Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1978)

Heft: 28

Artikel: L'apprentissage de la relativisation en français par des adolescents de langue italienne

Autor: Trevisi, Sandra

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977839

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 23.10.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

L'apprentissage de la relativisation en français par des adolescents de langue italienne[1]

La conception de l'enseignement comme un processus mécanique de formation d'habitudes qui attribue à l'étudiant un rôle essentiellement passif est aujourd'hui très discutée. La critique de la psychologie behavioriste et l'essor de la linguistique chomskyenne ont contribué à donner à l'apprenant une place fondamentale dans le processus d'acquisition.

La performance de l'apprenant est devenue un objet d'étude en soi pour deux raisons: a) dans la perspective psycholinguistique, on se propose de déceler les mécanismes d'apprentissage d'une langue étrangère, b) dans un but pédagogique, on s'intéresse aux stratégies qui permettent à l'apprenant d'atteindre progressivement des stades proches de L2, moins en elles-mêmes que pour aider les enseignants à intervenir de façon ponctuelle.

Cette étude a pour but d'analyser par quelles étapes successives l'apprenant italophone parvient à maîtriser le système du pronom relatif en français standard. Il ne s'agit donc pas d'une analyse des erreurs purement didactique. Celle-ci nous a paru insuffisante pour deux raisons: le caractère aléatoire du classement des erreurs établi au préalable (qui recoupe souvent les subdivisions faites par la grammaire traditionnelle) et son pouvoir d'explication limité. Sans perdre de vue le but pédagogique, nous nous référons au courant psycholinguistique de l'analyse des erreurs (cf. entre autres Corder) qui se propose, comme objectif à long terme, de déceler les stratégies des apprenants. L'étude porte sur un public d'élèves de l'école secondaire italienne qui apprennent le français pendant cinq années successives, à raison de trois heures par semaine. L'interlangue (Selinker, 1972) des élèves est examinée diachroniquement, dans son évolution de la deuxième à la cinquième année, afin d'expliquer les erreurs et de définir les stratégies d'apprentissage adoptées. Le terme stratégie d'apprentissage est employé ici dans le sens que lui donne B. Py: "Par ce terme, nous désignons les constantes qui apparaissent de manière sous-jacente à toute modification diachronique de la compétence intermédiaire d'un étudiant quelconque, au cours de son apprentissage d'une langue seconde." (1976, 84)

Les élèves en question, de sexe féminin, âgées de 14 à 19 ans, reçoivent, en cinq ans, une formation d'expert comptable comprenant la

1 Cette étude a été possible grâce à l'aide des collaborateurs du Centre de Linguistique appliquée de Neuchâtel que je tiens à remercier ici.

connaissance de deux langues étrangères: le français et l'anglais ou l'allemand. Elles apprennent le français avec des manuels dont l'enseignant s'évertue à combler les insuffisances, dans des classes où des effectifs très élevés rendent nécessaire le recours parfois prématuré et excessif à la langue écrite.

L'acquisition du système du relatif en français standard est source de difficultés pour l'apprenant italophone. L'analyse de l'interlangue des élèves se limite à un système simplifié comprenant les formes *qui, que, dont.*

La relativisation est volontairement schématisée, notre but n'étant pas de fournir une formalisation de ce phénomène grammatical mais d'esquisser, d'après les formalisations existantes, un cadre simplifié, opérationnel du point de vue pédagogique. Par conséquent tout ce qui ne concerne pas directement notre objectif n'est pas mentionné. Une schématisation élémentaire, développée à partir du cadre théorique élaboré par Chomsky (1973) et adapté au français par Huot (1974), permet de distinguer trois étapes dans la génération des relatives:

1) placement du trait -wh marqueur de relativisation sur un élément d'une structure donnée, coréférentiel du noeud NP[2], auquel la relative est attachée;
2) déplacement du groupe dans COMP[3]. Ce déplacement laisse une trace "PRO", qui demeure contrôlé par le groupe -wh déplacé;
3) pronominalisation.

Cette formalisation permet de rendre compte de la relativisation aussi bien dans L2 que dans L1. La différence la plus nette se situe au niveau des règles morphophonologiques, puisqu'en italien les deux fonctions sujet et objet du NP relativisé ont la même réalisation phonologique.

