

Accéder aux compétences syntaxiques des élèves (8-11 ans) : le cas des relatives

Marie-Noëlle ROUBAUD

EA 4671 ADEF ; Aix-Marseille Université ; ENS de Lyon, IFE

Résumé

Accéder aux compétences syntaxiques des élèves (8-11 ans) : le cas des relatives

Dans cet article, nous proposons une analyse syntaxique des pronoms relatifs à l'écrit, au plan micro (à l'intérieur de la phrase) et au plan macro (à l'intérieur du texte). L'étude porte sur les relatives employées dans un texte narratif par 132 élèves de 8 à 11 ans. L'analyse montre une inégalité dans l'usage des relatifs et renvoie aux notions de compétence et de genre. Les résultats apportent un éclairage nouveau sur la façon dont les élèves utilisent les relatives dans leur texte : dans des situations d'emboîtement (sur l'axe syntagmatique) et plus rarement, dans des situations d'entassement (sur l'axe paradigmatique). Ces premiers résultats sont de précieux indices pour penser leur apprentissage à l'école.

Abstract

Accessing the syntactic competences of pupils (aged 8 to 11): the case of relative clauses

In this paper, we propose a syntactic analysis of the relative pronouns in writing texts, at the micro level (within the sentence) and at the macro level (inside the text). This study focuses on the relative clauses employed in 132 narrative texts (pupils aged 8 to 11). The analysis shows an inequality in the use of relative clauses and refers to notions of competence and register. The results highlight on how pupils use relative clauses in their text: in combination role (on the syntagmatic axis) and more rarely, in filling list (on the paradigmatic axis). These first results on the use of relative clauses are valuable clues to think teaching at school.

Introduction

Il n'est pas aisé d'accéder aux compétences syntaxiques des jeunes élèves. David (2000), passant en revue les travaux consacrés à l'étude des textes d'élèves depuis les années quatre-vingt, le signale et remarque que « les seules publications d'ensemble sur le sujet sont l'œuvre de linguistes et surtout de didacticiens » (David, 2000 : 285)¹. L'enjeu pour les didacticiens est prégnant tant la maîtrise de l'écrit à l'école est fondamentale : c'est sur l'écrit que sont évalués les élèves.

Masseron (2011) rejoint les constatations de David. Dressant un panorama des études de « linguistique *appliquée aux textes d'élèves* » portant sur la période 1975-2005, elle souligne la prédominance des recherches² en linguistique textuelle, en psychogénèse de l'écrit et sur l'évaluation, qui ont eu pour conséquence la « relégation des questions de *langue*, qu'il s'agisse du lexique ou de la morphosyntaxe » (Masseron, 2011 : 133).

Or l'écriture d'un texte est complexe : elle mêle le niveau micro (celui de la phrase) et le niveau macro (celui du texte) si bien que nous pensons que l'analyse syntaxique des écrits scolaires fournit des indications non seulement sur la grammaire propre de l'enfant mais aussi sur la façon dont il utilise la syntaxe dans le texte : le rôle qu'il fait jouer aux constructions syntaxiques.

¹ Signalons l'ouvrage que Fabre-Cols a dirigé (2000).

² Nous renvoyons à Masseron pour la richesse de la bibliographie.

Afin d'accéder aux compétences syntaxiques des élèves sur les relatives, nous avons constitué un corpus de textes d'élèves de 8 à 11 ans³ et les avons analysées aux niveaux micro et macro.

1. Un cadre théorique pour l'analyse des relatives

L'Approche pronominale (Blanche-Benveniste *et al.*, 1984) fournit un cadre syntaxique d'analyse avec la notion de verbe constructeur disposant autour de lui ses éléments régis et de « dispositif de rection » (Blanche-Benveniste, 1990a : 55). Nous avons ainsi pu distinguer les relatives des clivées⁴. Des exemples tels que (1) et (2) ont été rejetés alors que (3) et (4), comportant une relative, sont entrés dans le corpus :

- (1) On sait, et c'est elle **qui** t' à ligoter ? (CE2, Kiera)⁵
- (2) « oh oh il y a le planché **qui** craque » (CM2, Maggy)
- (3) C'est l'histoire d'une fille **qui** habitait dans la campagne. (CM2, Clara)
- (4) C'était un bruit **qui** ressemblait a un grondement (CM1, Romane)

En (1) et (2) c'est le syntagme pronominal (*elle*) ou nominal (*le planché*) qui est extrait de la construction verbale au moyen d'un dispositif clivé en *c'est ... qui* ou *il y a ... qui*. Il garde son autonomie syntaxique et peut être interrogé à partir du verbe constructeur *ligoter* ou *craquer*⁶ :

- (1a) Qui t'a ligoté ? / C'est *elle*.
- (2a) Qu'est ce qui craque ? / C'est *le plancher*.

