in Strauss, S. (Ed.), *U-Shaped Behavioral Growth*, New York, Academic Press, p. 37-61.

Richelle, M. (1971), *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Dessart et Mardaga , 215 p.

Roberge, Y. et Vinet, M. T (1989), *La variation dialectale en grammaire universelle*, Montréal, Presses de l' Université de Montréal, 143 p.

Rothenberg, M. (1971), « Les propositions relatives à antécédent explicite introduites par des présentatifs », *Etudes de Linguistique Appliquée*, vol. 14, p. 103-117.

Roy, M.M. (1979), *Corpus d'adultes non scolarisés de la région de Moncton.*, Nouveau-Brunswick.

Roy, M. M., Lefebvre, C. et Regimbald, A. (1982), « Acquisition de la norme et de la structure linguistique des relatives chez deux groupes d'adolescents » in *La syntaxe comparée du français standard et populaire: approche formelle et fonctionnelle*, tome 2. Gouvernement du Québec, Office de la langue française, p. 321-359.

Sascha, F. (1992), « Acquisition as a Maturational Process » in Weissenborn, J, Goodluck, H. et Rooper, T. (Eds), *Theoretical Issues of Language Acquisition*, New York, Erlbaum, p. 25-51.

Saussure (de), F. (1916), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 331 p.

Schneuwly, B., Bronckart, J. P. et le groupe de didactique des langues (1983), « Pour une Psychologie du langage », *Archives de Psychologie*, vol. 51, p. 155-160.

Schneuwly, B et Bronckart, J. P. (1985), *Vigotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestle, 237 p.

Scott, C. (1988), « Producing Complex Sentences », *Topics on Language Disorders*, Aspen, Aspen Publishers, p. 40-61.

Searle, J. P. (1972), *Les Actes du langage*. Paris, Herman. 1ère édition (1969), *Speech Acts, an Essay on Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 203 p.

Segui, J. et Léveillé, M. (1977), « Etude de compréhension des phrases chez l'enfant », *Enfance*, vol. 1, p. 105-113.

Sheldon, A. (1974), « The Role of Parallel Function in the Acquisition of Relative Clauses in English », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 13, p. 272-281.

Sheldon, A. (1977), « On Strategies for Processing Relative Clauses. A Comparison of Children and Adults », *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 6, p. 305-318.

Sheldon, A. (1978), « The Acquisition of Relative Clauses in French », *Recherches linguistiques à Montréal*, vol. 10, p. 263-278.

Shopen, T. (1985), *Language Typology and Syntactic Description*, Cambridge, Cambridge University Press, 1, 399 p.

Sinclair de Zwart, H. (1973), « Language acquisition and cognitive development » in Moore. T. E (1973), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, New York, Academic Press, 308 p.

Sinclair de Zwart, H.(1977), *Acquisition du langage et développement de la pensée : sous-systèmes linguistiques et opérations concrètes*, Bruxelles, Mardaga, 166 p.

Sinclair, H. L., Berthoud-Papandropoulo, J., Bronckart, J. P., Chipman, H., Ferreiro, E. et Rappe du Cher, E. (1976), « Recherches en psycholoinguistique génétique », *Archives de Psychologie*, XXLIV, vol. 44, p. 157-175.

Skinner, B. F. (1957), *Verbal Behaviour*, New York, Appleton Century Crofts, 478 p.

Skinner, B. F. (1971), *L'analyse expérimentale du comportement*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 406 p.

Slobin, D. I. (1973), « Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar Studies » in Ferguson, C. et Slobin, D.I., *Studies in Child Language Development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, p. 175-208.

Slobin, D. I (1977), « Language Change in Childhood and History » in MacNamara, J. (Ed.), *Language Learning and Thought*, New York Academic Press, p. 185-214.

Slobin, D. I (1985), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 1, New York, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 958 p.

Smith, C. (1970), « An Experimental Approach to Children's Linguistic Competence, cognition and the development of language » in Hayes, J. R. (Ed.), *Cognition and the Development of Language*, vol. 109, 35, New York, Wiley, p.209-235.

Solan, L. et Roeper, T. (1978), « Children's Use of Syntactic Structure in Interpreting Relative Clauses » in Goodluck, H. and Solan, L (Eds.), *Papers in the Structure and development of child Language, Occasional Papers in Linguistics*, Massachussetts. vol. 4, p. 105-126.

Soutet, O. (1989), *La syntaxe du français*, Paris, PUF, 125 p.

Starets, M. (1991). « Description des écarts lexicaux, morphologiques et syntaxiques entre le français acadien des enfants acadiens néo-écossais et le français standard », CIRB, Québec, *Centre international de recherche sur le bilinguisme* (B-154), 585 p.

Thibault, J. P. (1993), « Le traitement des verbes d'action et mentaux dans des phrases avec proposition relative : reversibilité et complexité syntaxique », *Archives de Psychologie*, vol. 61, p. 265-279.

Tremblay, D. (1985), « Etude du développement de la compréhension orale et écrite des phrases relatives chez les écoliers de 7 à 12 ans », *Thèse de Doctorat*, Sciences de l'Education, Université de Montréal, p. 257-264.

Tremblay, D. (1989), « L'influence de la technique de prélévements des données sur la compréhension linguistique des écoliers de 7 à 12 ans », *Revue québécoise de Linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, 3, p. 247-255.

Tremblay, D. (1989), « La compréhension orale et écrite de certains types de relatives », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, Montréal, Université de Montréal, vol. 8, 3 , p. 257-263.

Tyack, D. et Gottsleben, H. (1986), « Acquisition of Complex Sentences », *Language, Speech and Hearing Services in School*, vol. 17, 3, p. 160-174.

Valli, A. (1988), « A propos de changements dans le système du relatif : Etat de la question en Moyen Français », *Recherches sur le français parlé*, GARS, Université de Provence, vol. 8, p. 120-135.

Valli, A. (1995), « Notes sur la variation linguistique en français », GARS, Université de Provence, *Recherches sur le français parlé*, vol. 13, p. 91-109.

Vandeloise, C. (1993), « La couleur des prépositions, Présentation », Paris, *Langages*, vol. 110, p. 5-11.

Vigotsky, L.S. (1985), *Pensée et langage*. Paris, Ed. sociales de France. Première édition (1934). Moscou, Stosekgiz. Trad.anglaise *Thought and language* (1962), Cambridge, MIT Press.

Villiers (de), J., Flusberg, H., Hakuta, K et Cohen, M (1979), « Children's Comprehension of Relatives Clauses », *Journal of Psycholinguistic research*, vol. 8, p. 400-517.

Vion, M. (1978). « Les résistances pragmatiques à la compréhension des phrases simples chez l'enfant », *Enfance*, vol. 4-5, p. 225-236.

Wagner, R. L. et Pinchon, J. (1962), *Grammaire du Français classique et moderne*, Paris, Hachette, 640 p.

Weil-Barais, A, Dubois, D., Lecocq, P., Pedinielli, J. L. et Streri, A. (1993), *L'homme cognitif*, Paris, PUF, 570 p.

Weissenborn, J., Goodluck, H. et Rooper, T. (1992), *Old and New Problems in the Study of Language Acquisition. Theoretical Issues in Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum, New York, Hove et London, 321 p.

Zaenen, A. (1973), « The Understanding of Relative Clauses », *Communication and cognition*, vol. 6, p. 137-162.

Zribi-Hertz, A. (1984), « Prépositions orphelines et pronoms nuls », *Recherches linguistiques* , vol. 12, p. 47-91.

DEFINITIONS (OPERATOIRES)

Accessibilité: Terme concernant une hiérarchie établie par les fonctionnalistes Keenan et Comrie (1977). Il désigne ce qui est plus ou moins fréquent parmi les langues du monde. Par exemple, si une langue a une relativisation sur la structure la moins accessible: la relative comparative, alors, cette langue peut relativiser tout ce qui précède (les relatives complexes génitives, circonstancielles, objet indirect, objet et sujet). La définition est étendue à l'acquisition des relatives.

Complexité: Sens contraire =simplicité.

Difficulté: Sens contraire=facilité, terme employé pour exprimer une idée similaire au terme complexité, de nature structurelle ou développementale.

Enoncés simples: Toute suite de mots qui ne comporte pas de subordination. Il existe des groupes d'énoncés simples dans lesquels les phrases sont juxtaposées ou coordonnées.

Hapax: désigne un fait de langue dont on ne relève qu'une occurrence (Mounin, 1974).

Phrase clivée: Phrase introduite par un élément présentatif du type *Y'a X qui* ou *que*, *C'est X qui* ou *que*, *voilà qui* ou *que*.

Réussites: Phrases attendues dans les épreuves de compréhension et de production dirigée. En production spontanée, on parlera de résultats car l'épreuve permet au locuteur d'employer la phrase de son choix.

Simplicité: Contraire=complexité. Critère lié à la structure de la relative. Giacalone-Ramat (1981: 288) définit le terme ainsi: « I will argue that RC formation in which an indeclinable element is placed at the beginning of RC and a resumptive pronoun may occur in the RC structure represents a simpler strategy in comparison with RC's introduced by true relative pronouns ».

Variation: Sous-discipline qui envisage les langues du point de vue de leur instabilité et de leur hétérogénéité interne (Gadet, 1989: 7).

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1. COMPREHENSION.

1.1. ENQUETE LINGUISTIQUE .

1.2. IMAGES EN COMPREHENSION ET EN PRODUCTION.

1.3. PHRASES RELATIVES.

ANNEXE 2. PRODUCTION SPONTANEE.

2.1. PHRASES RELATIVES.

ANNEXE 3. PRODUCTION DIRIGÉE.

3.1. PHRASES NON ACCEPTABLES.

3.2. IMAGES.

3.3. PHRASES RELATIVES.

ANNEXE 4. GROUPE COMPARATIF.

4.1. EXTRAITS DU CORPUS DES ADOLESCENTS (DÉFI 1989).

4.2. INVENTAIRE DES RELATIVES DU CORPUS DES ADULTES (DEFI 1988).

ANNEXE 1
COMPRÉHENSION

1.1. ENQUETE LINGUISTIQUE.

1.2. IMAGES EN COMPRÉHENSION ET EN PRODUCTION SPONTANEE.

1.3. PHRASES RELATIVES

ANNEXE 1 (1.1)

ENQUÊTE LINGUISTIQUE

ANNEXE I (1.1 a)

Questionnaire adapté aux enfants d'après Godin et Renaud (1989)

1. *Sexe* ☐ *M* ☐ *F*
2. *Date de naissance:* ___/___/19___ *jour mois année*
3. *Année scolaire:* _____
4. *Ton lieu de naissance:* _____
5. *Le lieu de naissance de ton père:* _____
6. *Le lieu de naissance de ta mère:* _____
7. *Profession du père:* _____
8. *Profession de la mère:* _____
9. *Dans quelle langue est-ce que tu parles à ton père?*

F	*A*	*FA*	*AF*
☐	☐	☐	☐

10. *Dans quelle langue est-ce que ton père te parle?*

F	*A*	*FA*	*AF*
☐	☐	☐	☐

11. *Dans quelle langue est-ce que tu parles à ta mère?*

F	*A*	*FA*	*AF*
☐	☐	☐	☐

12. *Dans quelle langue est-ce que ta mère te parle?*

F	*A*	*FA*	*AF*
☐	☐	☐	☐

13. *Dans quelle langue est-ce que tes parents se parlent entre eux?*

F	*A*	*FA*	*AF*
☐	☐	☐	☐

14. *Tu as* ___ *frère(s) et* ___ *soeur(s)?*
15. *Dans quelle langue leur parles-tu?*

F	*A*	*FA*	*AF*
☐	☐	☐	☐

16. *Dans quelle langue parles-tu à tes amis?*

F	*A*	*FA*	*AF*
☐	☐	☐	☐

ANNEXE I (1.1 b)

Questionnaire (suite)

17. *Tu regardes la télévision?*

Souvent	*Des fois*	*Rarement*	*Jamais*
☐	☐	☐	☐

18. *Quand tu regardes la télévision, tu regardes en...?*

F	*A*	*FA*	*AF*
☐	☐	☐	☐

19. *Quand tu écoutes la radio, tu l'écoutes en...?*

F	*A*	*FA*	*AF*
☐	☐	☐	☐

20. *Tu lis des livres en...?*

F	*A*	*FA*	*AF*
☐	☐	☐	☐

21. *Quand tu fais du sport, dans quelle langue le fais-tu?*

F	*A*	*FA*	*AF*
☐	☐	☐	☐

22. *Quand tu écoutes des cassettes, tu les écoutes en...?*

F	*A*	*FA*	*AF*
☐	☐	☐	☐

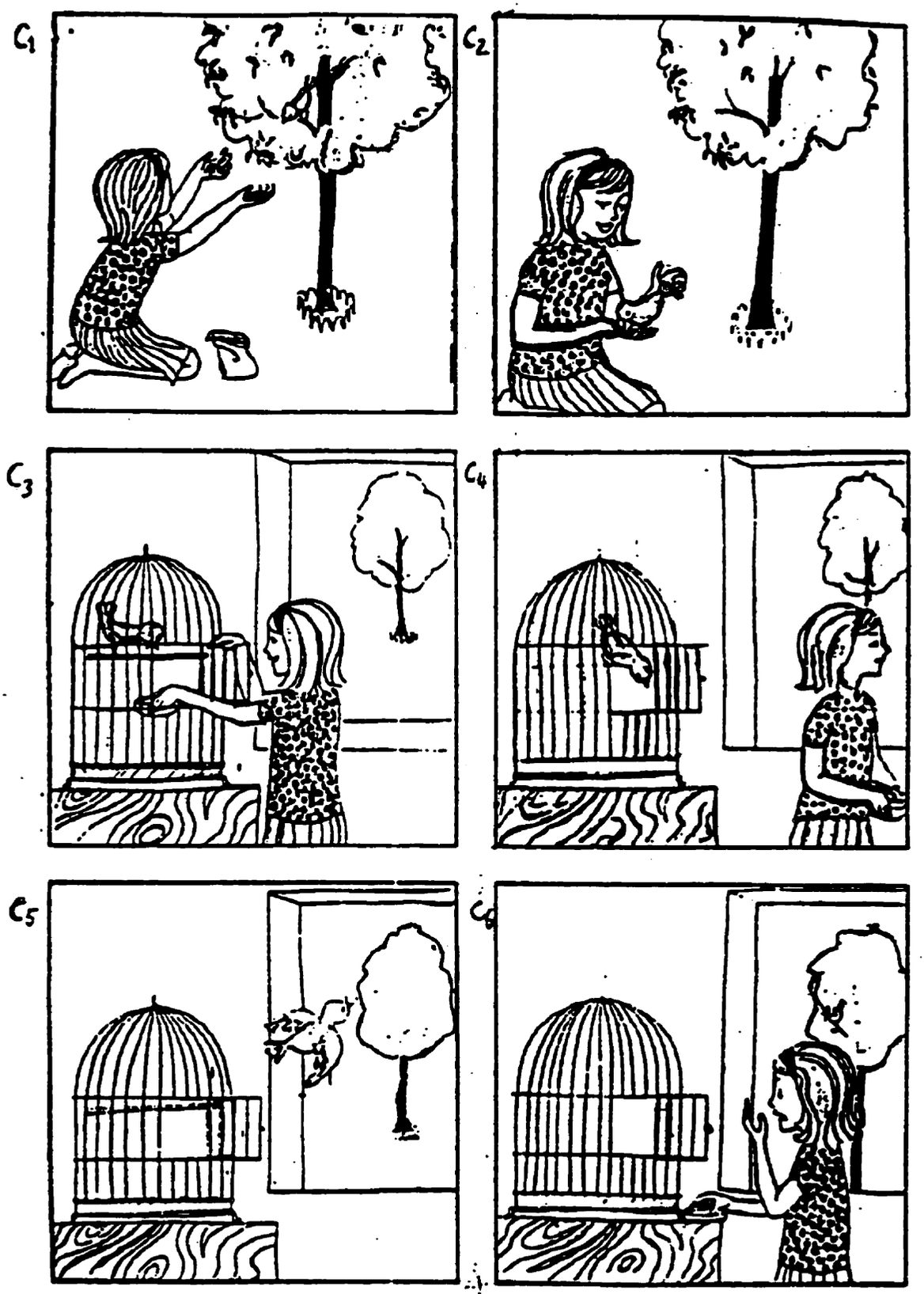
23. *Si tu avais le choix, dans quelle école tu irais plus tard?*