La production des élèves relève de la performance. La compétence, sous-jacente aux actes de parole, ne pourrait être définie que par une procédure inductive. Le modèle permettant une telle procédure doit décrire de manière adéquate la compétence du locuteur natif. Quant aux processus d'acquisition, le modèle ne peut en rendre compte. Il doit toutefois y avoir compatibilité entre eux (Sinclair, 1975, 224). Le modèle de Chomsky paraît répondre à ces conditions.

2 NP = noun phrase

3 Le complémentateur (COMP), inséré dans le système de base, est un élément universel (pouvant apparaître dans des positions différentes de la phrase), dans lequel aucun item lexical ne peut être inséré par les règles de base, la suite terminale dominée par COMP dans la base étant nulle.

En nous référant à la formalisation adoptée, nous essaierons de rendre compte de l'interlangue des apprenants. Dans notre hypothèse, l'acquisition des relatives se fait par étapes successives. Les élèves emploient d'abord un système simplifié dans lequel le pronom relatif figure comme un élément de jonction ayant la forme *qui* ou *que* (*que* le plus souvent). Son emploi est libre des contraintes sur le point d'enchâssement et ne demande pas toujours l'effacement du deuxième terme coréférentiel.

Dépouillement et analyse des données

Le corpus sur lequel nous avons travaillé est constitué des réponses fournies par les élèves lors de la passation de deux tests (voir appendice, p. nn).

Nous admettons que les données obtenues représentent la compétence des apprenants dans la production des propositions relatives. On examine des états de langue différents, puisque ces élèves appartiennent à quatre classes successives, de la 2ème à la 5ème année. Comme chaque classe se compose d'individus du même âge et ayant suivi la même scolarité, il nous paraît possible d'attribuer à chaque tranche d'âge une interlangue commune.

Le premier test a été bâti en fonction de critères linguistiques et psycholinguistiques. Des critères linguistiques nous permettent de distinguer les relatives selon:

a) la fonction de l'élément affecté du marqueur -wh;
b) la fonction du NP supérieur dominant la relative.

On exclut dans ce test le cas où la fonction a) serait remplie par PP. En combinant ces critères on obtient les quatre types possibles de propositions relatives:

1) *J'ai pris l'argent qui était dans le tiroir.*
2) *J'ai perdu le collier que ma mère m'avait donné.*
3) *Les ouvriers qui ont laissé leurs outils ont travaillé le samedi.*
4) *La voiture que nous avons achetée consomme beaucoup d'essence.*

Les propositions relatives des énoncés 1) et 2), introduites la première par *qui* et la deuxième par *que,* branchées à droite de la phrase matrice, seront dites juxtaposées. Celles des énoncés 3) et 4), introduites elles-aussi l'une par *qui* et l'autre par *que,* enchâssées à l'intérieur de la matrice, seront dites auto-enchâssées.

Des critères psycholinguistiques viennent renforcer les critères linguistiques. Une étude récente (Ferreiro, 1976) montre que l'acquisition

des relatives par les enfants suit une évolution différente selon les quatre types ci-dessus, ce qui implique que les stratégies opératoires ne sont pas identiques.

Une stratégie primitive: "role conserving strategy", amène les enfants, lorsqu'on leur demande de simuler avec des jouets le sens d'un énoncé exprimant deux actions au moyen d'une matrice et d'une relative, à interpréter ces actions comme accomplies par le même agent. Devant un énoncé du type:

L'ours pousse le cochon que le lapin lèche.

le jeune enfant attribue à l'agent de la première phrase l'action de la seconde. Cette stratégie d'apprentissage, qui aide à comprendre correctement les relatives avec *qui,* auto-enchâssées ou non, ne permet pas de formuler des hypothèses correctes sur le fonctionnement des relatives avec *que.*

Plus tard, lorsque des stratégies différentes apparaissent, les relatives avec *qui* et *que* juxtaposées sont maniées plus facilement que la relative avec *qui* auto-enchâssée, la relative avec *que* auto-enchâssée restant la plus difficile à maîtriser. La fonction de l'antécédent de la relative et, par conséquent, le point d'enchâssement, paraissent jouer un rôle plus important que l'identité de l'agent dans les deux phrases. Ceci laisse supposer que des stratégies plus "linguistiques", comme la marque des pronoms (en français), remplacent chez l'enfant les stratégies primitives.