En revanche en (3) et (4), le syntagme compris entre *c'est... qui* ou *c'était... qui* ne peut constituer, sous une forme raccourcie, la réponse à la question :

- (3a) Qui habitait dans la campagne ? / * C'est *l'histoire d'une fille*
- (4a) Qui ressemblait à un grondement ? / * C'était *un bruit*.

Les syntagmes en *qui* (*qui habitait dans la campagne, qui ressemblait à un grondement*) sont des relatives formant avec leur antécédent un grand syntagme nominal. La présence de l'article indéfini *une* ou *un* de l'antécédent accentue le caractère obligatoire de la relative. Une détermination par un démonstratif comme *cette* ou *ce* aurait le même rôle dans la constitution du syntagme nominal :

- (3b) c'est *cette* histoire
- (4b) c'était *ce* bruit

Nous ne reviendrons pas ici sur la terminologie des relatives (déterminatives vs appositives)⁷ mais nous nous attacherons, dans cet article, aux usages que les élèves ont des relatives⁸.

2. Les formes du relatif : norme et usages

2.1. La norme

Le choix du relatif est déterminé par sa fonction, d'où la variation de sa forme. Il est, dans certains cas, sensible au trait sémantique porté par l'antécédent. Le tableau ci-dessous, extrait de Blanche-Benveniste (2010 : 98), récapitule les formes du relatif en français :

³ Ces élèves sont répartis en France dans des classes de CE2 (8-9ans), CM1 (9-10 ans) et CM2 (10-11 ans).

⁴ Pour la différenciation entre clivées et relatives, cf. Rouget & Salze (1984) et Scappini (2006).

⁵ L'orthographe de l'élève est conservée. L'exemple est référencé : niveau de classe, prénom de l'élève. Dans quelque cas, pour plus de lisibilité, l'orthographe du mot est rétablie entre crochets.

⁶ Cf. Blanche-Benveniste (1997 : 96).

⁷ Kleiber (1987) souligne la question de l'ambiguïté sémantique de cette typologie.

⁸ Martinot (2013, p. 130) indique que les relatives déterminatives sont plus difficiles à acquérir que les relatives appositives par les enfants.

Tableau des formes disponibles		
sans préposition	fonctions	
	- sans trait sémantique sujet complément <i>de</i> +complément	le N <i>qui</i> le N <i>que</i> le N <i>dont</i>
	- avec trait sémantique locatif ⁹	le N <i>où</i>
avec préposition	traits sémantiques + humain - humain	le N <i>à qui</i> le N <i>à quoi</i>
	traits grammaticaux de genre et nombre singulier pluriel	le N <i>auquel</i> , la N <i>à laquelle</i> les N <i>auxquels</i> , <i>auxquelles</i>

Tableau 1 : Formes du relatif en français

La complexité du système des relatives françaises repose sur deux logiques antagonistes (Laparra, 1995 : 72) : l'une héritée de l'ancienne langue tolérant des emplois beaucoup plus larges que de nos jours et l'autre, simplificatrice essayant de spécifier chaque forme. Cet antagonisme explique que le tableau ci-dessus ne fasse pas consensus ni dans les grammaires de référence¹⁰ ni dans les grammaires scolaires qui ont bien du mal à présenter les relatifs.

2.2. Les usages

Certaines études renseignent sur les usages des locuteurs à l'oral. Laparra (1995)¹¹ relève un emploi massif de *qui* puis, dans une proportion moindre, de *que* et enfin de quelques *où*. Pour Blanche-Benveniste (1990a, 1997, 2010), dont l'étude porte sur un grand nombre d'exemples¹², le résultat est sensiblement le même, sauf pour l'ordre d'apparition : *qui*, *où*, *que*.

Pour expliquer le très petit nombre de *dont* ou de *lequel* à l'oral, les deux auteurs mettent en avant ce que Laparra appelle « compétence active » (1995 : 66) et Blanche-Benveniste « grammaire première » (1990b). Il s'agit de considérer que l'enfant possède une compétence à deux niveaux (Roubaud, 2013b). Le premier niveau est marqué par une connaissance implicite de la langue (ou « grammaire première ») comme la connaissance du *qui* ou *que* relatifs, acquis très jeunes. Le second niveau (appelé « grammaire seconde¹³ » par Blanche-Benveniste¹⁴) doit être acquis par l'enfant à partir d'un apprentissage explicite, parfois très long et qui peut ne jamais être totalement acquis : c'est le cas du *dont*¹⁵.

Une autre explication à cette différence d'utilisation dans les relatifs est liée la notion de genre (Blanche-Benveniste, 2010 : 84 ; Deulofeu, 2011 : 8 ; Canelas-Trevisi, dans ce numéro)¹⁶. En

⁹ Le terme « locatif » au sens de « localisation » englobe le lieu et le temps.

¹⁰ L'étude de Laparra porte sur de nombreuses grammaires de référence (cf. sa bibliographie).

¹¹ Son corpus compte six heures d'enregistrement (enfants de 8-9 ans, situation d'interview). L'auteur relève 330 relatives mais y inclut les clivées.