_____

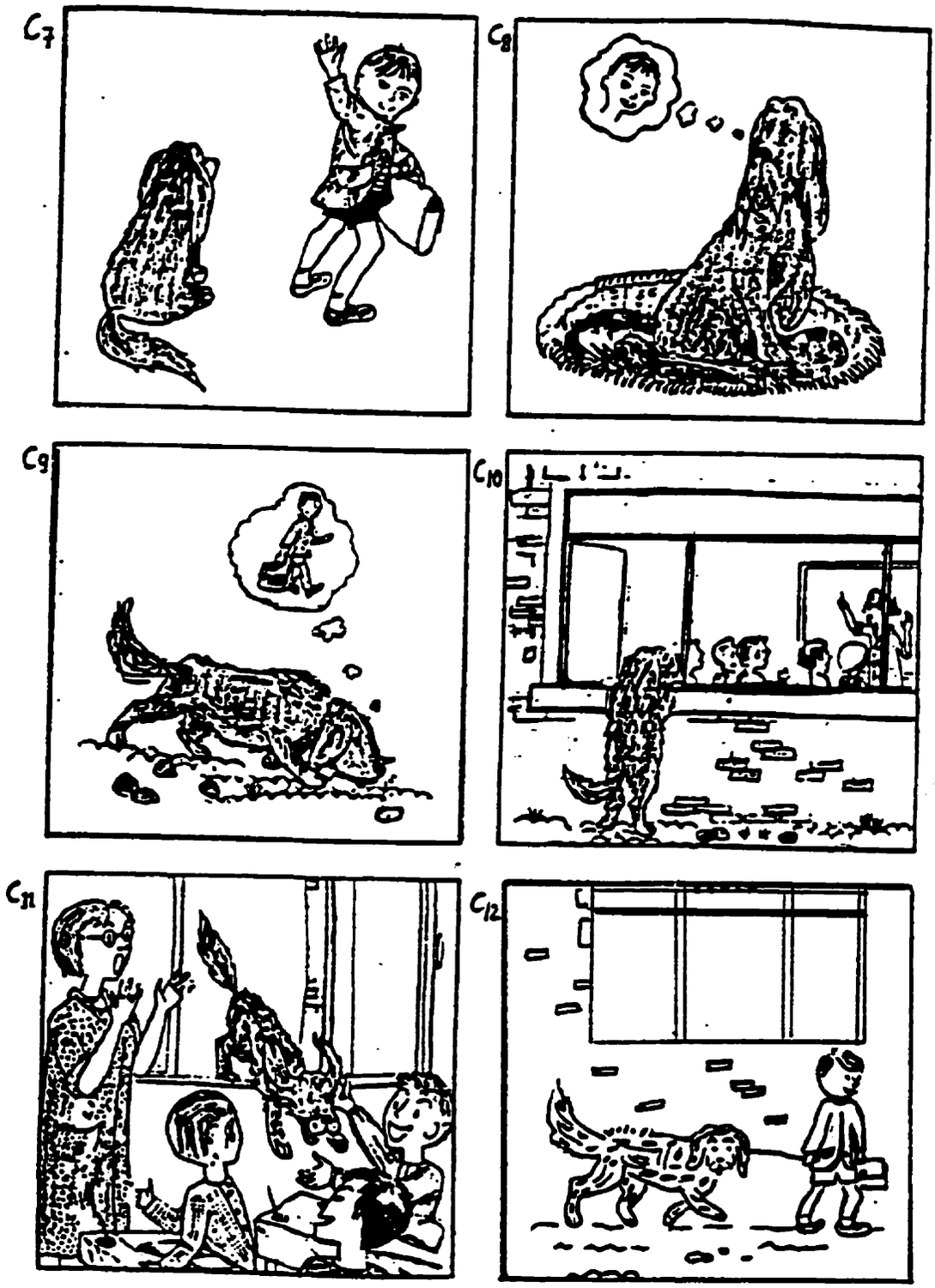
ANNEXE 1 (1.2)

IMAGES EN COMPRÉHENSION ET EN PRODUCTION SPONTANÉE

ANNEXE 1 (1.2-1)



ANNEXE 1 (1.2.2)



ANNEXE 1 (1.3)

PHRASES RELATIVES

1.3. PHRASES RELATIVES

Premier récit.

(C1) La petite fille offre des graines à l'oiseau qui est sur la branche.

(C2) L'oiseau que la fille caresse mange des graines dans sa main.

(C3) La fille qui ouvre la porte met des graines dans la cage.

(C4) La petite fille s'éloigne de la cage qu'elle a laissée ouverte.

(C5) L'oiseau dont la cage est restée ouverte s'envole vers la fenêtre.

(C6) L'oiseau auquel la fille pense a disparu.

Deuxième récit.

(C7) Le chien que le garçon abandonne reste à la maison.

(C8) Le chien qui est assis sur le tapis pense au au garçon.

(C9) Le chien suit la piste de l'ami qu'il a perdu.

(C10) Le chien regarde par la fenêtre les enfants qui travaillent.

(C11) La salle de classe dans laquelle le chien saute est joyeuse.

(C12) Le garçon avec lequel le chien part rentre à la maison.

ANNEXE 2

PRODUCTION SPONTANÉE

ANNEXE 2 (2.1)

PHRASES RELATIVES

2.1. PHRASES RELATIVES.

Élèves des écoles Saint-Henri (1ère, 2ème, 3ème et 6ème année)
Anna-Malenfant (4ème année) et Amirault (5ème année),

Première année.

1.1a. Il était une fois une petite fille qui ramasse un petit oiseau dans sa main.
1.1b. Il était une fois aussi un ti gaçon qui disait au revoir à son chien.
1.2a. Y'a une fille qui veut prendre l'oiseau;
1.2b. Un p'tit gaçon qui va à l'école.
1.2c. C'était une fois que un chien a vu un p'tit garçon.
1.17. C'est le gaçon qui veut le chien le suivre.
1.31a. Une fois, y' avait une petite fille qui avait pris une pomme dans un arbre.
1.31b. Une fois, y'avait un p'tit chien qui voulait aller avec le garçon. Ça fait qu' l'petit garçon, s'avait en été dessus la neige.
1.32. Y'a une fille qui prend un oiseau.

Deuxième année.

2.48. I sent les pistes que le petit garçon a fait.
2.50. Y'avait une petite fille qu'essayait d'attraper un oiseau dans un arbre.
2.51a. C'est une p'tite fille qui a trouvé un oiseau.
2.51b. Y'a un p'tit gars qu'avait un p'tit chien.
2.53. C'est une p'tite fille qui va prendre un oiseau.
2.57. Y'a un petit garçon qui dit allo à son chien.
2.58. C'est une p'tite fille qui a trouvé un oiseau dans un arbre.
2.59. Un enfant qui a un chien pis le chien veut aller à l'école.
2.60. Y'a un p'tit garçon qui dit au revoir à le p'tit chien.
2.61. Une petite fille qui donne à manger aux oiseaux.

Troisième année.

3.35a. C'est une petite fille qui a trouvé un oiseau dans un arbre.
3.35b. C'est un petit garçon qui s'en va à l'école.
3.36. Une personne qui a trouvé un oiseau, qui veut feeder un oiseau.
3.37a. Y'avait une fille qu'a vu un oiseau sur un arbre.
3.37b. Un garçon qui dit au revoir à un chien.
3.38a. Y'a une petite fille qui donne des graines à manger à l'oiseau.
3.38b. C'est un petit garçon qui dit au revoir à son chien.
3.39a. Y'avait une petite fille qui voulait avoir un petit oiseau.
3.39b. Il y avait un petit garçon qu'avait un chien.
3.40. Y'avait un oiseau qu'était dans l'arbre.
3.41a. Il était une fois une petite fille qui regardait un oiseau.
3.41b. Il était une fois un petit garçon qui disait au revoir à son chien.
3.41c. Ça fait que l'oiseau est sorti.
3.42. Un petit garçon qui laisse son chien.
3.43a. Y'avait une petite fille qui aimait les oiseaux.
3.43b. Y'avait un garçon qui avait un chien qui disait toujours bye bye.
3.45a. Il était une fois une petite fille qu'avait trouvé un oiseau.
3.45b. Il était une fois un petit garçon qui s'amuse avant d'aller à l'école.
3.46. Pis la petite fille, elle prend l'oiseau qu'était dans l'arbre.
3.47. Il était une fois une petite fille qui avait demandé à sa mère pour un petit oiseau.

Quatrième année.

4.22a. Y'avait une petite fille qui marchait dans un parc.
4.22b. Y'avait un p'tit garçon qu'allait à l'école.
4.23. Moi, je dirais qu'i aurait une fille qui regardait dans un arbre qu'i avait un oiseau.
4.64. Le petit garçon qui s'en va à l'école.
4.65. Là, y' a un garçon qui a été à l'école.
4.66a. Y'avait une fois une petite fille qu'avait été prendre une marche pis elle a trouvé un petit oiseau dans un arbre.
4.66b. Y'avait une fois un petit garçon qu'allait à l'école pis...
4.66c. Y avait une fois une petite fille qu'avait été jouer dehors.

4.69a. Un p'tit garçon qui s'en allait à l'école pis il avait un chien.
4.69b. Ça fait qu'elle l'a mis dans une cage.
4.70. C'est un p'tit garçon qui s'en va à l'école pis i dit bye à son chien.
4.71. Là, il a senti les pistes du p'tit garçon qui s'en allait à l'école.
4.72. C'est un p'tit garçon qui s'en allait à l'école pis i dit au revoir à son chien.

Cinquième année.

5.76a. Une journée, y' a une petite fille qu'a vu un oiseau.
5.76b. Ça fait que le chien a été à l'école.
5.76c. Ça fait qu'i a sauté dans la fenêtre.
5.79a. Y'avait une petite fille qui avait trouvé un oiseau dans un arbre.
5.79b. Y'avait un garçon qui avait un chien.
5.80. Il était une fois une petite fille qui a vu un oiseau.
5.81a. Y'a une petite fille qu'est en train de donner du manger à un oiseau.
5.81b. Y'avait un oiseau qu'avait un chien.
5.85. Il a trouvé l'enfant qu' i voulait.
5.87a. Y'a une fille qui donne à manger à l'oiseau.
5.87b. Le chien essaie de retrouver le p'tit garçon sentant ses pas qu'il a faites.
5.88. Y'avait une p'tite fille qu'avait trouvé un oiseau dans un arbre.
5.89. Y'a un garçon qui dit bye, i faut que j'aille à l'école.

Sixième année.

6.6. Elle était vraiment triste pour voir son oiseau qu'avait, qu'avait, que i a disparu.
6.8a. Premièrement, une fille qui a des graines dans sa main.
6.8b. Ça fait qu'i dit bye à son chien.
6.11a. Une petite fille qui voit un oiseau dans l'arbre.
6.11b. Un garçon qui s'en va à l'école.
6.13a. Une journée, y' avait une fille qu' avait trouvé un oiseau dans un arbre;
6.13b. Une journée, y' avait un p'tit garçon qu'avait vu un chien.

6.14a. Il était une fois une fille et un oiseau qui étaient toujours ensemble.

6.14b Une fois, y' avait un chien et un garçon qui allaient à l'école.

6.15a. Il était une fois une petite fille qu'avait trouvé un oiseau.

6.15b. Y'avait un p'tit garçon qui disait au revoir à son chien.

6.16a. Une fille qui regarde des oiseaux.

6.16b. Y'a un garçon qui dit au revoir à son chien.

6.24. C'est l'enfant qui dit au revoir à son chien.

6.25. Je vois une p'tite fille qui est après de feeder un oiseau.

6.27. J'vois une petite fille qu'a attiré un oiseau et pis qui veut amener son oiseau chez elle.

6.27b. Ça fait que l'oiseau s'est sauvé.

6.27c. Ça fait qu'i regarde par la fenêtre.

ANNEXE 3

PRODUCTION DIRIGEE.

3.1. LISTE DES PHRASES NON ACCEPTABLES

3.2. IMAGES

3.3. PHRASES RELATIVES

ANNEXE 3 (3.1)

LISTE DES PHRASES NON ACCEPTABLES.

ANNEXE 3 (3.1)

3.1. LISTE DES PHRASES NON ACCEPTABLES .

Nomenclature : x1= année, x2= numéro de phrases, x3= numéro de sujet.

Phrase 5.

1ère année

1.5.2. C'est le lait qui rentre dans le chien.

1.5.3. C'est l'eau qui boit l'eau.

1.5.17. C'est l'eau que boit de l'eau.

3ème année

3.5.40. C'est le lait qui donne à boire au chien.

Phrase 6.

1ère année

1.6.5. C'est une balle qui voit la balle.

Phrase 7.

3ème année

3.7.46. C'est un livre qui écrit une histoire.

Phrase 8.

1ère année

1.8.4. C'est la balle qui veut prendre la balle.

4ème année.

4.8.68. C'est le ballon qui a reçu un coup de pied.

5ème année.

5.8.89. C'est l'ballon qui kique la fille.

6.8.26. C'est le ballon qui joue avec la petite fille.

ANNEXE 3 (3.1)

Phrase 9.

2ème année.

2.9.58. C'est le crayon qui écrit une note pour la petite fille.

5ème année.

5.9.84. C'est le crayon qui aide à écrire pour la fille.

6ème année

6.9.15. C'est le crayon qui sert la fille.

6.9.26. C'est le crayon qui se sert du papier.

Phrase 12.