Ayant admis l'hypothèse avancée par plusieurs spécialistes (cf. entre autres Dulay et Burt, Ervin-Tripp) qu'il existe des analogies entre l'apprentissage de L1 et celui de L2, il nous a paru intéressant d'analyser la performance des élèves dans les différents types de proposition relative.

Dans le premier test, on leur soumet des couples de phrases contenant un mot commun, souligné dans la deuxième phrase. La consigne demande de supprimer le mot souligné et, en commençant par la première phrase, de relier la deuxième à la première ou d'insérer la deuxième dans la première à l'aide des pronoms relatifs *qui* ou *que.*

Le test se compose de quatre sous-ensembles comprenant chacun quatre items. Chaque sous-ensemble conduit l'élève à opérer de manière légèrement différente s'il veut suivre la consigne.

En essayant de décrire, en structure de surface, une démarche possible de l'élève, nous pouvons schématiser les opérations requises de la façon suivante:

sous-ensemble A: enchâssement de la deuxième phrase après le sujet de la première;
effacement du NP souligné et pronominalisation en *qui.*

sous-ensemble B: enchâssement de la deuxième phrase après l'objet de la première;
effacement du NP souligné et pronominalisation en *qui;*

sous-ensemble C: déplacement en tête de la deuxième phrase du NP souligné;
enchâssement de la deuxième phrase après l'objet de la première;
effacement du NP souligné et pronominalisation en *que.*

sous-ensemble D: déplacement en tête de la deuxième phrase du NP souligné;
enchâssement de la deuxième phrase après le sujet de la première;
effacement du NP souligné et pronominalisation en *que.*

Nous présentons ci-dessous les résultats obtenus année après année. Les structures agrammaticales produites par les élèves sont classées selon le nombre d'occurrences dans chaque sous-ensemble d'items, par ordre décroissant. Les sous-ensembles A et B qui demandent des propositions introduites par *qui,* et C et D qui demandent des propositions introduites par *que,* sont présentés en parallèle. Les chiffres, arrondis au dixième, indiquent le rapport entre le nombre d'erreurs représentées par la structure correspondante et le nombre d'élèves ayant passé le test. Un trait signifie que la structure est absente.

29 élèves de deuxième année ont passé le test.

	Sous-ensemble A items 1-2-4-5	Sous-ensemble B items 3-8-10-13
qui ⟶ que	19,8	32,7
non-enchâssement de la relative	16,3	—
repérage du point d'enchâssement	5,1	—
antéposition de l'antécédent	3,4	3,4
qui ⟶ que + pronom sujet	—	1,7
autres	1,7	0,8

	Sous-ensemble C items 6-9-11-15	Sous-ensemble D items 7-12-14-16
que ⟶ qui	15,5	15,5
repérage du point d'enchâssement	—	6
consigne	—	3,4
antéposition de l'antécédent	3,4	—
non-enchâssement de la relative	—	1,7
autres	—	3,4

Quelques explications faciliteront la lecture du tableau:

- Dans les catégories d'erreurs qui → que et que → qui, nous avons indiqué à gauche de la flèche la forme correcte et à droite celle employée par l'élève.
- "non-enchâssement de la relative" indique les erreurs du type suivant:
  La lettre qui n'est pas encore arrivée a été envoyée jeudi dernier.
  Cet énoncé répond à la donnée:
  La lettre n'est pas encore arrivée.
  Cette lettre a été envoyée jeudi dernier.
  Il a été employé à la place de:
  La lettre qui a été envoyée jeudi dernier n'est pas encore arrivée.

Nous citons ici l'exemple de l'item 1, mais le même type d'erreur a été relevé dans tous les items des sous-ensembles A et D, qui demandent des relatives auto-enchâssées.

- "repérage du point d'enchâssement" indique les erreurs où la relative n'est pas enchâssée à la suite de l'antécédent.
- "antéposition de l'antécédent" indique les structures où les élèves ont déplacé l'antécédent de la relative en tête de phrase:
  Le collier que ma mère m'avait donné j'ai perdu.
  au lieu de:
  J'ai perdu le collier que ma mère m'avait donné.
- dans la catégorie "consigne" nous avons classé les énoncés dans lesquels l'élève a fourni une réponse grammaticale ou acceptable, sans toutefois respecter la consigne. Cette catégorie d'erreurs sera explicitée dans les commentaires accompagnant les résultats de chaque année.
- "autres" regroupe des erreurs de type différent.