¹² Le corpus oral aixois (Corpaix) compte 1 million de mots.

¹³ Tomasello (2000 : 239) utilise le terme de « cultural imitative learning ».

¹⁴ Élalouf (2012) revient sur la construction de la notion de « grammaire seconde » par Blanche-Benveniste. Dans Roubaud (2013a), plusieurs manuscrits de Blanche-Benveniste (Barcelone, 1982 ; Lisbonne, 1987 ; Rome, 1999) permettent de suivre le développement de ce concept de « grammaire seconde » vs « grammaire première ».

¹⁵ Aeby Daghé (2009) rend compte de la difficulté à utiliser *dont* aussi bien par le professeur du secondaire que par les élèves.

¹⁶ Biber et ses collaborateurs (1999 : 107) ont constaté pour l'anglais que les emplois avec préposition se rencontrent dans les écrits de « careful public writing ».

effet, même si la difficulté à utiliser *dont* et *lequel* est liée au fait qu'ils n'appartiennent pas à la grammaire première du locuteur, l'occasion de les rencontrer est rare : dans certaines situations de parole (littéraires, journalistiques, techniques), avec certains sujets abordés (Blanche-Benveniste, 2010 : 102-105), d'autant plus que leurs emplois se concentrent sur quelques éléments de lexique¹⁷. L'analyse des relatives oblige à tenir compte de ces notions de compétence et de genre.

Peu d'études portent sur les relatives dans les écrits des élèves¹⁸ et peu s'intéressent aux écrits d'enfants jeunes¹⁹. C'est la raison pour laquelle nous avons mené une analyse sur un corpus écrit d'enfants de 8 à 11 ans.

3. Méthodologie et corpus

Nous travaillons à partir des textes manuscrits et non informatisés. Aucun toilettage n'est effectué car tout signe (ratures, ajouts...) est le témoignage d'un élève aux prises avec un écrit qu'il tente de construire. Notre démarche initiale est d'oraliser les textes (Cappeau & Roubaud, 2005) afin de dépasser les problèmes liés à l'écrit (problèmes de segmentation, de morphologie, d'orthographe...) et de lui redonner du sens. L'exemple suivant entre dans notre corpus des relatives :

(5) Mais ce n'était qu'un courant d'air **qu'il** faisait craquer les branches (CM2, Jim)

Il s'agit du relatif *qui* ; la confusion entre *qui* et *qu'il* est fréquente même chez les adultes.

A l'inverse nous avons rejeté des exemples comme (6-7), la construction syntaxique exigeant une subordonnée en *que* (*avoir tellement peur que, se rendre compte que*) :

(6) Ils ont eu tellement peur **qui** son ressortie de la maison en vitesse. (CM2, Sofia)

Ils ont eu tellement peur qu'ils sont ressortis...

(7) leurs père se rendit compte **qui** était plus là depuis un moment (CM1, Mathilde)

leur père se rendit compte qu'il était plus là...

Nous avons besoin d'un grand nombre de textes pour recueillir suffisamment de données. Nous en avons examiné 132, produits à la fin de l'année 2012, dans des classes de CE2 (28 textes), CM1 (26 textes) et CM2 (78 textes) appartenant à des milieux différents (milieux favorisés ou milieux dans lesquels les élèves sont en difficultés langagières). Ces textes font partie du corpus Charolles²⁰. Les élèves avaient comme tâche d'écrire une histoire dans laquelle ils devaient insérer trois phrases en respectant l'ordre proposé : *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. Il se retourna en entendant un grand bruit. Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit.* Chaque élève ayant produit un texte, le corpus a permis de faire une étude quantitative et longitudinale (de 8 à 11 ans) des relatives à l'écrit.

4. Les relatives dans les textes d'élèves

Voici un aperçu du nombre d'élèves ayant produit au moins une relative :

¹⁷ Dans une autre étude (Roubaud & Rey, 2013 : 184), les étudiants d'un master rédacteur professionnel ont fait une constatation identique en relevant que les emplois de *duquel* étaient concentrés sur quelques locutions prépositionnelles (*en bas duquel, à bord duquel, au bout duquel, à la fin duquel*).

¹⁸ Citons pour le secondaire : Béguelin (2000) et Campana (2002).

¹⁹ Citons les études de Cappeau (2000), Cappeau & Roubaud (2005).

²⁰ Ce corpus a été constitué par l'équipe de Toulouse-Le Mirail, autour de Claudine Garcia-Debanc.