1ère année

1.12.21. C'est la maison que rêve à la fille.

4ème année

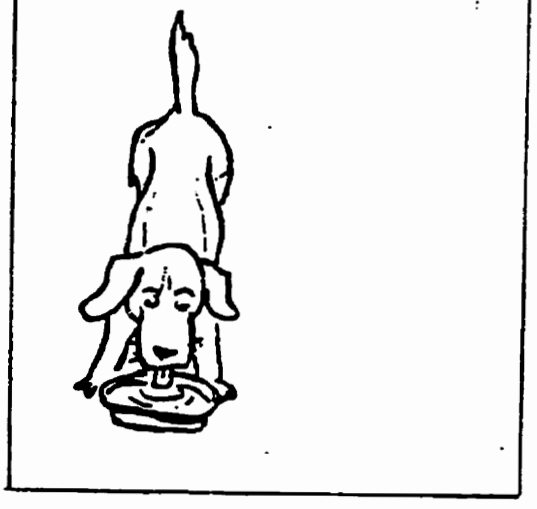
4.12.64. C'est une maison qui rêve à la fille.

ANNEXE 3 (3.2)

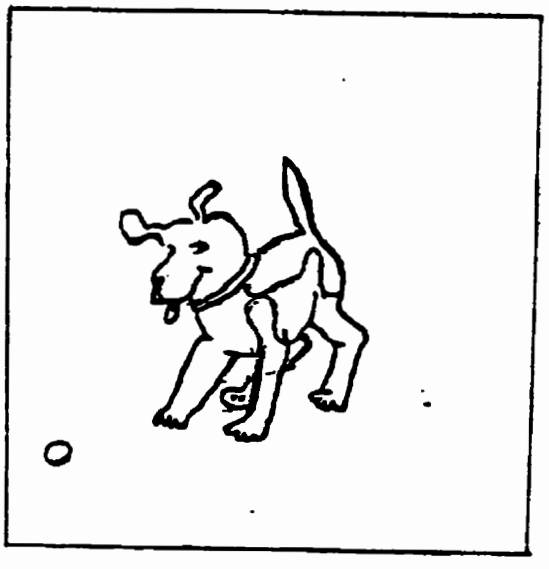
IMAGES EN PRODUCTION DIRIGEE.

- ANNEXE 3 . (3.2.1)

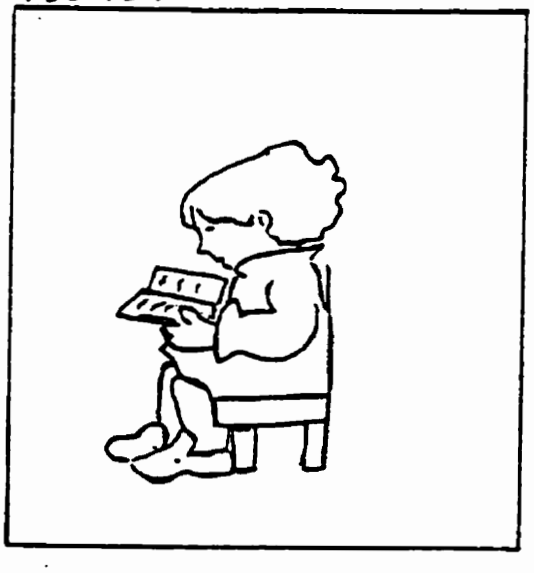
PD1 . PD5



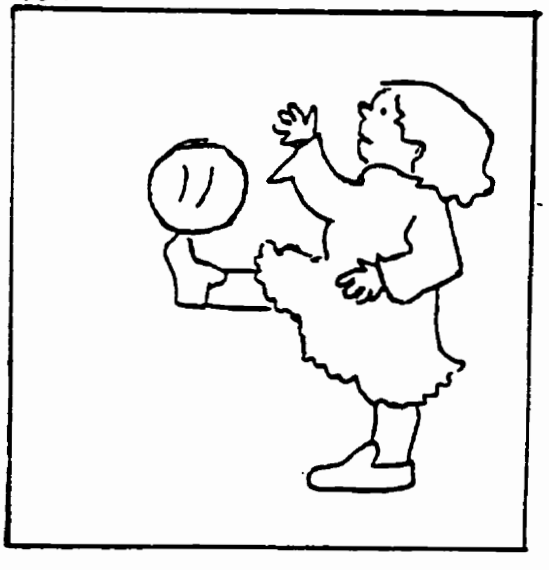
PD2 . PD6



PD3 . PD7



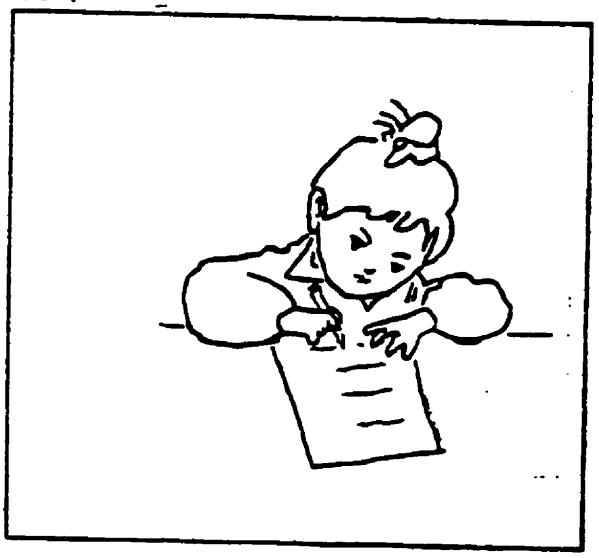
PD4 . PD8



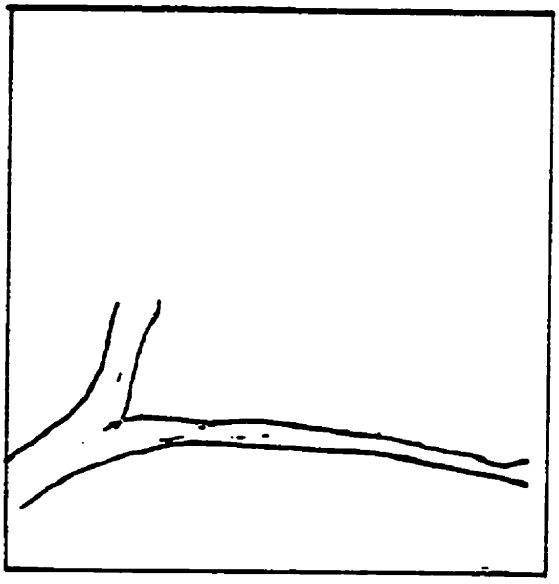
. ANNEXE 3 - (3-2.2)

PD 9

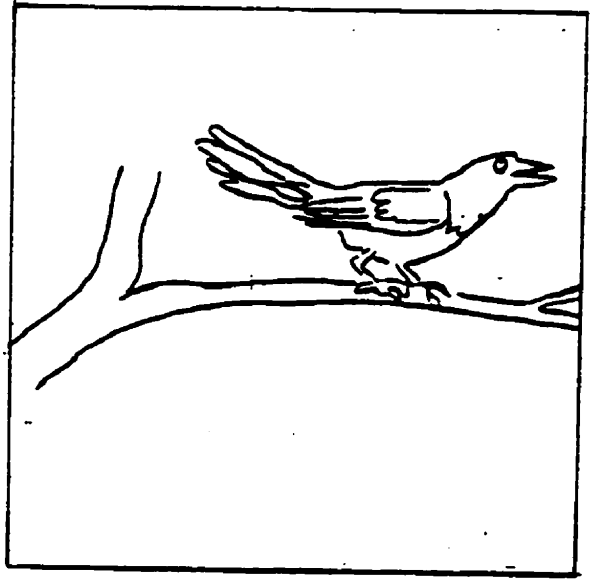
PD 9



PD 10

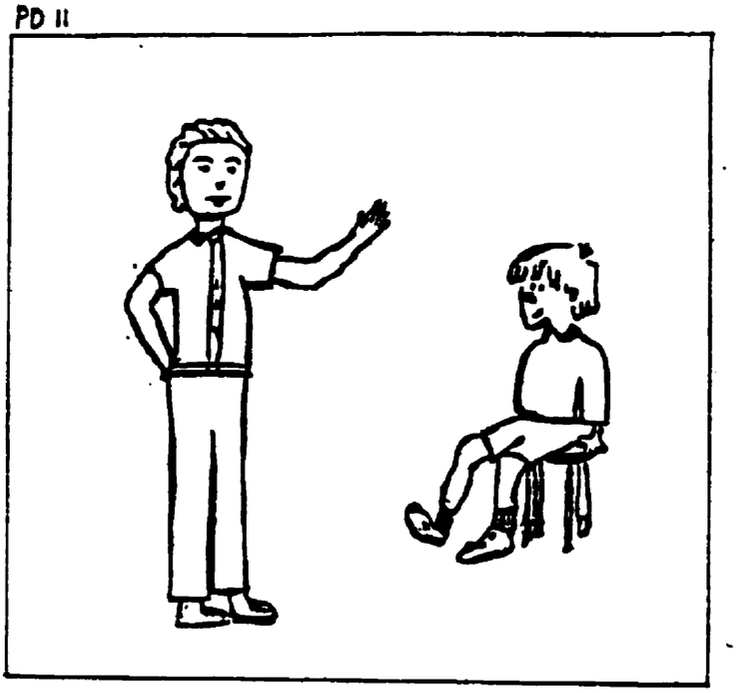


PD 10

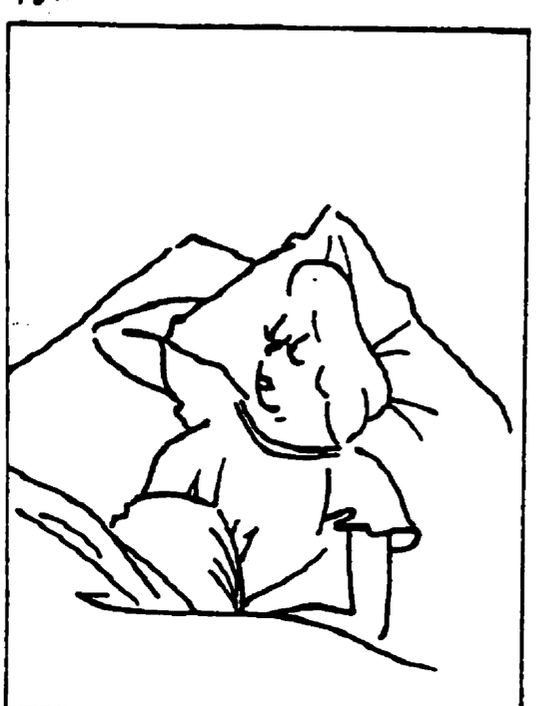


ANNEXE 3 - (3.2.3)

PD 11



PD 12



PD 12

ANNEXE 3. (3.3)

PHRASES RELATIVES EN PRODUCTION DIRIGEE.

1. **RELATIVES SUJET.**
2. **RELATIVES OBJET.**
3. **RELATIVES COMPLEXES**
   - **-CIRCONSTANCIELLE ACCOMPAGNATIVE.**
   - **-CIRCONSTANCIELLE LOCATIVE.**
   - **-COMPLEMENT D'OBJET INDIRECT.**
   - **-GENITIVE.**

ANNEXE 3.

3.3. PHRASES RELATIVES

1. RELATIVES SUJET en QUI

Première année.

Image 1

1. C'est un chien qui boit de l'eau.
2. C'est un chien qui boit du lait.
3. C'est un chien qui liche de l'eau.
4. C'est un chien qui boit son lait.
5. C'est un chien qui lique son lait.
17. C'est un chien noir et blanc, il boit de l'eau.
18. C'est un chien qui boit du lait.
19. C'est un chien, i boive de l'eau.
20. C'est un chien qui boit de l'eau.
21. C'est le chien qui mange une tarte.
28. C'est un chien pis i boit du lait.
29. C'est un chien qui boit du lait.
30. C'est un chien qui boit du lait.
31. C'est le p'tit chien qui boit du lait ou de l'eau.
32. C'est le chien qui boit.

Image 2

1. C'est un chien qui va jouer avec sa balle.
2. C'est un chien qui joue avec un ballon.
3. C'est un chien qui joue avec une balle.
4. C'est un chien qui joue avec sa balle.
5. C'est un chien qui voit la balle.
17. C'est un chien, il veut attraper la balle.
18. C'est un chien qui joue.
19. C'est un chien qu'il joue avec une balle.
20. C'est un chien, il joue avec sa balle.
21. C'est le chien qui court après le ballon.
28. C'est un chien qui attrape la balle.
29. C'est le chien qui joue avec la balle.
30. C'est un chien qui joue à la balle.

31. C'est le p'tit chien qui joue avec une balle pis i est tout content.
32. C'est le chien qui va chercher la balle.

Image 3

1. C'est un garçon qui est après lire un livre.
2. C'est une fille qui lit un livre.
3. C'est une fille qui lit un livre.
4. C'est un garçon qui regarde un livre.
5. C'est une personne qui lit un livre.
17. C'est un garçon qui lit.
18. C'est un garçon qui lit.
19. C'est la fille, elle lit.
20. C'est une fille qui lit.
21. C'est un garçon qui lit livre.
28. C'est la fille qui lit un livre.
29. C'est le petit garçon qui lit un livre.
30. C'est un petit garçon qui lit un livre.
31. C'est un p'tit garçon qui lit un livre dessus une chaise.
32. C'est le gars qui lit.

Image 4

1. C'est une fille qui essaie de laisser la balle sur son pied.
2. C'est une fille qui donne un coup de pied à une balle.
3. C'est une fille qui a une balle.
4. C'est une fille qui met la balle sur son pied.
5. C'est une personne... donne un coup de pied à une balle.
17. C'est une fille, elle tire une balle.
18. C'est une fille qui kique la balle.
19. C'est la fille qu'elle joue avec une balle.
20. C'est la fille qui joue au ballon.
21. C'est la fille qui lance la balle.
28. C'est une fille qui kique le ballon.
29. C'est la petite fille qui joue avec le ballon.
30. C'est une petite fille qui joue au ballon.
31. C'est une p'tite fille qui prend la balle, elle joue avec la balle, pis elle la lance avec ses pieds.
32. C'est la fille qui met le ballon sur son pied.

Deuxième année.

Image 1

48. C'est un chien qui boit du lait.
49. C'est un chien qui boit du lait.
50. C'est du lait, c'est le chien qui boit du lait.

51. C'est un chien qui boit du lait.
52. C'est un chien qui boit du lait.
53. C'est le chien qui boit du lait.
54. C'est un chien, il boit du lait ou de l'eau.
55. C'est un chien qui boit du lait.
56. C'est un chien qui boit de l'eau ou du lait.
57. C'est un chien qui boit de l'eau.
58. C'est un chien qui boit de l'eau.
59. C'est un chien qui boit de l'eau.
60. C'est un chien, il boit de l'eau.
61. C'est un chien qui boit de l'eau.
62. C'est un chien et il boit.