Le repérage de l'élément à relativiser ne fait pas difficulté: des deux mots identiques, c'est celui qui est souligné dans la deuxième phrase. Certaines élèves paraissent toutefois ne pas avoir compris que la relativisation est une opération portant sur deux propositions. Elles remplacent par un pronom relatif l'élément commun souligné, mais ne considèrent pas le pronom comme partie intégrante de la proposition dans laquelle il se trouve. Celui-ci est alors déplacé seul et juxtaposé à l'antécédent, ce qui implique qu'il n'y a pas de véritable enchâssement de la proposition relative. Par exemple 16,3 % des réponses ont la forme suivante:

Les ouvriers qui ont laissé leurs outils ont travaillé le samedi.
au lieu de:
Les ouvriers qui ont travaillé le samedi ont laissé leurs outils.
Il y aurait trois étapes dans la démarche de l'élève:

a) *Les ouvriers ont laissé leurs outils qui ont travaillé le samedi.*
b) *Les ouvriers qui ont laissé leurs outils ont travaillé le samedi.*
c) *Les ouvriers qui ont travaillé le samedi ont laissé leurs outils.*

On peut supposer que l'élève, dans ce cas, n'a pas ressenti le besoin de franchir la deuxième étape qui correspond à un énoncé grammatical français. Mais la consigne n'a pas été respectée.

Dans le sous-ensemble D, le même type de démarche, beaucoup moins fréquent (1,7), aboutit à un énoncé agrammatical:

Le manteau qui a coûté très cher ma soeur a acheté.
au lieu de:
Le manteau que ma soeur a acheté a coûté très cher.

Lorsqu'elles doivent produire des relatives auto-enchâssées (sous-ensembles A et D) les élèves commettent des erreurs concernant le point d'enchâssement: la relative est juxtaposée à la première phrase et, en surface, le pronom relatif est séparé de son antécédent:

La lettre n'est pas encore arrivée qui a été envoyée jeudi dernier. (sous-ensemble A)
Le manteau a coûté très cher que ma soeur a acheté. (sous-ensemble D)

Si notre hypothèse sur la démarche de l'élève est correcte, cette erreur se situe à un niveau plus profond que la précédente dans la génération de la relative. Des énoncés de ce type ont été relevés dans la production de jeunes enfants de langues maternelles française et espagnole (Ferreiro, 1976). Il semble en effet que, dans leur système, la relative puisse être enchâssée librement dans la matrice sans que cela fasse obstacle à la compréhension.

Une autre démarche mérite d'être signalée: le déplacement en tête de phrase de l'antécédent, suivi de la proposition relative:

Le collier que ma mère m'avait donné j'ai perdu.
au lieu de:
J'ai perdu le collier que ma mère m'avait donné.
ou encore:
Le garçon que nous avons rencontré sur la plage est le garçon que ma petite soeur rêve.
au lieu de:
Ma petite soeur rêve du garçon que nous avons rencontré sur la plage.

La situation dans laquelle se trouvent les élèves, celle de la passation d'un test sur les pronoms relatifs, est probablement, du moins en partie, à l'origine de ces structures. On peut imaginer que l'antéposition de

l'antécédent est ressentie comme un moyen de rendre plus aisée la tâche à accomplir. Nous émettons là une hypothèse qui, si elle était vérifiée, pourrait se révéler utile aux pédagogues. Ainsi, un enseignant conscient que l'antéposition fait partie de l'interlangue de l'élève pourrait introduire en classe la forme disloquée du français parlé:

Le collier que ma mère m'avait donné, je l'ai perdu.

comme une étape préalable à la relative avec *que,* auto-enchâssée ou non.

Dans le sous-ensemble D, les erreurs où l'apprenant enfreint la consigne méritent d'être commentées. Ce sont les réponses dans lesquelles les élèves ont commencé par la deuxième phrase et non par la première comme on le leur demandait. La réponse est alors constituée d'une phrase matrice suivie d'une relative juxtaposée introduite par *qui* (l'erreur qui → que est souvent présente dans ces énoncés, assimilables d'ailleurs à ceux du sous-ensemble B):

Ma soeur a acheté le manteau que coûte très cher.

A notre avis, il ne s'agit pas d'une difficulté inhérente à la compréhension de la consigne, qui est exécutée correctement dans les autres items; l'élève a plutôt transformé les deux phrases de base d'une façon qui corresponde aux règles de son interlangue.