	CE2	CM1	CM2
nombre d'élèves (= nombre de textes)	28	26	78
nombre d'élèves ayant produit au moins une relative dans leur texte	17	17	55

Tableau 2 : Nombre d'élèves ayant produit au moins une relative dans leur texte

Le tableau suivant met en relation le nombre d'élèves d'une classe et le nombre de relatives produits dans le texte :

	CE2	CM1	CM2
nombre d'élèves ayant produit 1 relative	10	10	29
nombre d'élèves ayant produit 2 relatives	5	4	17
nombre d'élèves ayant produit 3 relatives	2	0	4
nombre d'élèves ayant produit 4 relatives	0	3	1
nombre d'élèves ayant produit 5 relatives	0	0	2
nombre d'élèves ayant produit 7 relatives	0	0	1
nombre d'élèves ayant produit 9 relatives	0	0	1

Tableau 3 : Détail du nombre de relatives produites

Les tableaux conduisent à ces observations :

- Quel que soit le niveau de classe, le relatif est utilisé en production de texte, mais pas par tous les élèves de la classe (Tableau 2).
- Parmi les élèves qui utilisent une relative, la majorité n'en emploie qu'une (Tableau 3). Au CM2 (10-11 ans), la production est plus importante : 29 élèves n'en emploient qu'une mais 26 élèves en emploient de 2 à 9.

Un examen plus attentif des classes amène à faire deux remarques :

- Quel que soit le milieu, les élèves emploient un relatif :
 - (8) Il était une fois, il avait une jeune fille **qui** s'appelait Sarah. (CM1, RAR²¹, Rahima)
- La production d'une relative ne dépend pas de la longueur du texte. La comparaison de deux textes longs (deux pages) de deux élèves de CM2 d'une même classe en apporte la preuve : alors que Xavier produit 9 relatives, Malo n'en inclut aucune.

4.1. La forme du relatif

Le recueil de données livre 161 relatives réparties de la façon suivante, sachant qu'un élève peut dans son texte produire une ou plusieurs relatives (cf. Tableau 3) :

	CE2	CM1	CM2
nombre de relatives	26	30	105

Tableau 4. Nombre de relatives par classe

Détaillons la répartition des relatives, par classe, selon la forme du relatif. Nous donnerons d'abord le nombre d'exemples recueillis pour chaque forme puis le pourcentage d'utilisation de cette forme par rapport à l'ensemble des relatives produites par la classe :

²¹ Ce sont les réseaux « ambition réussite » (RAR) créés pour les élèves n'ayant pas acquis les compétences de base en français.

	CE2		CM1		CM2	
	nombre d'exemples	pourcentage	nombre d'exemples	pourcentage	nombre d'exemples	pourcentage
qui	24	92%	26	87%	91	86%
où	2	8%	1	3%	9	9%
que	0	0%	2	7%	3	3%
dont	0	0%	1	3%	2	2%

Tableau 5. Répartition des relatives selon la forme du relatif

Il n'est pas possible de comparer le nombre de relatives par classe (Tableau 4) puisque le nombre de textes n'est pas le même mais compte tenu de ce que nous avons constaté (cf. supra), l'usage d'un relatif ne dépend ni de la longueur du texte ni de l'âge ni du milieu.

En revanche, nous constatons un grand écart entre l'emploi massif de *qui* (141 exemples au total) et les autres relatifs peu représentés (Tableau 5) : *où* (12 exemples), *que* (5 exemples) et *dont* (3 exemples). C'est sur la position sujet que les élèves utilisent un relatif. Nos résultats sont conformes à ceux observés pour l'oral (cf. supra) : les relatives en *qui* sujet ne subissent pas le même traitement que les autres. Cette prédominance du *qui* appuie la conception d'un *qui* relatif dans la grammaire première des enfants. A l'opposé, le faible pourcentage de *dont*, même chez les élèves plus âgés, conforte l'idée d'une grammaire seconde²² :

(9) Un jour une petite fille du nom Laura **d'on** ses parent était mort elle a vecu seul penden des année. (CM1, Lou)²³

(10) Il était une fois une famille **dont** un bucheront avec ça femme et ses enfants. (CM2, Neal)

Les deux exemples montrent la difficulté à utiliser *dont*. En (9), la difficulté orthographique s'accompagne d'un emploi non normatif du possessif « ses » (9a) et en (10), l'utilisation du *dont* pourrait laisser penser que la construction est inachevée. Or sa valeur est celle d'un « parmi lesquels » (10a) :

(9a) Un jour une petite fille du nom Laura dont **les** parents étaient morts...

(10a) Il était une fois une famille **parmi lesquels** un bucheron avec safemme et ses enfants.

Le corpus révèle des emplois de *où* marquant le lieu (11) et très rarement le temps (et toujours avec le lexème « jour ») (12) :

(11) Ils virent une fiole **où** il y avait marquer « contre sort de figer ». (CM2, Benjamin)

(12) Mais le jour **ou** elle à voulu l'inviter, la voisine s'est contenter d'un grand et fort « Non !!!!!!! » (CE2, Kiera)

L'insertion d'une relative en *où* peut poser des problèmes. Dans les exemples suivants, un autre élément locatif (le pronom *y* ou l'adverbe *dedans*) portant sur le même objet (*la forêt* ou *la cage*) s'ajoute au relatif, rendant l'énoncé non normatif :