Image 2

48. C'est le chien qui va après la balle.
49. C'est le chien qui jappe.
50. C'est un chien qui s'amuse avec une balle.
51. C'est un chien qui joue à la balle.
52. C'est un chien qui marche.
53. C'est le chien qui joue avec la balle.
54. C'est un chien, il est debout.
55. C'est un chien qui court après la balle.
56. C'est un petit chien avec la langue pendue et la queue bien pointue.
57. C'est un chien qui court pour attraper la balle.
58. C'est un chien qui joue à la balle.
59. C'est un chien qui joue avec une balle.
60. C'est un chien qui joue au ballon.
61. C'est un chien qui joue avec une balle.
62. C'est un chien pis, il essaie d'attraper une balle.

Image 3

48. C'est le petit garçon qui lit le livre.
49. C'est le p'tit garçon qui lit.
50. C'est le garçon qui lit le livre.
51. C'est une p'tite fille qui lit dans un livre.
52. C'est le p'tit garçon qui lit dans son livre.
53. C'est le garçon qui lit un livre.
54. C'est une fille qui lit.
55. C'est une personne qui lit.
56. C'est un petit garçon qui lit un livre.
57. C'est un p'tit garçon qui lit un livre.
58. C'est une p'tite fille qui lit un livre.
59. C'est l'enfant qui lit un livre.
60. C'est un petit garçon qui lit une histoire.
61. C'est une petite fille qui lit un livre.
62. C'est un garçon et il lit un livre.

Image 4

48. C'est la fille qui joue avec la balle
49. C'est le garçon qui aime la balle
50. C'est le garçon qui frappe la balle
51. C'est une p'tite fille qui joue au ballon
52. C'est la fille, elle tire son pied puis après, le ballon reste.
53. C'est une petite fille qui joue avec sa balle.
54. C'est une fille, elle joue au ballon.
55. C'est une personne qui kique la balle.
56. C'est une petite fille qui veut kiquer la balle
57. C'est une petite fille fille qui essaie de frapper la balle avec son pied.
58. C'est une grande fille qui botte une balle.
59. C'est une fille qui kique un ballon.
60. C'est une fille, c'est un ballon.
61. C'est une petite fille qui lance le ballon par le pied.
62. C'est une p'tite fille qui joue au soccer.

Troisième année.

Image 1

33. C'est un chien qui boit du lait
34. C'est un chien qui boit son lait
35. C'est un chien qui boit son eau.
36. C'est le chien qui boit du lait.
37. C'est un chien qui boit de l'eau.
38. C'est un chien qui boit de l'eau.
39. C'est un petit chien qui boit du lait.
40. C'est un chien qui boit du lait.
41. C'est un chien qui est en train de boire de l'eau ou du lait.
42. C'est un chien qui boit de l'eau.
43. C'est un petit chien qui boit du lait.
44. C'est un chien qui boit de l'eau.
45. C'est un chien, il boit dans un bol.
46. C'est un chien qui est beau.
47. C'est un beau p'tit chien qui boit de l'eau.

Image 2

33. C'est un chien qui va aller chercher la balle.
34. C'est le chien qui s'amuse avec une balle.
35. C'est un chien qui court après une balle.
36. C'est le chien qui est joyeux.
37. C'est un chien qui prend la balle.
38. C'est le chien qui est joli et il joue avec une balle.
39. C'est un petit chien qui joue à la boule.

40. C'est un chien qui joue avec la balle.
41. C'est un chien qui joue avec une balle.
42. C'est un chien qui est contente, pis, i charche la balle.
43. C'est un petit chien qui essaie d'attraper la balle.
44. C'est un chien qui regarde quelque chose, une balle.
45. C'est le chien qui va chercher sa balle.
46. C'est le chien qui joue à la balle.
47. C'est un chien qui court après une p'tite balle.

Image 3

33. C'est la fille qui lit.
34. C'est une petite fille qui lit un livre.
35. C'est une petite fille qui lit un livre.
36. C'est un garçon qui lit un livre.
37. C'est le garçon qui lit un livre.
38. C'est une p'tite fille qui lit un livre.
39. C'est une petite fille qui lit un beau petit livre.
40. C'est une fille qui lit un livre.
41. C'est une madame qui est en train de lire un livre.
42. C'est un petit garçon qu'est en train de lire.
43. C'est une p'tite fille qui lit un livre.
44. C'est une fille pis elle lit un livre.
45. C'est une petite fille qui lit une histoire.
46. C'est le p'tit garçon qui lit un livre.
47. C'est une p'tite fille qui lit dans son p'tit livre.

Image 4

33. C'est la fille qui lance la balle.
34. C'est une fille qui joue avec un ballon.
35. C'est une petite fille qui botte la balle en haut.
36. C'est le garçon qui frappe la balle.
37. C'est la fille qui fesse un ballon.
38. C'est la p'tite fille qui joue avec un ballon.
39. C'est la petite fille qui perd son ballon.
40. C'est la fille qui joue avec le ballon.
41. C'est une petite fille qui est en train de jouer à la balle.
42. C'est une p'tite fille qui marche sur un pied et à son autre pied, qu' est en train de tiendre une balle.
43. C'est une petite fille qui kique la balle.
44. C'est une petite fille qui joue avec la balle.
45. C'est une petite fille qui tourne la balle de soccer.
46. C'est une personne qui est après prendre le ballon.
47. C'est une petite fille avec une petite robe pis elle kique une balle avec sa jambe.

Quatrième année.

Image 1

22. C'est un chien qui boit de l'eau.
23. C'est un chien qui boit de l'eau dans un petit bocal.
63. C'est un chien qui boit.
64. C'est un chien qui boit du lait.
65. C'est un chien qui boit du lait.
66. C'est un chien qui boit du lait dans son bol.
67. C'est un chien qui boit de l'eau.
68. C'est un chien qui boit de l'eau.
69. C'est un chien qui boit du lait.
70. C'est un chien qui boit du lait.
71. C'est un chien qui boit du lait.
72. C'est un chien qui boit du lait.
73. C'est un chien qui lape de l'eau.
74. C'est un chien qui boit du lait.
75. C'est un chien qui boit de l'eau.

Image 2

22. C'est un chien qui joue avec une balle
23. C'est le chien qui joue à la balle.
63. C'est un chien qui voit la balle pis qui court pour la balle.
64. C'est un chien qui jappe.
65. C'est le chien qui a vu une balle.
66. C'est un chien qui joue avec une balle.
67. C'est un chien qui joue avec une balle.
68. C'est un chien qui voit une balle.
69. C'est un chien qui est content avec sa balle.
70. C'est un chien avec une balle.
71. C'est un chien qui va chercher une balle.
72. C'est un chien avec une balle.
73. C'est un chien qui est en train de jouer avec une balle.
74. C'est un chien qui s'amuse avec une balle.
75. C'est un petit chien qui joue avec une balle.

Image 3

22. C'est un enfant qui est après de lire dans un livre
23. C'est une fille qui est après d' lire un livre.
63. C'est le garçon qui lit un livre.
64. C'est l'enfant qui lit.
65. C'est le garçon qui lit dans un livre.
66. C'est un garçon qui est en train de lire.
67. C'est une p'tite fille qui lit une histoire.
68. C'est un garçon qui lit un livre.
70. C'est une petite fille qui lit un livre.

69. C'est la petite fille qui lit un livre.
71. C'est une grand mère qui lit un livre.
72. C'est une fille qui lit.
73. C'est un enfant qui lit.
74. C'est un garçon qui lit un livre.
75. C'est un petit garçon qui lit.

Image 4

22. C'est l'enfant qui frappe le ballon avec son pied.
23. C'est la fille qui fesse la balle avec son pied.
63. C'est la fille qui botte le ballon.
64. C'est une fille qui joue du sport.
65. C'est le garçon avec la balle.
66. C'est une p'tite fille qu'est en train de jouer avec une balle.
67. C'est une p'tite fille qui joue avec une balle.
68. C'est une fille qui donne un coup de pied au ballon.
69. C'est la petite fille qui frappe le ballon.
70. C'est une fille qui joue avec un ballon.
71. C'est une petite fille qui joue au soccer.
72. C'est une fille qui joue avec un ballon.
73. C'est une fille qui s'amuse avec un ballon.
74. C'est une fille qui s'amuse avec une balle.
75. C'est un petit garçon qui frappe la balle.

Cinquième année.

Image 1

76. C'est un chien qui est en train de boire de l'eau.
77. C'est un chien qui boit du lait.
78. C'est un chien, il boit du lait.
79. C'est un chien qui boit du lait.
80. C'est un chien qui boit de l'eau.
81. C'est un chien qui boit de l'eau.
82. C'est un chien qui boit du lait
83. C'est un chien qui boit de l'eau
84. C'est le chien qui boit de l'eau
85. C'est un chien qui boit de l'eau.
86. C'est un petit chien qui boit de l'eau dans un bocal.
87. C'est un chien qui boit du lait.
88. C'est un chien qui est en train de boire.
89. C'est un chien qui boit.
90. C'est un chien qui boit.

Image 2

76. C'est un chien qui court vers la balle.

77. C'est un petit chien qui joue avec une balle.
78. C'est un chien, il est joyeux, il est en train de jouer.
79. C'est un chien qui joue avec une petite balle.
80. C'est un chien qui joue avec sa balle.
81. C'est le chien qui joue à la balle.
82. C'est un chien qui joue avec sa balle.
83. C'est un chien qui joue avec la balle.
84. C'est un chien qui joue.
85. C'est un chien qui court après la balle.
86. C'est un petit chien qui est fait en mécanique.
87. C'est un chien qui joue avec sa balle.
88. C'est un chien qui joue avec une balle.
89. C'est un chien qui joue à la balle.
90. C'est un chien qui joue avec une balle.

Image 3

76. C'est un jeune garçon qui lit un livre.
77. C'est un petit garçon qui lit dans un livre.
78. C'est une petite fille, elle est en train de lire un livre.
79. C'est un garçon qui lit un livre.
80. C'est un garçon qui lit son livre.
81. C'est la p'tite fille qui lit le livre.
82. C'est une fille qui lit un livre.
83. C'est une personne qui lit.
84. C'est le garçon ou la fille qui lit.
85. C'est une petite fille qui lit un livre.
86. C'est un petit garçon qui lit.
87. C'est une personne qui lit un livre.
88. C'est la fille qui lit un livre.
89. C'est une fille qui lit.
90. C'est un enfant qui lit un livre.

Image 4

76. C'est une fille qui kique le ballon.
77. C'est une petite fille qui joue avec une balle.
78. C'est une petite fille qui est en train de jouer à la balle dehors.
79. C'est la fille qui joue au ballon.
80. C'est une fille qui joue avec le ballon.
81. C'est la p'tite fille qu'est en train de jouer à la balle.
82. C'est une fille qui joue avec une balle.
83. C'est une personne qui joue avec un ballon.
84. C'est la fille ou le garçon qui joue avec un ballon.
85. C'est la fille qui joue avec son ballon.
86. C'est la petite fille qui kique le ballon.
87. C'est une fille qui joue avec son ballon.
88. C'est une fille qui joue avec un ballon.
89. C'est une fille qui joue au ballon.
90. C'est un enfant qui joue avec une balle.

Sixième année.

Image 1

6. C'est le chien qui boit l'eau.
7. C'est un chien qui boit de l'eau.
8. C'est un chien qui boit de l'eau.
9. C'est un chien qui boit de l'eau ou du lait.
10. C'est le chien qui boit du lait du bol.
11. C'est un chien qui boit de l'eau.
12. C'est un chien qui boit.
13. C'est un chien qui boit de l'eau.
14. C'est un chien qui boit de l'eau.
15. C'est un chien qui boit de l'eau.
16. C'est le chien qui boit de l'eau.
24. C'est un chien qui boit de l'eau.
25. C'est un chien qui boit du lait.
26. C'est un chien qui boit du lait.
27. C'est un chien qui boit de l'eau.

Image 2

6. C'est le chien qui joue avec la balle.
7. C'est un p'tit chien qui joue avec une balle.
8. C'est un chien qui s'amuse avec une balle.
9. C'est le chien qui attrape la balle.
10. C'est un chien qui joue avec la balle.
11. C'est le chien qui joue avec une balle.
12. C'est un chien qui est content.
13. C'est un chien qui marche pour le ballon.
14. C'est un chien qui s'amuse avec une balle.
15. C'est un chien qui joue avec une balle.
16. C'est le chien qui regarde la balle.
24. C'est le chien qui joue avec la balle.
25. C'est le chien qui regarde à la balle.
26. C'est un petit chien qui regarde une balle.
27. C'est le chien qui joue avec la balle.

Image 3

6. C'est le garçon qui lit.
7. C'est un p'tit garçon qui lit un livre.
8. C'est la fille qui lit le livre.
9. C'est la fille qui lit un livre.
10. C'est la fille qui lit un livre.
11. C'est l'enfant qui lit un livre.

12. C'est une petite fille qui lit un livre.
13. C'est une fille qui est en train de lire un livre.
14. C'est une fille qui lit un livre.
15. C'est un garçon qui lit le livre.
16. C'est la fille qui lit le livre.
24. C'est une fille qui lit.
25. C'est un garçon qui lit.
26. C'est un petit garçon qui regarde un livre.
27. C'est la fille qui lit le livre.

Image 4

6. C'est la fille qui joue avec le ballon
7. C'est une petite fille qui a fait balancer un ballon sur ses orteils.
8. C'est la fille qui joue avec le ballon.
9. C'est la fille qui botte la fille.
10. C'est la fille qui joue avec le ballon.
11. C'est une fille qui balance un ballon sur son pied.
12. C'est une fille qui botte la balle.
13. C'est une fille qui botte le ballon.
14. C'est quelqu'un qui joue à la balle.
15. C'est une fille qui joue avec un ballon.
16. C'est la fille qui frappe le ballon.
24. C'est la fille qui frappe le ballon.
25. C'est l'enfant qui frappe le ballon.
26. C'est une petite fille qui joue avec un ballon.
27. C'est la fille qui joue avec le ballon.

2. RELATIVES OBJET en QUE

Première année.

Image 5

1. C'est l'eau que le chien boit.
2. C'est le lait qui rentre dans le chien.
4. C'est le lait qui... le chien.
5. C'est le lait que lique le chien.
17. C'est l'eau que boit de l'eau.
18. C'est le lait qu'il boit.
19. C'est de l'eau dans un plat.
20. C'est l'eau, le chien, il boit l'eau.
21. C'est la tarte au chien.
28. C'est du lait, le chien boit de l'eau.
29. C'est le lait, le chien boit le lait.

30. C'est le lait, le chien boit avec sa langue.
31. C'est l'eau, pis le p'tit chien la boit.
32. C'est le lait qui est bien.