Voici une réponse qui nous paraît particulièrement intéressante:

Les ouvriers qui ont travaillé le samedi ils ont laissé leurs outils. (4,3)

Cette structure, acceptable en français parlé, est probablement pénalisée par le maître. De toutes façons, elle n'est pas enseignée en classe, où on se limite au registre standard. Comment expliquer alors la présence de cette construction? Il s'agit probablement d'un cas d'hypercorrection, dont l'emploi est facilité par l'éloignement entre le sujet et le verbe.

Le sujet pronominal n'a pas la même fonction en italien et en français. Dans le système italien, la personne est marquée par la désinence verbale. Les pronoms personnels sont rarement employés dan la langue parlée et servent surtout à exprimer une mise en relief ou une opposition. Dans la langue écrite, leur emploi relève d'un style littéraire. Il existe en outre une tendance, limitée au pronom de 3ème personne, à remplacer les formes sujet *egli, ella* (sing.), *essi, esse* (pl.) par les formes complément, respectivement *lui, lei, loro.* Les formes sujet de 3ème personne s'emploient rarement dans la langue écrite non littéraire et ont pratiquement disparu de la langue parlée. A cause de l'écart entre la norme scolaire et l'usage réel de la langue, les élèves possèdent un ensemble de règles superposées. La discrimination entre registres n'est pas établie pour la moyenne des adolescents de cet âge. L'instabilité du système en L1 est

probablement à l'origine des difficultés dans l'acquisition du système français.

On remarquera en effet par la suite que l'emploi des pronoms de 3ème personne est particulièrement sujet à fluctuation. Dans le sous-ensemble B, par exemple, la substitution de *qui* par *que* n'entraîne aucune modification du reste de la phrase. L'élève ne sent pas le besoin d'insérer un sujet pronominal après la forme *que,* sauf dans les items 8 et 13, où le pronom inséré est justement à la 3ème personne.

Il ressort de notre tableau que les erreurs qui se situent au niveau des règles morphophonologiques sont les plus nombreuses. Le type qui → que atteint un score de 19,8 dans le sous-ensemble A et de 32,7 dans le sous-ensemble B. L'erreur homologue que → qui atteint le même score (15,5) dans les deux sous-ensembles C et D.

Nous avons émis l'hypothèse que l'apprenant, au départ, emploie le relatif comme un élément de jonction ayant la forme *qui* ou *que* (le plus souvent *que*). Nous constatons qu'en deuxième année, à côté des énoncés corrects, la suite *qui* + sujet nominal ou pronominal, aussi bien que la suite *que* + verbe sont admises dans l'interlangue de l'élève, ce qui donne un caractère présystématique à la relativisation.

Il est très difficile de déceler le rôle joué par le transfert de L1 à ce stade d'apprentissage. Rappelons que le système italien présente une seule réalisation phonologique pour les fonctions sujet et objet du relatif /ke/. L'élève italophone, qui prononce souvent [ke] la forme *que* du relatif français, a tendance à en généraliser l'emploi. Mais le transfert ne saurait expliquer l'emploi de *qui* à la place de *que,* ni la nette différence des scores des sous-ensembles A et B. Puisque dans le système de l'apprenant le relatif est un élément de jonction qui ne se différencie pas nettement de la conjonction *que,* l'erreur *qui* → *que* pourrait être due à la surgénéralisation de la conjonction *que.* Dans ce cas, nous pouvons supposer que la fonction de conjonction du relatif est plus marquée lorsqu'il s'agit d'une relative juxtaposée. L'élève serait donc amenée à employer *que* dans le sous-ensemble B plus souvent que dans le sous-ensemble A.

Même si notre but est de fournir une explication linguistique des erreurs relevées, nous estimons qu'il n'est pas arbitraire de faire intervenir des critères psycholinguistiques, lorsque ceux-ci peuvent nous éclairer. Si on admet que le transfert de L1 joue un rôle dans la surgénéralisation de l'emploi de *que,* il reste encore à justifier, en termes d'analyse contrastive, la différence de score dans les deux sous-ensembles. En italien aussi bien qu'en français, l'emploi des relatives auto-enchâssées relève d'un registre de langue assez élaboré, de préférence écrite. La relative juxtaposée introduite par le pronom sujet est sans doute employée plus couramment par l'apprenant, dans l'usage quotidien de sa L1, que la forme correspon-

dante de la relative auto-enchâssée. Il ne serait donc pas étonnant qu'il y ait transfert pour cette forme.