(13) Et acoté de ce risaus [ruisseau] une forêt **ou y** habitait un loup (CE2, Zoé)

(14) La méchante sorcière avait une cage **ou dedans** il y avait une fille qui s'appeler Léa (CM2, Yassine)

Le corpus présente une autre particularité : le peu d'emplois du relatif *que* objet alors qu'il est acquis très tôt par l'enfant (cf. supra). Dans le corpus, il n'apparaît jamais en début de texte mais dans le corps du récit, alors qu'on pourrait imaginer le trouver dès la première phrase : « Il était une fois une sorcière *que* tous connaissaient ». Il est associé, dans le corpus, majoritairement à un antécédent non humain :

(15) tous les jours ils allent [allaient] dans leur cabane **qu'**ils avaient construit. (CM1, Emma)

(16) Elle dit un mot bizarre **que** je ne comprends toujours pas. (CM2, Uhaina)

(17) Il avait reconnu grâce au collier **qu'**elle porte. (CM2, Léandre)

²² Il en est de même pour *lequel* qui n'apparaît pas dans le corpus.

²³ L'exemple sera repris plus loin pour *elle*.

Y aurait-il chez les élèves jeunes une tendance à ne pas employer les *que* objet à l'écrit et à n'utiliser que des *qui* dans leur texte narratif ?

4.2. La position de la relative

La majorité des syntagmes nominaux (SN) avec relative apparaît après le verbe constructeur ; c'est indéniable pour les élèves de CE2 et de CM1 :

	CE2	CM1	CM2
nombre total de relatives	26	30	105
en position préverbale	1	2	15
en position postverbale	25	28	90

Tableau 6. Position du SN avec relative

Au CM2, 15 exemples (soit 14% du total) présentent une relative appartenant au sujet du verbe (le sujet est mis entre crochets) :

- (18) [Un petit garçon **qui été gentil**] en ten di un bruit (CE2, Aïcha)
- (19) [Une dame **qui était blessée par un loup**] raconta à ses enfants l'histoire. (CM2, Nachib)
- (20) Bon enfin à la fin [la jeune fille **qui été dans la maison**] fut adopté (CM2, Ingryd)
- (21) [Un groupe d'autre enfants **qui eux aussi avait entendue se bruit**] vient le rejoindre. (CM2, Louna)

Mais si nous examinons quels sont les élèves qui ont placé une relative dans le SN sujet, nous remarquons que, dans la majorité des cas, ce sont ceux qui utilisent plus d'une relative dans leur texte. Cela signifie-t-il que produire une relative en position préverbale suppose un élève bien entraîné à utiliser des relatives à l'écrit ?

Une autre raison de ce faible nombre de relatives en position préverbale est que l'enfant doit mettre en mémoire un long syntagme avant d'écrire le verbe. Or la longueur du sujet est une réelle difficulté, en lecture (en compréhension), pour l'enfant et même pour l'adulte²⁴ car il éloigne l'élément principal du syntagme (ici l'antécédent) de son verbe. C'est aussi une difficulté en production. Nous le voyons sur ces exemples qui ont nécessité la reprise du SN sujet (entre crochets) par un pronom personnel (en gras), comme si « à un moment donné du processus d'écriture, la relative a cessé d'être ressentie comme une enchâssée » (Béguelin, 2000 : 308)²⁵ :

- (22) Un jour [une petite fille du nom Laura d'on ses parent était mort] **elle** a vecu seul penden des année. (CM1, Lou)
- (23) Pendant ce temps [son enfant un garçon qui s'appelait Marc] **il** était dehors (CM2, Clara)
- (24) [La maison ou elle habitait], **elle** aïtait petit et plain de. toil d'aragné. (CM2, Loïc)
- (25) [Aurore qui avait appercu le petite garçon] alors **elle** lui prépara un piège ave un chaudron. (CM2, Laonie)

Cette reprise par un pronom est un moyen pour le scripteur de reprendre le fil de son texte, témoin le « alors » du dernier exemple.

4.3. Perspectives

Le rôle de la relative est de développer le SN en apportant une précision sur l'antécédent, ou en en restreignant la portée. Les deux premières phrases consignes ont déclenché une relative. La première (*Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.*) a provoqué l'écriture d'un cadre pour présenter « elle » et « cette maison », ce qu'écrit fort justement Mathilde (CM1) à qui il était demandé de donner des conseils pour réussir la rédaction de cette histoire : « Il faut au début du texte bien présenter les personnages et les endroits ».

²⁴ La longueur du sujet fait partie des critères de lisibilité d'un texte et des consignes données aux rédacteurs pour écrire plus clairement.

²⁵ La difficulté à insérer une relative a été soulignée par Laparra (1995), Béguelin (2000) et Cappeau (2000).