Image 6

1. C'est la balle qui va après le chien.
2. C'est la balle que le chien joue avec.
3. C'est la balle et le chien veut jouer avec la balle.
4. C'est la balle, le chien, i va prendre la balle.
5. C'est une balle qui voit la balle.
17. C'est une balle et le chien qui attrape la balle.
18. C'est la balle qu'il joue avec.
19. C'est la balle et le chien qui... c'est la balle que le chien joue.
20. Le chien joue avec sa balle.
21. C'est le ballon qu'i court après.
28. C'est la balle et le chien attrape la balle.
29. C'est la balle que le chien joue avec.
30. C'est une balle qui est ronde.
31. C'est une balle qu'i joue avec.
32. C'est la balle qui reste là.

Image 7

1. C'est le livre que le garçon tient
2. C'est le livre que la fille lit
3. C'est un livre la fille, a li des mots.
4. C'est un livre qu'i lit
5. C'est le livre, la personne lit.
17. C'est le livre, le garçon lit le livre.
18. C'est le livre qu'il lit dedans.
19. C'est le livre qu'elle lit.
20. C'est un livre qu'a lit.
21. C'est un livre que c'est à lui.
28. C'est le livre de Marie.
29. C'est le livre que le petit garçon lit.
30. C'est un livre qu'il aime beaucoup.
31. C'est le livre qu'il lit.
32. C'est le livre qu'i lit.

Image 8

1. C'est la balle qui est restée sur son pied
2. C'est la balle qu'elle donne un coup de pied
3. C'est une balle et la fille joue avec la balle.
4. C'est la balle qui veut prendre la balle
5. C'est la balle la personne donne un coup de pied.
17. C'est une balle à la fille
18. C'est la balle qu'elle kique
19. C'est la balle, c'est la fille.
20. C'est le ballon, la fille joue avec.

21. C'est la balle que c'est à elle.
28. C'est un ballon qu'est à la petite fille.
29. C'est le ballon que la petite fille joue avec.
30. C'est un ballon qu'elle aime bien.
31. C'est la balle qu'est ronde. Elle prend la balle, elle la lance avec ses pieds. Elle prend la balle avec.
32. C'est le ballon qui reste sur le pied.

Deuxième année.

Image 5

48. C'est le lait qui est dans le pot.
49. C'est le lait que le chien boit.
50. C'est du lait, le chien boit du lait.
51. C'est du lait dans un plat.
52. C'est le lait et le chien boit le lait.
53. C'est le lait et le lait est bon.
54. C'est le lait que le chien peut boire.
55. C'est le lait que le chien boit.
56. C'est le lait que le chien aime.
57. C'est l'eau et le chien boit de l'eau.
58. C'est l'eau qui s'fait boire.
59. C'est l'eau que le chien boit.
60. C'est un bol d'eau, il boit de l'eau.
61. C'est un bol d'eau, le chien boit dedans.
62. C'est de l'eau dans un bol et le chien le boit

Image 6

48. C'est la balle que le chien s'amuse avec.
49. C'est la balle, le chien veut la prendre.
50. C'est la balle du chien.
51. C'est une balle qui roule par terre.
52. C'est la balle, le chien va jouer avec la balle.
53. C'est la p'tite balle qui est toute ronde.
54. C'est une balle et il court après la balle.
55. C'est la balle qui est par terre.
56. C'est la balle que le chien aime le plus.
57. C'est la balle qui roule et le chien essaie de l'attraper.
58. C'est la balle qui roule à terre.
59. C'est la balle qui reste sur la place.
60. C'est une balle dessus ses orteils.
61. C'est une balle et le chien joue avec.
62. C'est une balle et le chien court après.

Image 7

48. C'est le livre que le p'tit garçon lit.
49. C'est le livre que le p'tit garçon lit.
50. C'est le livre du garçon.
51. C'est un livre avec.
52. C'est le livre qu' il lit.
53. C'est le livre et il est beau.
54. C'est un livre, elle l'a déchiré.
55. C'est un livre que la personne lit.
56. C'est un livre à propos de quelque chose.
57. C'est un livre avec des mots.
58. C'est le livre qui amuse la p'tite fille.
59. C'est le livre qui a l'écriture dedans.
60. C'est un livre pis il a des histoires dedans.
61. C'est un livre et une petite fille le lit.
62. C'est un livre et il lit dedans.

Image 8

48. C'est la balle qui est avec la fille.
49. C'est la balle qu'il frappe.
50. C'est la balle qui est en l'air.
51. C'est un ballon qui s'fait tirer par en l'air.
52. C'est la balle, le petit garçon essaie de la tirer la balle sur le pied.
53. C'est son ballon et il est gros.
54. C'est un ballon qu'on peut jouer avec.
55. C'est la balle de la personne.
56. C'est une balle toute ronde.
57. C'est la balle et la balle est dessus son pied.
58. C'est la balle qui est sur son pied.
59. C'est le ballon qui tombe sur son pied.
60. C'est un ballon en plastique.
61. C'est un ballon et la fille le lance par le pied.
62. C'est la balle de soccer et la petite fille joue au soccer.

Troisième année.

Image 5

33. C'est l'eau que le chien boit.
34. C'est le lait du chien.
35. C'est l'eau du chien.
36. C'est du lait que le chien liche.
37. C'est de l'eau dans le bol.
38. C'est l'eau, elle est bleue.
39. C'est le lait qui est très très bon pour le chien.
40. C'est le lait qui donne à boire au chien.

41 : C'est du lait qu' i met sa langue pour boire.
42. C'est l'eau que le chien boit.
43. C'est le lait d'une vache.
44. C'est l'eau qui fait vivre un chien si longtemps.
45. C'est le lait qui est frette dans le bol.
46. C'est le lait et il boit le lait.
47. C'est l'eau où il boit.

Image 6

33. C'est la balle que le chien veut.
34. C'est la balle du chien.
35. C'est la balle qui court plus vite que l'chien.
36. C'est la balle que le chien essaie d'attraper.
37. C'est une balle d'un chien.
38. C'est la balle qui roule.
39. C'est la balle qui reste toujours là pour que le chien va le chercher.
40. C'est la balle qui amuse le chien.
41. C'est la balle qui reste sur le pied.
42. C'est la balle qui cherche le chien.
43. C'est la balle que la fille kique.
44. C'est la balle... que le chien veut.
45. C'est la boule qui roule et le chien essaie de l'attraper.
46. C'est une balle avec le chien.
47. C'est une balle qui bondit.

Image 7

33. C'est le livre que la fille lit.
34. C'est le livre qu'elle a emprunté de la bibliothèque.
35. C'est un livre qu'elle aime beaucoup.
36. C'est le livre que l'garçon lit.
37. C'est le livre que le garçon lit.
38. C'est le livre qui raconte des histoires.
39. C'est la livre qui a de bonnes images.
40. C'est le livre qui apprend des choses à la petite fille.
41. C'est le livre que la madame lit.
42. C'est un livre qu'est en train de lire le p'tit garçon
43. C'est un livre que la petite fille lit.
44. C'est un livre intéressant pour elle.
45. C'est une histoire qui parle de marionnettes.
46. C'est le livre qui écrit une histoire.
47. C'est le livre qu'elle lit et elle change de pages toutes les fois qu'elle a fini une page.

Image 8

33. C'est la balle que la fille lance.
34. C'est le ballon qui vole dans les airs.

35. C'est la balle qui est restée sur son orteil.
36. C'est la balle que le garçon frappe.
37. C'est un ballon que la fille a joué avec.
38. C'est la balle qui est sur le pied de la petite fille.
39. C'est le ballon qui s'envole.
40. C'est le ballon qui amuse la petite fille.
41. C'est la balle qui reste sur le pied.
42. C'est une balle sur le pied d'une petite fille.
43. C'est la balle que la fille kique.
44. C'est la balle qui vole dans les airs.
45. C'est la balle qui est en l'air.
46. C'est le ballon que la petite fille aime beaucoup.
47. C'est la balle que la petite fille fille kique dans l'air.

Quatrième année.

Image 5

22. C'est un bol avec de l'eau dedans.
23. C'est l'eau que le chien avale.
63. C'est un bol que le chien liche dedans.
64. C'est le lait qu'il boit.
65. C'est le lait que le chien boit.
66. C'est quelque chose qui est bon pour la santé.
67. C'est l'eau que le chien boit.
68. C'est l'eau qui est en train de se faire avaler par le chien.
69. C'est du lait que le chien boit.
70. C'est du lait qui se fait boire par le chien.
71. C'est le lait qui s'fait boire par le chien.
72. C'est l'eau que le chien boit.
73. C'est de l'eau dans un bol.
74. C'est le lait, le chien le boit.
75. C'est l'eau qui évapore, qui est envolée par le chien.

Image 6

22. C'est une balle avec un chien qui joue avec.
23. C'est la balle que le chien joue avec.
63. C'est la balle qui est à terre et que le chien va pouvoir chercher.
64. C'est la boule que le chien jappe après.
65. C'est la balle que le chien veut jouer avec.
66. C'est une balle qui est faite en caoutchouc.
67. C'est la balle que le chien joue avec.
68. C'est une balle qui intéresse le chien.
69. C'est la balle que le chien joue avec.
70. C'est la balle que le chien veut.
71. C'est une balle qui va s'faire prendre par le chien.
72. C'est la balle et le chien.

73. C'est une balle fait pour le chien.
74. C'est une balle qu'un chien joue avec.
75. C'est une balle que le chien court après.

Image 7

22. C'est un livre que l'enfant lit dedans.
23. C'est le livre que lit la fille.
63. C'est le livre que le garçon regarde.
64 C'est un journal qu'elle lit.
65. C'est le livre à le garçon.
66. C'est le livre qui s'fait lire par le garçon.
67. C'est une histoire que la petite fille lit.
68. C'est un livre que le garçon est en train de lire.
69. C'est le livre que la petite fille lit.
70. C'est le livre qui se fait lire par la fille.
71. C'est un livre que la grand-mère lit.
72. C'est une livre que la fille lit.
73. C'est un livre avec des paroles écrites dedans.
74. C'est un livre que le garçon lit.
75. C'est un livre que le petit garçon lit.

Image 8

22. C'est un ballon que l'enfant frappe avec son pied
23. C'est la balle que la fille fesse avec son pied.
63. C'est un ballon que la fille botte.
64. C'est un ballon qui s'fait kiquer.
65. C'est la balle qui appartient au garçon.
66. C'est la balle qui s'fait frapper.
67. C'est la balle que la petite fille joue avec.
68. C'est un ballon qui a reçu un coup de pied.
69. C'est le ballon que la fille frappe.
70. C'est un ballon que la fille joue avec.
71. C'est une balle que la petite fille va frapper.
72. C'est un ballon que la fille joue avec.
73. C'est un ballon que la fille joue avec.
74. C'est une balle qu'une fille s'amuse avec.
75. C'est la balle qui s'fait frapper par le garçon.

Cinquième année.

Image 5

76. C'est de l'eau et le chien la boit.
77. C'est du lait qu'i boit.
78. C'est de l'eau, le chien est en train de le boire et il aime ça.

79. C'est du lait blanc dans un bol.
80. C'est de l'eau que le chien boit.
81. C'est l'eau que le chien boit.
82. C'est du lait, le chien boit le lait.
83. C'est de quoi que le chien boit.
84. C'est l'eau qui s'fait boire par le chien.
85. C'est de l'eau pure, il liche de l'eau.
86. C'est l'eau qui s'fait boire par le chien.
87. C'est du lait que le chien boit.
88. C'est le lait que le chien boit.
89. C'est le lait que le chien va ramasser.
90. C'est le lait que le chien boit.

Image 6

76. C'est la balle que le chien court.
77. C'est une balle qui roule.
78. C'est une balle, le chien est en train de jouer avec la balle dehors.
79. C'est une balle qui est par terre.
80. C'est une balle que le chien joue avec.
81. C'est avec la balle que le chien joue.
82. C'est la balle que le chien joue avec.
83. C'est une balle qui roule.
84. C'est la balle que le chien joue avec.
85. C'est la balle qui roule.
86. C'est la balle que le chien a tirée.
87. C'est une balle que le chien joue avec.
88. C'est la balle qui se fait jouer par le chien.
89. C'est la balle que le chien va ramasser.
90. C'est une balle que le chien joue avec.

Image 7

76. C'est un livre que le garçon lit.
77. C'est un livre qu'i lit dedans.
78. C'est un livre, la p'tite fille est en train de lire le livre.
79. C'est un livre que le garçon lit.
80. C'est un livre que le garçon ou la fille lit.
81. C'est le livre que la p'tite fille lit.
82. C'est le livre qu'une fille lit.
83. C'est le livre que la personne lit.
84. C'est le livre que le garçon ou la fille lit.
85. C'est le livre qu'elle lit.
86. C'est le livre que le petit garçon lit.
87. C'est un livre qu'une personne lit.
88. C'est le livre que la fille lit.
89. C'est un livre que la fille lit.
90. C'est un livre que l'enfant lit.

Image 8

76. C'est le ballon que la fille kique.
77. C'est une balle que la fille joue avec.
78. C'est une balle qu'elle est en train de jouer avec.
79. C'est un ballon que la fille joue avec.
80. C'est le ballon que la fille joue avec.
81. C'est la balle avec laquelle la p'tite fille joue.
82. C'est une balle que la fille joue avec.
83. C'est un ballon qu'il joue avec.
84. C'est le ballon que la fille joue avec.
85. C'est un ballon qui est rond.
86. C'est le ballon qui s'fait kiquer par la petite fille.
87. C'est le ballon que la fille s'amuse à kiquer.
88. C'est la balle qui se fait frapper par la fille.
89. C'est l'ballon qui kique la fille.
90. C'est la balle que l'enfant joue avec.

Sixième année.

Image 5

6. C'est l'eau que le chien boit.
7. C'est une bol d'eau que le chien boit dedans.
8. C'est de l'eau dans une bol que le chien boit.
9. C'est le lait qu'i boit.
10. C'est le lait que le chien boit.
11. C'est l'eau dedans le bol.
12. C'est l'eau froide et un chien qui boit.
13. C'est l'eau qui s'fait boire par le chien.
14. C'est l'eau qui est bonne pour le chien,
15. C'est l'eau qui nourrit le chien.
16. C'est l'eau que le chien boit.
24. C'est l'eau qui fait le chien grandir.
25. C'est le lait qui s'fait boire par le chien,
26. C'est le lait qui s'fait boire par le chien.
27. C'est l'eau que le chien boit.

Image 6

6. C'est la balle que le chien joue.
7. C'est la balle que le p'tit chien joue avec.
8. C'est la balle que le chien s'amuse avec.
9. C'est la balle du chien.
10. C'est la balle que le chien joue avec.
11. C'est la balle au chien.
12. C'est la balle orange.
13. C'est le ballon qui se fait avoir par le chien.

14. C'est une balle rouge que le chien s'amuse avec.
15. C'est une balle qui amuse le chien.
16. C'est la balle que le chien regarde.
24. C'est la balle qui fait le chien jouer.
25. C'est la balle que le chien regarde.
26. C'est la balle que le chien regarde.
27. C'est la balle que le chien joue avec.