En troisième année, 31 élèves ont passé le test. En voici le résultat:

	Sous-ensemble A	Sous-ensemble B
qui ⟶ que	4,8	16,1
non-enchâssement de la relative	0,8	---
qui ⟶ que + pronom sujet	--	1,8
autres	0,8	0,8

	Sous-ensemble C	Sous-ensemble D
consigne	4	27,4
que ⟶ qui	2,4	2,4
repérage du point d'enchâssement	--	1,6
antéposition de l'antécédent	1,6	---
autres	--	0,8

	Sous-ensemble A	Sous-ensemble B
qui ⟶ que	4,4	8,9
non-enchâssement de la relative	1,7	--
autres	--	0,8

	Sous-ensemble C	Sous-ensemble D
que ⟶ qui	5,3	--

Les erreurs relevées sont les mêmes qu'en deuxième année, mais leur fréquence est nettement inférieure. En particulier, celle qu'on avait définie comme une étape intermédiaire à la réalisation d'une relative auto-enchâssée (déplacement du relatif seul et juxtaposition de celui-ci à l'antécédent) disparaît presque totalement. Une contrainte qui empêche d'extraire l'élément pronominalisé et de le juxtaposer à l'antécédent intervient dans le système de l'apprenant.

Le repérage du point d'enchâssement constitue encore une difficulté, mais seulement dans le sous-ensemble D et avec une fréquence plus réduite. Par contre, dans ce même sous-ensemble, les erreurs que nous avons classées dans la catégorie "consigne" augmentent nettement, le score de 27,4 étant le plus élevé du corpus. Nous admettons que les

erreurs classées dans cette catégorie sont révélatrices d'un comportement comparable à celui des élèves de l'année précédente. Il nous paraît possible d'en conclure que la relative auto-enchâssée introduite par un pronom objet n'est pas encore pleinement intégrée au système de l'élève, l'auto-enchâssement étant maîtrisé plus facilement dans le cas de la relative introduite par un pronom sujet. Les élèves qui ont enfreint la consigne ont répondu de la façon suivante:

La maîtresse a montré le dessin qui plaît aux enfants.
au lieu de:
Le dessin que la maîtresse a montré plaît aux enfants.

Cette réponse correspond à la linéarité qui caractériserait leur grammaire. Il est intéressant de remarquer que, dans cette réponse simplifiée, 11,2 % des énoncés présentent aussi l'emploi de *que* à la place de *qui.*

L'erreur du type qui → que est fréquente surtout dans le sous-ensemble B (les réponses simplifiées ci-dessus pouvant être assimilées à celles du sous-ensemble B).

L'erreur que → qui présente la même fréquence dans les deux sous-ensembles C et D. Il existe aussi dans le sous-ensemble C des exemples d'antéposition de l'antécédent qui aboutissent à des phrases disloquées inacceptables:

Le collier que ma mère m'avait donné j'ai perdu.
au lieu de:
J'ai perdu le collier que ma mère m'avait donné.

En quatrième année, 28 élèves ont passé le test avec les résultats suivants:

Il est frappant de constater ici la disparition des erreurs concernant l'enchâssement de la deuxième phrase dans la première. Il ne reste que des erreurs sur la forme de surface du pronom. Le type qui → que, le plus fréquent, est représenté surtout dans le sous-ensemble B. A ce stade de l'apprentissage, l'auto-enchâssement fait partie de l'interlangue des élèves.

En cinquième année, 27 élèves ont répondu au test. Voici les résultats du dépouillement:

	Sous-ensemble A	Sous-ensemble B
non-enchâssement de la relative	5,5	---
autres	0,9	0,9

	Sous-ensemble C	Sous-ensemble D
consigne	2,7	12
antéposition de l'antécédent	1,8	---
que ⟶ qui	--	0,9
repérage du point d'enchâssement	--	0,9

Nous retrouvons ici des erreurs qui avaient presque disparu du corpus de quatrième année: non-enchâssement de la relative dans le sous-ensemble A et erreurs de consigne dans le sous-ensemble D. Ces dernières, comme nous l'avons vu, révèlent l'existence de certaines difficultés dans le maniement des relatives auto-enchâssées. Comment expliquer ces réapparitions? Il s'agit probablement d'erreurs post-systématiques; les élèves qui ont intégré à leur système les relatives auto-enchâssées enfreignent la consigne par distraction. Leurs énoncés, bien que grammaticaux, témoignent de la tendance à employer des structures linéaires correspondant mieux à leur usage habituel dans une langue désormais assez bien maîtrisée.