De nombreux *qui* apparaissent en début du texte dans un SN introduit le plus souvent par « il était une fois » :

(26) *Il était une fois*, une petite fille **qui** s'appelait Lola. (CE2, Kiera)

(27) *Il était une fois* une petite bergère **qui** vivaient près des bois. (CM1, Rayhana)

La seconde phrase-consigne (*Il se retourna en entendant un grand bruit.*) a également provoqué la production de relatives pour préciser l'origine du grand bruit :

(28) C'était un arbre **qui** tonbaie (CE2, Jihane)

(29) C'est un loup garou **qui** venaient vers lui (CM1, François)

Si nous relevons les antécédents des relatifs, nous remarquons qu'ils portent majoritairement le trait (+ humain) :

Type d'antécédent	CE2	CM1	CM2
(+ humain)	88,5%	80%	77%

Tableau 7. Type d'antécédent

Dans le corpus, l'emploi d'une relative est lié à un personnage, dans une situation le plus souvent descriptive ; la question est de savoir si les phrases consignes ont induit ces pourcentages. L'étude des relatives sur d'autres genres (cf. supra) est à poursuivre : un texte explicatif ou argumentatif contiendrait-il davantage de *que*, de *dont* ou de *qui* avec un antécédent (- humain) ?

5. Les relatives et l'organisation discursive

Les relatives ont un rôle syntaxique puisqu'elles permettent à un nom de se déployer sur l'axe syntagmatique ; il suffit de comparer a et b :

(30) a. Et il vit un fantôme **qui** aller égriser [aiguiser] son couto. (CM2, Maggy)

b. Et il vit un fantôme.

Mais elles jouent aussi un rôle discursif que nous allons montrer en mettant en évidence deux sortes de déploiement : celui qui ne concerne que l'axe syntagmatique (nous parlerons de « situations d'emboîtement ») et celui qui concerne aussi l'axe paradigmatique (« situations d'entassement »).

5.1. Situations d'emboîtement

Majoritairement en position postverbale (cf. supra), le SN déployé constitue un grand syntagme à forte densité informative, que nous mettons entre crochets (le / indique le point d'insertion de la relative) :

(31) Ils s'arrêtèrent et racontèrent des policiers **qui** était a leur recherche (CM1, Alice)

[SN / relative]

[des policiers / **qui** était a leur recherche]

A l'intérieur de la relative (entre parenthèses), des emboîtements successifs (signalés par un chevron) de groupes prépositionnels (32) ou d'insertion de paroles rapportées (33) peuvent s'effectuer, donnant alors l'image de maillons s'articulant entre eux sur l'axe syntagmatique :

(32) Il reparti en courant, et pleurent vers ses parent **qui** l'attendait devant la porte de leur petite maison de bois. (CM1, Romane)

[SN / (relative < GP < GP < GP)]

[vers ses parent / (**qui** l'attendait < devant la porte < de leur petite maison < de bois)]

(33) Ils allèrent voir leur grand-mère **qui** leur explica tout leur disant « Ne vous inquiété pas ce n'est qu'un faux loup ». (CM2, Tao)

[SN / (relative < paroles rapportées)]

[leur grand-mère / (**qui** leur explica tout leur disant < « Ne vous inquiété pas ce n'est qu'un faux loup »)]

Le phénomène est récursif, l'élève produisant deux relatives s'emboîtant l'une dans l'autre, ce que montrent les deux niveaux de signes graphiques (crochets puis parenthèses), les antécédents étant en italique :

(34) Il était une fois *une fille* [**qui** s'appellait *Laura* (**qui** voulez se rendre à The Voice pour chanter)]. (CM2, Walid)²⁶

(35) Il était une fois, *une petite fille* [**qui** habitait dans *une forêt* (**ou** il y avait une maison)] (CM2, Camille)

Dans l'exemple qui suit, la récursivité s'accompagne d'un calque du groupe prépositionnel « au nom de » se greffant sur chacun des antécédents, créant ainsi un effet de balancement :

(36) Il était une fois *un garçon* au nom de Sacha **qui** avait *un copain* au nom de Juliette **qui** avait une maison en bois. (CE2, Arno)

Il serait possible d'enchaîner davantage de relatives²⁷ mais dans le corpus, la récursivité s'arrête à deux éléments alors que nous avons relevé jusqu'à trois groupes prépositionnels emboîtés (cf. supra). Y aurait-il chez les élèves (jusqu'à 11 ans) une limite intuitive du nombre de relatives à emboîter à l'écrit ?