Image 7

6. C'est le livre que le garçon lit.
7. C'est le livre que le p'tit garçon lit.
8. C'est le livre qui se fait lire par la fille
9. C'est le livre à la fille.
10. C'est le livre que la fille lit.
11. C'est le livre à l'enfant.
12. C'est un livre, la fille lit le livre.
13. C'est un livre qui s'fait lire par la fille.
14. C'est un livre que quelqu'un lit.
15. C'est un livre que le garçon aime
16. C'est le livre que la fille lit.
24. C'est le livre qu'al lit dedans.
25. C'est le livre que l'enfant lit.
26. C'est un livre qui s'fait regarder par l'enfant.
27. C'est le livre que la fille lit.

Image 8

6. C'est le ballon que la fille joue avec
7. C'est un ballon qui s'balance sur le pied de la p'tite fille.
8. C'est le ballon qui s' fait botter par la fille.
9. C'est la balle de la fille.
10. C'est le ballon que la fille joue avec.
11. C'est le ballon qui balance sur le pied de la fille.
12. C'est la balle qui s'fait botter par la p'tite fille.
13. C'est le ballon qui s'fait botter par la fille.
14. C'est la balle que la fille joue avec.
15. C'est le ballon qui amuse la fille.
16. C'est le ballon que la fille frappe.
24. C'est le ballon qui se fait frapper.
25. C'est le ballon que l'enfant frappe.
26. C'est le ballon qui joue avec la petite fille.
27. C'est le ballon que la fille lance en l'air.

3. RELATIVES COMPLEXES.

RELATIVE CIRCONSTANCIELLE D'ACCOMPAGNEMENT en *QUE...AVEC*.

Première année.

Image 9

1. C'est une petite fille qui va écrire avec le crayon.
2. C'est le crayon qu'elle utilise.
3. C'est un crayon, elle se sert.
4. C'est le crayon qui écrit.
5. C'est le crayon que la fille sert.
17. C'est le crayon à la fille qui dessine.
18. C'est le crayon qu'elle écrit avec.
19. C'est une fille qu'elle écrit.
20. C'est le crayon pour écrire.
21. C'est son crayon que c'est à elle.
28. C'est le crayon qui écrit sur la page avec la p'tite fille.
29. C'est le crayon qu'elle se sert pour écrire.
30. C'est un crayon, la fille aime bien son crayon.
31. C'est le crayon qu'elle écrit avec.
32. C'est le crayon qui dessine.

Deuxième année.

Image 9

48. C'est le crayon qui écrit sur le papier.
49. C'est le crayon qu'elle écrit avec.
50. C'est le crayon de la petite fille.
51. C'est un crayon qui écrit.
52. C'est le crayon et la petite fille écrit avec son crayon.
53. C'est le crayon qui écrit la phrase.
54. C'est un crayon qu'elle peut écrire avec.
55. C'est le crayon qui écrit.
56. C'est le crayon qui écrit.
57. C'est un crayon qu'on écrit avec.
58. C'est le crayon qui écrit une note pour la petite fille.
59. C'est le crayon qui écrit.
60. C'est un crayon, elle écrit sur une page.
61. C'est un crayon que la petite fille écrit avec.
62. C'est un crayon et la petite fille écrit avec.

Troisième année.

Image 9

33. C'est le crayon qui écrit.
34. C'est le crayon qu'elle se sert pour faire ses devoirs.
35. C'est le crayon qui écrit sur un morceau de papier.
36. C'est le crayon qu' le garçon écrit avec.
37. C'est le crayon qui écrit.
38. C'est le crayon que la p'tite fille utilise.
39. C'est le crayon qui fait une belle rédaction.
40. C'est le crayon qui écrit.
41. C'est le crayon qu'elle écrit avec.
42. C'est un crayon qu'elle écrit, la p'tite fille.
43. C'est le crayon que la p'tite fille écrit avec.
44. C'est le crayon qui écrit une phrase.
45. C'est le crayon qui fait des rédactions.
46. C'est le crayon qu'elle se sert toujours.
47. C'est le crayon qu'elle utilise pour écrire.

Quatrième année.

Image 9

22. C'est le crayon que la p'tite fille se sert
23. C'est le crayon que la fille écrit avec.
63. C'est le crayon qui écrit.
64. C'est le crayon qu'elle écrit avec.
65. C'est le crayon qu'elle écrit sur la page.
66. C'est le crayon qu' est en train d'écrire ce que la fille pense.
67. C'est le crayon que la petite fille utilise.
68. C'est le crayon qu'est en train d'écrire des mots.
69. C'est le crayon que la fille utilise.
70. C'est le crayon qui aide à la fille à écrire.
71. C'est le crayon que la petite fille utilise pour écrire.
72. C'est le crayon qu'est dans les mains de la fille.
73. C'est le crayon que la fille écrit.
74. C'est un crayon que la fille utilise.
75. C'est le crayon que la petite fille utilise pour faire ses lettres.

Cinquième année.

Image 9

76. C'est le crayon que la fille écrit avec.

77. C'est le crayon qu'elle écrit avec.
78. C'est le crayon qu'elle écrit avec.
79. C'est un crayon que la petite fille se sert pour écrire.
80. C'est un crayon que la fille écrit avec.
81. C'est un crayon que la fille écrit.
82. C'est un crayon que la fille prend pour écrire sur la page.
83. C'est un crayon qu'elle écrit avec.
84. C'est le crayon qui aide à écrire pour la fille.
85. C'est le crayon qu'elle écrit avec.
86. C'est le crayon qui est après d' se faire écrire par la fille.
87. C'est le crayon que la petite fille écrit avec.
88. C'est le crayon que la fille utilise pour écrire.
89. C'est le crayon que la fille écrit avec.
90. C'est le crayon que la petite fille écrit avec.

Sixième année.

Image 9

6. C'est le crayon que la fille utilise.
7. C'est un crayon que la p'tite fille écrit avec.
8. C'est le crayon que la fille se sert de
9. C'est le crayon qui se sert.
10. C'est le crayon que la fille écrit avec.
11. C'est un crayon pour écrire.
12. C'est un crayon que la fille utilise.
13. C'est un crayon que la fille utilise.
14. C'est le crayon que la fille écrit.
15. C'est le crayon qui sert la fille.
16. C'est le crayon que la fille utilise.
24. C'est le crayon que la fille écrit.
25. C'est le crayon que la fille écrit.
26. C'est le crayon qui se sert du papier
27. C'est le crayon que la fille écrit avec.

RELATIVE A CIBLE LOCATIVE en *SUR LAQUELLE*.

Première année.

Image 10

1. C'est une branche qui va tomber
2. C'est la branche que l'oiseau est dessus
3. C'est une branche, l'oiseau voit un nid d'oiseau.
4. C'est la branche qui est sous l'oiseau
5. C'est le bois que l'oiseau est dessus

18. C'est la branche qu'il est dessus
19. C'est la branche, c'est l'oiseau.
20. C'est une branche que l'oiseau est dessus
21. C'est la branche, c'est à lui.
28. C'est la branche à l'oiseau.
29. C'est la branche que l'oiseau se tient dessus.
30. C'est la branche qui est solide.
31. C'est la branche qu'i s'amuse avec.
32. C'est la branche qui reste là.

Deuxième année.

Image 10

48. C'est la branche que l'oiseau est dessus.
49. C'est la branche que l'oiseau est dessus.
50. C'est la branche que l'oiseau est dessus.
51. C'est la branche et l'oiseau. C'est la branche qui a un oiseau sur la branche.
52. C'est la branche, l'oiseau se tient sur la branche.
53. C'est la branche que l'oiseau est dessus.
54. C'est une branche que l'oiseau peut s'asseoir et être debout dessus.
55. C'est une branche qui est en dessous de l'oiseau.
56. C'est la branche qui est accrochée sur l'arbre et le petit oiseau est sur la branche et il chante.
57. C'est l'arbre et l'oiseau est dessus l'arbre.
58. C'est la branche qui est sous l'oiseau.
59. C'est la branche qui tient l'oiseau.
60. C'est un branche grande.
61. C'est l'arbre que l'oiseau est dessus.
62. C'est une branche et un oiseau est dessus.

Troisième année.

Image 10

33. C'est un pic-bois. C'est la branche qui tient le pic-bois.
34. C'est une branche qui tient l'oiseau.
35. C'est une branche qui l'tient debout.
36. C'est la branche que l'oiseau est dessus.
37. C'est l'arbre qui tient l'oiseau.
38. C'est la branche que l'oiseau est dessus.
39. C'est une branche qui est l'arbre, c'est l'oiseau qui est sur la branche.
40. C'est une branche que le p'tit oiseau est dessus.
41. C'est une branche que l'oiseau est dessus.
42. C'est une branche sous l'oiseau avec une feuille.
43. C'est une branche que l'oiseau est dessus.
44. C'est la branche que l'oiseau est dessus.
45. C'est la branche qui touche l'oiseau.
46. C'est une branche qui monte par en l'air.

46. C'est une branche qui monte par en l'air.
47. C'est la branche que l'oiseau est dessus.

Quatrième année.

Image 10

22. C'est une branche que l'oiseau est perché dessus.
23. C'est la branche que l'oiseau est debout dessus.
63. C'est une branche que l'oiseau va dessus.
64. C'est une branche que l'oiseau est perché dessus.
65. C'est la branche qui appartient à l'oiseau.
66. C'est une branche que l'oiseau est perché dessus.
67. C'est une branche que l'oiseau est dessus.
68. C'est une branche avec un oiseau dessus.
69. C'est une branche que l'oiseau est perché.
70. C'est une branche que l'oiseau est dessus.
71. C'est une branche que l'oiseau est dessus pour chanter.
72. C'est la branche que l'oiseau est perché dessus.
73. C'est une branche qui soutient l'oiseau.
74. C'est une branche que l'oiseau est posé dessus.
75. C'est une branche que l'oiseau est assis dessus.

Cinquième année.

Image 10

76. C'est une branche que l'oiseau est perché dessus.
77. C'est la branche que l'oiseau est perché dessus.
78. C'est la branche qui a un oiseau dessus.
79. C'est une branche que l'oiseau est perché dessus.
80. C'est une branche qu' un oiseau est perché dessus.
81. C'est la branche dans laquelle l'oiseau est perché
82. C'est une branche que l'oiseau est dessus.
83. C'est une branche que l'oiseau se met dessus.
84. C'est une branche que l'oiseau est perché sur.
85. C'est une branche qui tient l' oiseau debout.
86. C'est la branche qui est en dessous de l'oiseau.
87. C'est une branche que l'oiseau est perché dessus.
88. C'est la branche que l'oiseau s' est perché dessus.
89. C'est la branche que l'oiseau se tient dessus.
90. C'est une branche que l'oiseau est dessus.

Sixième année.

Image 10

6. C'est la branche que l'oiseau est perché dessus.
7. C'est une branche avec un oiseau dessus.
8. C'est une branche que l'oiseau est dessus.
9. C'est une branche que l'oiseau est dessus.
10. C'est une branche que l'oiseau est dessus.
11. C'est une branche que l'oiseau chante sur.
12. C'est la branche qui tient l'oiseau.
13. C'est une branche que l'oiseau s'est déposé dessus.
14. C'est la branche qui tient l'oiseau.
15. C'est la branche qui soutient l'oiseau.
16. C'est sur la branche que l'oiseau est dessus.
24. C'est la branche qui tient l'oiseau.
25. C'est la branche que l'oiseau est assis.
26. C'est la branche que l'oiseau est dessus.
27. C'est la branche que l'oiseau est sur.

RELATIVES COMPLEMENT D'OBJET INDIRECT en *A QUI.*

Première année.

Image 11

1. C'est le garçon qui s'asseoit sur une chaise.
2. C'est le garçon que le monsieur parle.
3. C'est un petit garçon, c'est un bonhomme.
4. C'est un garçon qui parle au papa.
5. C'est l'enfant qui parle au monsieur.
17. C'est le petit garçon que le papa est fâché.
18. C'est le garçon et le professeur parle au garçon.
19. C'est le ptit garçon, c'est le monsieur.
20. C'est le garçon qui s'asseoit.
21. C'est le p'tit garçon à le monsieur.
28. C'est le p'tit gars qui écoute le monsieur.
29. C'est le petit garçon qui ne parle pas au monsieur.
30. C'est un petit garçon qui écoute.
31. C'est le p'tit garçon qui n'est pas joyeux. I est triste parce qu'il est puni.
32. C'est le garçon qui parle au monsieur.

Deuxième année.

Image 11

48. C'est l'enfant qui est sur la chaise.
49. C'est le p'tit garçon qui est puni.
50. C'est le p'tit garçon qui sourit.
51. C'est un p'tit gars qui écoute son père.
52. C'est le garçon qui écoute.
53. C'est un p'tit garçon.
54. C'est un garçon qui s'est assis sur une chaise.
55. C'est l'garçon qui est debout.
56. C'est un petite garçon qui jase avec son père.
57. C'est un petite garçon qui regarde le monsieur.
58. C'est le p'tit garçon qui salue le monsieur.
59. C'est le petit garçon qui regarde le monsieur.
60. C'est un garçon, il sourit à un grand papa.
61. C'est un garçon et son papa lui disait de venir avec lui.
62. C'est un garçon et le monsieur parle au garçon.

Troisième année.

Image 11

33. C'est le petit garçon que le grand garçon parle
34. C'est le petit garçon qui s'asseoit, le maître lui parle et lui dit quoi faire.
35. C'est un garçon qui écoute.
36. C'est un garçon qui écoute.
37. C'est un garçon qui ne dit rien.
38. C'est le petit garçon qui est assis sur une chaise.
39. C'est l'ami du grand monsieur.
40. C'est le petit garçon, il écoute le monsieur.
41. C'est le petit garçon qui est assis sur une chaise.
42. C'est un p'tit garçon qui est en train de parler à un grand garçon.
43. C'est un petit garçon qui écoute.
44. C'est un petit garçon qui écoute à son père.
45. C'est le petit garçon qui salue quelqu'un.
46. C'est le petit garçon qui a fait quelque chose de pas bien et son papa le punit.
47. C'est le petit garçon qui entend le monsieur parler au tableau.

Quatrième année.

Image 11

22. C'est un petit garçon qui est assis sur une chaise et le monsieur lui parle.
23. C'est le petit garçon que l'homme parle à.
63. C'est un enfant qui regarde le monsieur donner la main.
64. C'est un petit garçon qui se fait disputer.
65. C'est le garçon qui appartient au monsieur.
66. C'est le fils qu'est en train d'écouter son père.
67. C'est le p'tit garçon qui écoute à son papa.
68. C'est un garçon qu'est en train d'écouter un monsieur parler.
69. C'est le garçon qui écoute le monsieur.
70. C'est l'enfant que le monsieur parle à.
71. C'est un petit garçon qui apprend quelque chose.
72. C'est le garçon qui se fait parler par le monsieur.
73. C'est le garçon qui parle au monsieur.
74. C'est un garçon qu'un garçon lui dit allo.
75. C'est le petit garçon qui se fait disputer par son père.