5.2. Situations d'entassement

L'usage que les élèves ont des relatives concerne aussi l'axe paradigmatique. Pour représenter l'organisation du texte et en démontrer les mécanismes de fabrication, nous le mettons en « grille », outil élaboré par le Groupe Aixois en syntaxe (Blanche-Benveniste, 1990a²⁸). Cette représentation visuelle de l'exploitation des deux axes du langage par le scripteur permet de bien distinguer ce qui relève de l'avancée syntagmatique et ce qui relève des phénomènes d'entassement paradigmatique. Prenons deux exemples et mettons-les en grille, les phrases consignes étant en italique.

a) Texte intégral de Luna (CE2)

(37) Il li a ve lontan une fame qui a bité dan une meison tre tre sale *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.* et un jour *Il se retourna en entendant ce grand bruit.* un enorme brui sé té un e bouleman [éboulement] e dé jan qui grie et des anfan qui plere est la nuit. *Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit.* (CE2, Luna)

	<i>Elle habitait</i>	<i>dans cette maison</i>	<i>dep. longt.</i>
et un jour	<i>Il se retourna en entendant</i>	<i>ce grand bruit.</i>	
		un enorme brui	
		sé té un e bouleman	
		e dé jan qui grie	
		et des anfan qui plere	est la nuit
<i>Dep. cette avent.,</i>	<i>les enfants ne sortent plus</i>		<i>la nuit.</i>

Doc. 8. Mise en grille

Une lecture rapide du texte pourrait laisser croire que Luna ne fait que récupérer le lexique des phrases consignes pour écrire un texte court. Or la mise en grille révèle la richesse de l'organisation du texte avec : un entassement de SN coordonnés par « et » (*un enorme brui, dé jan qui grie, des anfan qui plere*) sur l'axe paradigmatique, dont l'emploi de deux relatives déterminatives, la présence d'une construction verbale autonome qui explicite le bruit (*sé té un e bouleman*) et l'alignement des temporelles à gauche et à droite du texte, sur le modèle des temporels des phrases consignes.

²⁶ L'absence du connecteur *et* entre *Laura* et la seconde relative nous fait pencher pour l'analyse d'une relative emboîtée dans l'autre.

²⁷ Par exemple : *Il était une fois une petite fille qui habitait dans une forêt où il y avait une maison où vivait un loup qui faisait peur à tout le monde.*

²⁸ Pour une exploitation des grilles sur des écrits scientifiques scolaires, cf. Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco (2010).

b) Début du texte de Mélissa (CM2)

(38) Il était une fois une damme. Qui s'appelé Wendy. Elle habitait dans cette maison depuis *longtemps*. Elle avait fait des enfants il y a 10 ans. Un qui s'appelle Victor qui a douze ans, un autre qui s'appelle Martin il a 10 ans et une fille qui s'appelle Ambre elle avait 9 ans. Ce soir la ils sont sortient dehort pour regarder les étoiles [...] (CM2, Mélissa)

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

Doc. 9. Mise en grille²⁹

Le texte pourrait sembler « embrouillé » à la lecture avec les répétitions et « pauvre » lexicalement. Or la mise en grille révèle des procédés « d'étoffement » du texte (Bonnet, 2000) avec une organisation en liste des personnages et des durées, ce qui crée un effet de parallélisme. Les relatives servent sur le plan grammatical à présenter les personnages (Un qui s'appelle Victor qui a douze ans, un autre qui s'appelle Martin, une fille qui s'appelle Ambre). Mais la relative emboîtée dans la première (qui a douze ans) sert également à introduire une liste informative sur l'âge des enfants. Ce type d'emboîtement n'est pas maîtrisé par la suite puisque l'élève abandonne la relative au profit de deux constructions verbales (*il a 10 ans, elle avait 9 ans*) pour indiquer l'âge de Martin et d'Ambre.

Le corpus comporte peu d'exemples d'entassement de relatives sur l'axe paradigmatique. Cela signifierait-il que les élèves associent toujours un antécédent propre à chaque relatif ? Ceci expliquerait aussi que le corpus compte peu d'antécédent en distribution (*une fille qui s'appelait Laura et qui voulait ...*).

Conclusion

La présentation traditionnelle des relatifs (cf. tableau 1) ne permet pas d'accéder aux compétences syntaxiques des élèves dans le cas des relatives. En effet, sur le plan micro (celui de la phrase), elle ne rend pas compte de la différence de traitement dans l'usage des relatifs à l'écrit et des difficultés pour les élèves à insérer une relative, notamment dans un SN sujet. Sur le plan macro (celui du texte), cette présentation, partagée par les concepteurs de programmes et de manuels, ne rend pas compte non plus des choix discursifs que les enfants font des relatifs : ils les utilisent majoritairement dans des situations d'emboîtement (attachés à leur antécédent) et plus rarement dans des situations d'entassement (production de relatives en liste à partir d'un antécédent).

S'intéresser aux données attestées dans les productions d'élèves change le regard porté sur les usages des relatifs par des enfants jeunes. L'analyse linguistique des relatives renseigne sur la grammaire propre de l'enfant et fournit des indicateurs de maîtrise et de progressivité pour des apprentissages futurs. La différence de traitement entre *qui* et les autres pronoms amène ainsi à définir des niveaux de complexité dans l'appropriation des relatifs. La difficulté à accéder à des relatifs comme *dont* ou *lequel* suggère la mise en place, en classe, de modèles (Blanche-Benveniste, 2003 ; Chervel, 2006) à travers l'accès à des genres de textes (oraux et écrits) différents afin que les élèves s'en imprègnent et se les approprient.

Bibliographie

²⁹ Je remercie Dominique Willems de son aide pour la mise en grille de cet exemple.

- AEBY DAGHÉ, Sandrine, 2009, « 'Un ancien professeur de mathématiques dont j'ai écrasé le chapeau' : les régularités locales », in B. SCHNEUWLY & J. DOLZ (éd.), *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 345-357.
- AURIAC-SLUSARCZYK, Emmanuelle & BLASCO-DULBECCO, Mylène, 2010, « Interpréter des copies : l'intérêt des mises en grille syntaxique », *Synergies Pays Scandinaves*, Éditions Gerflint, n° 5, 31-48.
- BÉGUELIN, Marie-José, 2000, *De la Phrase aux énoncés : grammaire scolaire et description linguistique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- BIBER, Douglas, JOHANSSON, Stig, LEECH, Geoffrey, CONRAD, Susan & FINEGAN, Edward, 1999, *Longman Grammar of Spoken and Written English*, London, Longman.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 1990a, *Le français parlé : études grammaticales*, Paris, Éditions du CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 1990b, « Grammaire première et grammaire seconde : l'exemple de *en* », *Recherches sur le Français Parlé*, Université de Provence, n° 10, 51-73.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 2003, « L'oral des adultes parodié par les enfants », *L'École Valdôtaine*, Assessorat Régional de l'Éducation et de la Culture de la Vallée d'Aoste, n° 59, 7-14.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 2010, *Le français. Usages de la langue parlée*, Leuven-Paris, Peeters.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, DEULOFEU, José, STÉFANINI, Jean & VAN DEN EYNDE, Karel, 1984, *Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français*, Paris, SELAF.
- BONNET, Clairelise, 2000, « Lire des textes d'élèves : une approche longitudinale centrée sur les qualités des textes », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, Université de Neuchâtel, n° 33, 171-181.
- CAMPANA, Marc, 2002, *Une grammaire pour mieux écrire. Collège*, Créteil, CRDP Académie de Créteil.
- CAPPEAU, Paul, 2000, « Ce que nous apprend la morphosyntaxe », in C. FABRE-COLS (éd.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 71-96.
- CAPPEAU, Paul. & ROUBAUD, Marie-Noëlle, 2005, *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*, Paris, Bordas.
- CHERVEL, André, 2006, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.
- DAVID, Jacques, 2000, « Étudier les textes d'enfants : revue de travaux », in C. FABRE-COLS (éd.), *Apprendre à lire des textes d'enfant*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 274-288.
- DEULOFEU, José, 2011, « De l'inutilité de la notion de 'fragment' pour la description des énoncés 'fragmentés' », consultable sur <http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/seqfrag2011/pretextes/Deulofeu.pdf>
- ÉLALOUF, Aurélia, 2012, « La notion de 'grammaire seconde'. Tentative de reconstruction épistémologique », in *3^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française*, EDP Sciences, 737-755, <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100328>.
- FABRE-COLS, Claudine, 2000, *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- KLEIBER Georges, 1987, « Relatives restrictives/relatives appositives : dépassement(s) autorisé(s) », *Langages*, Armand Colin, n° 88, 41-63.
- LAPARRA, Marceline, 1995, « Quelques réflexions didactiques sur l'apprentissage des relatives », *Pratiques*, Université de Lorraine, n° 87, 59-91.

- MARTINOT, Claire, 2013, « La complexité d'un phénomène linguistique est-elle toujours source de difficulté ? Cas de l'acquisition des relatives en langue première (français et allemand) », *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales, Prise de Parole*, Vol. 9, n° 1, 123-168.
- MASSERON, Caroline, 2011, « L'analyse linguistique des écrits scolaires », *Pratiques*, Université de Lorraine, n° 149/150, 129-161.
- ROUBAUD, Marie-Noëlle, 2013a, *Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, Neuchâtel, Tranel, n° 58.
- ROUBAUD, Marie-Noëlle, 2013b, « Claire à l'école : sur le chemin de l'enseignement », in R. DRUETTA (éd.), *Claire Blanche-Benveniste. La linguistique à l'école de l'oral*, Éditions Gerflint, 95-108.
- ROUBAUD, Marie-Noëlle & REY, Véronique, 2013, « Une grammaire au service d'une écriture professionnelle », in O. BERTRAND & I. SCHAFFNER, *Enseigner la grammaire*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique, 175-187.
- ROUGET, Christine & SALZE, Laurence, 1984, « C'est ... qui, c'est ... que : le jeu des quatre familles », *Recherches sur le français parlé*, Université de Provence, n° 7, 117-140.
- SCAPPINI, Sophie, 2006, *Étude du dispositif d'extraction en « c'est... qu- » : différenciation entre une relative et un dispositif d'extraction en « c'est ... qu- »*, Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence.
- TOMASELLO, Michael, 2000, "Do children have adult syntactic competence?", *Cognition*, Elsevier B.V., Vol. 74, n° 3, 209-253.