Cinquième année.

Image 11

76. C'est le petit garçon que l'homme salue.
77. C'est un petit garçon qui parle à l'adulte.
78. C'est un monsieur qui est en train d'écouter un grand monsieur.
79. C'est un garçon avec son père.
80. C'est le garçon qui parle à le monsieur.
81. C'est le garçon qui écoute le papa.
82. C'est un monsieur qui écoute l'autre monsieur parler.
83. C'est un garçon qui parle avec son père.
84. C'est le garçon qui sourit de son papa.
85. C'est le garçon qui a peur du monsieur.
86. C'est un petit garçon qui se fait disputer par son papa.
87. C'est un garçon que le père dispute.
88. C'est le garçon qu'il dispute.
89. C'est le petit garçon qui se fait disputer.
90. C'est le petit garçon que le papa est pas content.

Sixième année.

Image 11

6. C'est le garçon qui écoute au monsieur.
7. C'est un enfant qui écoute le monsieur parle.

8. C'est l'ami du garçon que le garçon parle de.
9. C'est le petit garçon qui écoute à le grand garçon.
10. C'est le garçon qui écoute le monsieur parler.
11. C'est l'enfant qui écoute le monsieur parler.
12. C'est une personne qui écoute son papa.
13. C'est l'élève qui s'fait parler du monsieur
14. C'est à un enfant que le monsieur parle.
15. C'est l'enfant qui observe l'enseignant.
16. C'est l'enfant que l'homme parle.
24. C'est le petit garçon que le monsieur parle à
25. C'est le garçon qui écoute au gars
26. C'est le petit garçon et ce monsieur lui parle.
27. C'est le p'tit garçon que le monsieur parle à.

RELATIVE GENITIVE EN *DONT*.

Première année.

Image 12

1. C'est la maison qu'elle pense.
2. C'est la maison qui est belle.
3. C'est la maison que le garçon rêve.
4. C'est la maison que elle pense.
5. C'est la maison qu'elle rêve.
17. C'est la maison à Nicolas.
18. C'est une maison en rêve.
19. C'est une maison que le garçon rêve de.
20. C'est la maison de la fille, elle rêve à la maison.
21. C'est la maison que rêve à la fille.
28. C'est la maison, la madame, la maman, elle rêve.
29. C'est la maison de la dame.
30. C'est la maison de ses pensées.
31. C'est la maison à la madame.
32. C'est la maison qu'elle rêve.

Deuxième année.

Image 12

48. C'est la maison que la dame reste dedans.
49. C'est la maison que la dame est dedans.
50. C'est la maison de la p'tite fille dedans sa tête.
51. C'est la maison qui est dans le rêve du petit garçon.
52. C'est la maison et la petite fille rêve à la maison.
53. C'est la maison qui est jolie.

54. C'est la maison de ses amis et elle rêve de faire une fête avec eux.
55. C'est la maison qui est dans l'idée de la personne.
56. C'est une maison, le petit garçon rêve.
57. C'est la maison qui appartient à la madame.
58. C'est la maison et la madame rêve à la maison.
59. C'est la maison que l'enfant reste dedans, que l'enfant rêve.
60. C'est une nouvelle maison. La madame est prêt de se coucher.
61. C'est une maison qu'une madame pense.
62. C'est une maison et la petite fille rêve à la maison.

Troisième année.

Image 12

33. C'est la maison que la petite femme rêve.
34. C'est la maison qu'elle voudrait bâtir.
35. C'est la maison de la dame.
36. C'est la maison que la dame rêve à.
37. C'est la maison que i pense.
38. C'est la maison que la petite fille rêve de.
39. C'est la maison d'une dame.
40. C'est la maison que la petite fille est dedans.
41. C'est la maison qu'elle est dedans.
43. C'est la maison qu'il rêve, le petit garçon.
44. C'est la maison et elle rêve de la maison.
45. C'est la petite maison qu'elle pense.
46. C'est la maison qui a une cheminée.
47. C'est la maison à sa fille.
48. C'est la maison qu'elle a rêvée

Quatrième année.

Image 12

22. C'est une maison que la madame rêve de.
23. C'est la maison que la femme rêve.
63. C'est la maison que la fille rêve.
64. C'est une maison qui rêve à la fille.
65. C'est peut-être la maison au garçon.
66. C'est la maison que la fille est en train de rêver.
67. C'est une belle maison que la dame rêve à.
68. C'est une maison qui est en train de se faire rêver.
69. C'est une maison que la madame pense en dormant.
70. C'est une maison que la fille rêve de.
71. C'est une maison que la petite fille rêve.
72. C'est la maison que la fille rêve.
73. C'est la maison qui est dans le rêve de la madame.

74. C'est une maison qu'une madame pense de.
75. C'une maison que la fille rêve de.

Cinquième année.

Image 12

76. C'est la maison que la femme rêve.
77. C'est la maison qu'elle rêve.
78. C'est la maison que la petite fille est en train de rêver de.
79. C'est la maison qui est dans le rêve de la madame.
80. C'est une maison que la fille rêve.
81. C'est une maison que la madame pense.
82. C'est une maison que la fille rêve.
83. C'est une maison que la madame pense de.
84. C'est la maison qui est dans son rêve.
85. C'est la maison qu'elle rêve.
86. C'est la maison que le petit garçon rêve de.
87. C'est une maison que la fille rêve.
88. C'est la maison que cette femme rêve.
89. C'est la maison que la femme rêve.
90. C'est une maison que la personne rêve.

Sixième année.

Image 12

6. C'est la maison qui est dans le rêve de cette femme.
7. C'est la maison qu'elle rêve de.
8. C'est la maison que la madame désire.
9. C'est la maison que la femme rêve de.
10. C'est la maison que la madame pense à.
11. C'est la maison qu'elle rêve à.
12. C'est une maison que la fille rêve de.
13. C'est la maison que la femme rêve.
14. C'est une belle maison que la fille rêve.
15. C'est la petite maison qu'elle rêve de.
16. C'est la maison à la fille.
24. C'est une maison qu'une madame pense.
25. C'est une maison qui s'fait rêver par la fille
26. C'est la maison que la dame pense de.
27. C'est une maison que la jeune fille pense.

ANNEXE 4

GROUPE COMPARATIF

4.1. EXTRAITS DU CORPUS DES ADOLESCENTS (DEFI, 1989)

4.2. INVENTAIRE DES RELATIVES DU CORPUS DES ADULTES (DEFI 1988)

ANNEXE 4 (4.1)

EXTRAITS DU CORPUS DES ADOLESCENTS

ANNEXE 4. (4-1a) Ecole Louis J. Robichaud Déc 89.

auraient peut- êt(re) honte de marcher avec moi dans les corridors ben / je pense que / i(ls) s' habitueraient page deux / j'ai / j'ai / j'ai euh / j'ai deux frères aînés / pis euh / je pense / je (ne) veux pas vraiment les sui(v)re mais quand-ce que j' étais plus jeune / j' avais tout le temps euh / je (re)gardais tout le temps zeux euh / qu(i) étaient plus haut (que) moi / pis çâ pis je les admirais / pis je pense que / zeux / euh / i(ls) (ne) portent pas trop d' importance à la manière qu' i(ls) s' habillent / 'so' / j'ai manière de fait comme zeux / i(l) (n') y avait pas vraiment de personnes que / que je suis / juste naturel euh / comme j'ai di(s)ais tantôt / i(l) (n') y a pas vraiment personne qui influence ma manière que je m' habille / 'so' / je (ne) pourrais pas vraiment répond(re) çâ euh / ben / d' abord mon groupe préféré c'est euh / c'est plutôt un / un / un / instrumentaliste / c'est Mike Coldfield pis euh / pour le divertir / ben / je pense / i(l) (n') y a pas grand chouse que je pourrais faire / lui / i(l) vient de la Grande Bretagne puis euh / le style de vie est très différent au nôt(re) / je / d' abord (il) faudrait / je (ne) le connais pas quo(i)-ce que c'est euh / ses passe-temps plus' que çâ mais / je (ne) sais pas / je l' emmènerais euh / jouer à la bâll ou euh / sinon euh / l' initier à des choses qu' on fait par ici / euh / je (ne) sais pas / (je) (ne) pourrais pas faire arien d' extraordinaire parce que / c'est pas de même que j'ai moi pour te répond(re) ma vedette préféré / ça (ne) paraît peut-êt(re) pas trop intelligent ben j' en ai pas vraiment / je veux dire / j' écoute une chanson / si je l' aime / je l' aime / si / d' habitude / j'ai pas / j'ai pas vraiment de cassettes / j' écoute juste la radio / pis / si je pouvais inviter quelqu'un / pour le divertir / euh / surtout mes sports / mon sport préféré / coumme le tennis / la natation / (ça) s(e)rait peut-êt(re) pour répond(re) à la prochaine question / euh / moi je / je / je m' aperçois que c'est / c'est rare pour qu' un / un artiste avec du talent puisse / euh / trouver fortune pis la gloire tout de suite / on remarque les euh / les meilleurs musiciens / çâ / pis les / les / les acteurs de cinéma / i(ls) / i(ls) deviennent vedettes après une dizaine d' années dans le / le 'show' 'business' / puis euh / je pense que./ ceux-là qui viennent instantanés / mais euh / c'est / c'est comme une / euh / une phase qui passe avec le temps parce que / après un élan / si i(ls) (n') ont pas le talent / i(ls) (n') ont rien à nous / euh / montrer de nouveau / i(ls) (n') ont pas de / d' initiative / i(ls) (n') ont pas d' imagination euh / là euh / i(ls) viennent qu' on les oublie ben les qualités qu' i(l) faudrait c'est surement pas d' êt(re) gêné / euh / la beauté physique / ben je (ne) pense pas (que) ça devrait êt(re) queuque chose qu' i(l) faudrait ben c'est très rare que tu vois / surtout pour les vedettes de télévision / plutôt les / si tu surveilles les 'soap' 'operas' i(l) (n') y a pas personne qu' est / qu' est pas belle la d(e)dans pis / ça (ne) devrait pas l' êt(re) / je pense / ben c'est coumme çâ que c'est ouais / euh / une chose / euh / si je va(is) pour un / un musicien/ disons un groupe de musique / je sais que d' abord i(ls) / i(ls) prennent beaucoup de temps à / euh / pour / euh / travailler su(r) un album / disons / et puis euh / la promotion / (ils) faisont des tournées mais / euh / je sais aussi / qu' i(ls) / qu' i(ls) doivent passer beaucoup

ANNEXE 4.(4.10

Ecole Mathieu-Martin (Montréal)
Déf 89

pouvais inviter ta vedette ou ton groupe préféré que ferais-tu pour les divertir? 'well' / si je pouvais inviter quelqu'un ça serait / mwa je crois que j' inviterais du vieux / j' inviterais le groupe 'kiss' de / dans les 197 / ah i étaient bons / mon 'favorite' groupe / c' était / c' était de la musique différente / je veux dire / tu commences à / prendre 74 à 82 / c'est pas mal ce temps-là que je les ai préférés / (a)steur i sont pas si bons / l' affaire du 'make-up' pis euh / pas plus' leurs habillements / même leur musique pis leur / leurs 'acts' su(r) le 'stage' pis tout' ça / j' ai vraiment aimé ça / c' était vraiment bon / c' était simple / c' était de la musique simple à jouer / pis / je veux dire / de la 'hardrock' 'but' / si t' aimes ça / c'est ça que je veux dire / mwa ça serait / 'well' / j' aime pas 'any' 'particular' musique / 'but' euh / j' aime comme / j' écoutais / avant j' écoutais pas du / coumme du 'eagle' pis coumme / t' aimes coumme pas mal de la musique simple / ouais / ben j' aime pas mal 'anykind' 'of' 'music' / 'but' le groupe préféré que / que j' aimerais / je sais pas vraiment quel que j' aimerais / 'but' j' aime ceux-là qui faisont des bonnes 'shows' / parce que / coumme j' ai dit j' aime 'anykind' 'of' 'music' / pis euh / ça me ferait pas / ça me ferait pas vraiment de différence / coumme mwa j' écoute beaucoup le 'kiss' / comme j' ai / dix-sept albums / 'but' je veux dire / j' écoute beaucoup le 'country' 'music' / je veux dire / ricky van ... / j' aime beaucoup ses albums / je veux dire / c'est pas / c'est de la / c'est pas de la 'right' 'country' / c'est / c'est de quoi qui s' écoute quand ce que tu veux relaxer / ou pareil comme mwa 'any' / 'anykind' 'of' 'music' / si tu pouvais changer de quoi dans le monde quo(i)-ce tu crois que tu changerais? / 'well' / si je pouvais / je serais pas icitte parce que / y a rien vraiment que tu peux changer / c'est / y a du monde qui est / mwa je suis coumme / je suis inque un simple / je suis pas un gars qu' est 'right' connu / je suis pas un gars qu' est / qu' a du pouèr / c'est ceux-là qui / qui changent des affaires dans le monde qu' avont le / c'est ceux-là qu' avont le pouèr qui changent des affaires dans le monde / c'est / si je pouvais changer chèque affaire / je changerai changerais que / vraiment le monde / euh / ça vient tout' su(r) la / i sont 'right' 'greedy' / pis ça vient tout' su(r) c'te point là que/ l' affaire est / qu' i voulont tout' / pis i voulont tout' dominer / pis i voulont / i sont jaloux si l' autre est plus' / que lui / i sont jaloux / pis c'est ça qui 'start' des guerres pis tout' / tout' ça / 'but' y en a qui sont / qui sont vraiment par la religion / par les coutumes qu' i avont / i sont / totalement / mwa / une affaire que si je changerais ça serait 'probably' l' argent / tu prends coumme / c'est pas mal tout' l' argent qui 'start' / la friction / c'est l' argent qu(i) est là / si que l' argent aurait pas si tant de valeur / coumme si ça serait pas si important i arait beaucoup moins de troubles / coumme y a beaucoup de monde qui faisont des affaires pour aouèr de l' argent pis ça cause du trouble aux autres / non / 'but' c'est l' argent qui / qui domine tout'/ c'est l' argent qui cèst ça / un facteur dominant / parce que si t' as pas d' argent t' as rien / si t' as beaucoup d' argent / si t' as plein d' argent t' as tout' / a pars que / tu peux pas aouèr la santé / pis tout' ça / 'but' tu peux aouèr des

1080 1090 1100 1110 1120

ANNEXE 4 (4.2)

INVENTAIRE DES RELATIVES DU CORPUS

DES ADULTES (DÉFI 1988)

4.2. INVENTAIRE DES RELATIVES DU CORPUS DES ADULTES (DEFI 1988)

J 23. Désiré, lignes 1-101

J.33. Com, lignes 101-305.

J.34. Roger, lignes 306-615.

J.43. Malvina, lignes 1342-1740

J.44. Gilberte, lignes 1740-1943

M.53. Bernadette, lignes 2158-2476

M.73. Noella, lignes 2946-3047

M 74. Yvonne, lignes 3050-3089.

1. Qui ou qu' i.

410. Tout le monde qu'est en chômage, comme les vieux qui sont, qui ont une maison, y' a beaucoup de choses qui pourraient être faites.

1081. Tout l' monde qui veulent travailler ont de la misère.

406. Pour c'te monde là qu'est sur le chômage, y'a beaucoup de choses qui pourraient être faites .

449. Tu vois plus de jeunes qu'ont pas d'ouvrage.

574. Ils ont beaucoup plus de jeune population qu'a pas d'ouvrage.

577. I les mettent dans un cercle qu'est difficile pour eux de sortir.

1072. Ça affecte ceux qui veulent travailler.

1376. J'en ai connu qu'a de l'éduction.

1379. Mais y'en a d'autres que i ont vraiment besoin de ça.

1390. Il faut qu'y ait des gens qui travaillent.

1391. Tu rencontres des gens qui travaillent douze mois par année.

1399. C'te chômage-là, i va bénéficier à d'autres qu'a pas d'éducation.

1508. Y donnent de très bons cours pour quelqu'un qui veut aller à l'université.

1595. I est juste un adolescent qu'est en voie de progresser.

1607. Elle est plus forte que deux parents à la maison qu'essayent à garder une certaine autorité.

1689. J'allais coucher avec une femme qu'avaient trois, quatre enfants.

1824. I faut des gens qui travaillent.

2271. On connaît quelqu'un qui a pris pour les computers.

2298. Ça devait être de quoi qui planait... de quoi qui disent des vieux affaires.

2982. Si y avait eu du chômage, y aurait eu du manger qui rentrait plus régulièrement.

3054. Je n'en connais qui travaillent à la mine.

2. C'est X qui.

417. C'est pas tout le monde qu'est sur le chômage qu'est paresseux.

1042. C'est pas mal les jeunes, tant qu'à moi, qu'est affecté par le chômage.

1373. Je trouve que c'est les personnes qui sont pas instruites.

1385. C'est des gens qui sont vraiment... pas éduqués.

1389. C'est ces gens-là qui sont pas mal moins bien vus.

1392. C'est nous autres qui travaillent pour les faire vivre.

1431. C'était pas tout le monde qu'allait travailler pour le chômage.

1433. C'était le genre de personnes qui sortaient, qui s'en allaient travailler à l'extérieur, pis qu'allaient travailler dix, douze mois.

1440. C'étaient des toutes petites usines qu' engageaient juste un petit groupe.

1495. C'est ça qu'a pas mal fait flanquer des jeunes.

1503. Y'a l'briquetage, ça, c'est toutes des choses qui va pas s'arrêter.

1507. Aujourd'hui, c'est ça qui va.

1521. L'entrevue, c'est ça qui les bloque, qui les arrête de rentrer (les jeunes).

1526. C'est tout simplement un mode de vie qu'a parti.

1536. C'est jamais le pauvre qu'est aidé.

1545. C'est l'vendeur qu'en bénéficie.

1589. C'est le stage qui a le plus besoin de ses parents.

1710. Si t'élèves une famille, c'est zeu qui vont en bénéficier.

1713. Y'a des places qui préfèrent que c'était les filles qu'étaient instruites.

1735. C'est jamais de quoi qui m'a marqué.

1746. Ce sont des adultes qui sont moins scolarisés.

1757. C'est le manque de travail qui les oblige à aller sur l'assurance-chômage.

1770. Ça a été refusé parce que c'étaient des gens qui recevaient leur assurance-chômage.

1925. Mais c'est pas toutes les familles qu'avaient le moyen de garder les enfants à l'école.

1930. Mais, c'est pas tout le monde qui pensait comme ça.

2314. C'est lui qui décidait s'il voulait sortir.

2951. C'est pas tout le monde qui sort de l'université, qui va sur l'marché du travail, qui trouve la job qui convient .

2958. C'est tout eux autres qui ont la business.

2964. C'est eux autres qui va avoir plus de chances.

3060. C'est ça qu'était leur ouvrage.

3066. C'est celui-là qui va à l'université qui a plus de chances.

3. Y'a X qui.

406. Y'a beaucoup de choses qui pourraient être faites.

411. Y'a beaucoup d'ouvrage qui pourrait être fait.

434. Y'a plus d'argent qui rentre.

461. Y'a pas assez de quoi qui va.

571. Y'a certainement des compagnies qui ont fermé qui affectent (du personnel).

907. Y'a certains parents qui donnent beaucoup de liberté à leurs enfants.

1342. Y'a trop de jeune monde qu'est sur l'chômage.

1349. Y'a trop d'jeunes qui vont sur le chômage surtout des jeunes qui laissent l'école pour travailler.

1358. Y'a au moins les deux tiers des gens qui dépend peut-être trop... Y'a la moitié des gens et plus qui dépend du chômage.

1365. Y'a ben d'ces gens-là qui la visent pas (ce type de vie).

1533. Y'avaient des gens qui aviant besoin là-dessus, mais y'en a d'autres qui a bénéficié qu'en avait moins besoin.

1587. Y'a ben des parents qui se figurent que leur enfant, c'est un adulte.

1592. Si y' a personne qui peut répondre à ses questions, pis qui peut l'encourager, pis qui peut y expliquer quoi ce qu'est l'adolescence.

1602. Y'a personne qui couche là.

1713. Y'a des places qui préféraient que c'était les filles qu'étaient instruites.

1747. Pis, y'a aussi des jeunes qui sortent avec un diplôme.

1756. Mais y' a une grosse quantité de gens qui aimeraient travailler.

1762. Y'aurait toujours des personnes qui vivocheront.

1773. Y'a beaucoup moins de gens qu'en profitaient.

1783. Y'aurait aussi la femme qui est allée sur le marché.

1830. Y'a certaines régions qui ont toujours... surtout des régions qui n'ont pas d'industries, qui fonctionnent à longueur d'année, qui ont des industries de saison, pis qui n'ont pas une population qui travaille en usine.

2960. Y'a juste deux ou trois magasins dans l'centre du village qui est ouvert.

1840. Y'aura toujours des régions...qui vivent... sur du travail saisonnier.

1851. Ça fait qu'y a des familles qui gardaient plus les filles.

1893. Y'avait l'université St François Xavier qu'était en anglais.

1920. Y'avait un peu plus d'argent qui circulait... y' avait des familles qu'avaient des gars à l'armée, pis enveyaient des payes .

1943. Y'a des gens qu'avaient pas le moyen de le payer.

2263. Y'a beaucoup de gens qui prennent de l'ouvrage.

2305. Y'a pas tant d' enfants qui viennent au monde.

2430. Y'a des gens qu'on connait qu'ont été au collège à Memramcook.

2946. Y'a beaucoup de jeunes qu'est sur le chômage.

3051. Y a beaucoup de mineurs qui a perdu leur job.

3052. Y'a ben du monde qui est vaillant.

3070. Y'a des ordinateurs qui ôtent l'ouvrage du monde.

4. Y'en a qui.

404. Y'en a beaucoup (que) qui aiment ça.

419. Pour sûr, y' en a qu'ont pas le choix. Y' en a beaucoup qu'aiment de mettre leurs dix semaines pis c'est fini.

442. Y'en a qui s'bôdent, ben y'en a qui sont là juste pour leurs poches (les remplir).

580. Pis y'en a d'eux autres qu' aiment ça.

1034. Y'en a beaucoup trop de chômage actuellement qui se fait.

1050. Tandis qu'y en a qui travaillent.

1366. Ben des personnes âgées, y'en a pas qui bénéficient d'chômage.

1385. Y'en a qu'est vraiment pas éduqué.

1485. Là y' en avait très peu qu'étaient sus le chômage.

1460. Y'en avait quelques-uns qui pouvaient pas s' pogner (d'l' ouvrage).

1718. Y'en avait pas tellement dans c'temps-là qui pouvaient pousser des enfants aux études, des pareilles grandes familles qui...

1754. Y'en a qui organisent leur vie comme ça là.

2168. Y'en a qui ont fermé déjà, hein.

2216. So, y' en a plus de zeux, c'est ça qu'y ont fait (combinaison y'en a, c'est).

2311. Y' en a pas tant qui va payer.

2394. Y' en a qui savent pas quoi c'est gagner.

2423. Y' en avait qui était.

2436. Asteur, y' en a deux qui sont maîtresses d'école.

2950. Y'en a beaucoup qui a obligé d'être sur le chômage.

2995. Y'en a beaucoup qui est dans la même situation des miens.

1366. Ben des personnes âgées, y' en a pas qui bénéficient d'chômage.

1385. Y'en a qu'est vraiment pas éduqué.

1485. Là y' en avait très peu qu'étaient sus le chômage.

1460. Y'en avait quelques-uns qui pouvaient pas s'pogner (d'l'ouvrage).

1718. Y'en avait pas tellement dans c'temps-là qui pouvaient pousser des enfants aux études, des pareilles grandes familles qui...

1754. Y'en a qui organisent leur vie comme ça là.

2168. Y'en a qui ont fermé déjà, hein.

2216. So, y'en a plus de zeux, c'est ça qu'i ont fait.

2311. Y'en a pas tant qui va payer.

2394. Y'en a qui savent pas quoi c'est gagner.

2423. Y'en avait qui était.

2436. Asteur, y'en a deux qui sont maîtresses d'école.

2950. Y'en a beaucoup qui a obligé d'être sur le chômage.

2995. Y'en a beaucoup qui est dans la même situation des miens.

5. X qui, c'est ou X qui, X.

453. Les jeunes qu'ont trop de liberté, c'est zeux-là, je trouve, qu'est le plus gros problème.

474. Nos jeunes qui sortent des écoles, pis les jeunes qui vont sur le marché du

travail, i sont obligés de sortir en dehors de la province... pis certains adultes que ça fait assez longtemps qu'i cherchent de l'ouvrage

1013. Nos jeunes, ceux qui veulent trouver quèque chose, i peuvent.

1017. Les filles qui veulent trouver une job part time, pas de problème.

1056. D'un autre côté, celui-là qui reçoit du chômage, faut qu'i soit fier.

1409. Ceux qui sont atteints de maladies mentaux, ceux que les parents gardent, (a) leur donne une sécurité (le gouvernement).

1414. Quelqu'un qu'est pas capable d'aller travailler...

1439. Dans ce temps là, les usines à poissons, c'étaient des toutes petites usines.

1463. Pis ceux qui sont allés à Montréal que ça fait 20 ans qu'y sont là, i sont partis jeunes.

1470. Ceux qui vont pas aux études, i travaillent.

1475. Pis d'autres qui vont aux études, ben, faut travailler.

1490. Mais les jeunes qui vont pas aux études, qui laissont pour y aller travailler, ben, c'est dans les usines qu'i vont.

1531. L'abus qu' a été fait là dedans, là ben...

1742. Pis les gens qu'ont la chance de rencontrer, qui travaillent une partie de l'année, ce sont des adultes qui sont moins scolarisés.

1748. Mais, la majorité, c'est la partie des adultes qui sont moins scolarisés, qui travaillent aux usines de poisson, aux usines qui sont ouvertes en saison.

1804. La plupart des femmes qu'ont un emploi à l'extérieur, i ont deux emplois.

2170. Ceux-là qui sortent (de l'école), i ont pas d'expérience.

2237. Ceux-là qui tenions dans l'université, ça prend d'l'argent.

2250. Ceux qui avaient des cours, i allions ailleurs.

2965. Une personne qu'est sus le chômage, c'est pas une personne qui est lâche.

2995. Celui qui va choisir la situation, la médecine, i va avoir du travail à l'année longue.

3031. Tout le monde que j'connais dans mon temps, c'est tout du monde qu'a pas été éduqué, qui a été jusqu'à la neuvième année

3040. Toutes les femmes que je connais, c'est toutes des femmes qui ont commencé à travailler après qu'i ont élevé leurs enfants.

6. Ce qui, quoi ce qui.

462. C'est tout quoic'qui s'passe.

592. Vingt ans passés, le chômage payait peut-être le quart de quoi ce qui se paye aujourd'hui.

1084. Ils savent pas quoi faire.

1565. Je peux pas prédire quoi c'qui peut arriver dans les années à venir.

1582. Faisez quoi c'que vous voulez.

1592. Lui expliquer quosqu'est l'adolescence.

1659. Je ne sais pas quoic'qu'avait arrivé.

2162. Je sais quo c'est que le monde ferait.

2368. I s'levaient voir quoic'qui s'passait pour voir quelle heure i était.

2392. On lui montrait qui ce qu'i était.

2949. I sont obligés de prendre quoi ce qu'i peuvent.

7. Que.

400. Là qu'est le plus de chômage.

1395. Comme toi, avec l'éducation que tu te prépares.

1409. I (la société) leur donne une sécurité que les parents peuvent pas avoir.

1639. Dans c'temps-là, les pères avaient un oeil sur le mari que la fille avait choisi

8. C'est... que, c'était... que, ce serait... que.

473. C'est de quoi dans notre temps quetu voyais pas.

607. C'est (dans) certaines carrières que i'a un surplus.

1002. C'était une loi qu'était pas écrite.

1020. C'est pour ça que tu rencontres beaucoup de femmes.

1043. C'est en sortant de l'université qu'i peuvent pas se trouver de l'ouvrage...c'est en sortant des études, là, qu'i sont obligés...

1401. C'est à travers quelqu'un comme toi qu'elle aide (la société).

1449. Ça, c'était du nouveau, ça, que le revenu rentrait.

1490. Ben, c'est dans les usines qu'i vont

1493. C'est dans les usines qu'est la ressource principale pour donner de l'emploi.

1536. Mais, c'est ça, l'abus, qu' est fait.

1553. C'est ça qu'est la crise.

1727. C'est toujours comme ça que j'ai pensé.

1853. C'est plus la publicité qu'on en fait partout.

1880. Ça, c'est les choix qu'on avait.

2425. C'est pus l'université qu'i a asteur.

9. Y'a X que.

424. Y'a beaucoup d'emplois juste asteur que les jeunes voulaient pas prendre.

1000. Y'a certaines heures qui fait qu'i rentrent..

10. Y'en a que

2422. Y'en avait que j'ai connu qui ont été à l'Université Saint Joseph.

11. X que, c'est ou X que, X.

474. Pis certains adultes que ça fait assez longtemps qu'i cherchent de l'ouvrage.

1463. Pis ceux qui sont allés à Montréal que ça fait 20 ans qu'i sont là, i sont partis jeunes.

1666. La première argent que je n'ai gagné, on allait esserber des patates chez le voisin.

3031. Tout le monde que je connais dans mon temps, moi, c'est tout du monde qui a pas été éduqué, qu'a été jusqu'à la 9ème année.

3042. Toutes les femmes que j'counnais, c'est toutes des femmes qui ont commencé à travailler.