On trouve dans ce corpus quelques exemples d'antéposition de l'antécédent. Il est intéressant de remarquer que cette structure aboutit ici à un énoncé acceptable:

Le collier que j'ai perdu m'avait été donné par ma mère.
au lieu de:
J'ai perdu le collier que ma mère m'avait donné.

L'élève, après avoir utilisé l'antéposition, applique une règle de transformation passive, ce qui n'arrivait pas en deuxième et troisième années.

Après ce premier test, les élèves en ont passé un deuxième, pendant la même heure de classe. Construit pour être moins contraignant, ce dernier introduit *dont* en plus des deux autres formes déjà testées. Il se compose de 18 items, constitués chacun de trois phrases. Les deux premières ont la structure sujet + verbe + syntagme nominal, prépositionnel ou adjectival; la troisième est une question nucléaire. La première phrase énonce quelque chose, la deuxième reprend un composant de la première et l'explicite, la troisième pose une question sur le terme explicité. Nous demandions de répondre à la question par une proposition relative, en employant les mots fournis. L'élève devait reprendre le composant explicité et lui ajouter la deuxième phrase sous forme d'une relative déterminative.

La condition fondamentale pour qu'il y ait relativisation étant la présence dans la phrase matrice et dans la phrase constituante de deux éléments identiques, le test 1 propose aux élèves une situation artificielle dans laquelle l'élément à relativiser est présent en surface. Il n'en va pas de même dans le test 2, où le deuxième élément identique est remplacé par un pronom, sauf dans les six items où il est représenté par un syntagme prépositionnel (sous-ensemble C). Or le fait que la condition de relativisation n'est pas présentée de manière aussi explicite que dans le premier test est source d'erreurs.

Nous avons procédé au dépouillement année après année, en considérant trois sous-ensembles distincts. Ceux-ci se différencient par la forme de surface du pronom relatif, les opérations requises étant identiques. Dans la mesure où il est plus libre, ce test fournit des renseignements plus difficiles à systématiser; de plus, des difficultés de compréhension difficiles à évaluer entrent en ligne de compte. Nous avons relevé les erreurs morphosyntaxiques liées au pronom relatif et tous les faits qui pourraient nous aider à élucider les stratégies des élèves.

Les critères de dépouillement adoptés sont semblables à ceux du premier test. Voici les résultats de la deuxième année.

Sous-ensemble A (items 1-4-7-9-10-14)

que → qui 22,4

ce score peut être analysé plus en détail de la façon suivante:

que → qui 14,9
que → qui sans sujet 3,4
que → qui + nom propre sujet 0,5
que → qui + pronom objet coréférentiel 2,2
que → qui + pronom objet coréférentiel sans sujet 1,1

non-effacement de l'objet coréférentiel 18,9
que sans sujet 5,1
que sans sujet + pronom objet coréférentiel 1,7
autres 8

Sous-ensemble B (items 2-3-5-6-8-16)

qui → que 33,3

une analyse plus approfondie montre que:

qui → que 27,5
qui → que + pronom sujet 5,7

qui + pronom sujet 0,5

repérage du point d'enchâssement 0,5
autres 2,8

Sous-ensemble C (items 11-12-13-15-17-18)

dont → que 11,4
dont → qui 1,7
consigne 3,4
non-effacement du 2ème élément coréférentiel 0,5
autres 8

Le score obtenu confirme les observations faites au sujet du premier test. L'auto-enchâssement est absent de ce corpus, puisque l'élève doit répondre par un syntagme nominal suivi d'une relative déterminative. L'erreur qui se situe au niveau le plus profond de la génération concerne l'effacement du groupe pronominalisé. En effet, les élèves, qui avaient systématiquement effacé le deuxième élément identique dans le test précédent, ne suppriment pas ici le pronom coréférentiel de l'antécédent. Ceci nous confirme que les relatifs *qui/que* sont employés comme éléments de jonction dans leur système.

Les changements intervenant au niveau de la chaîne syntagmatique, à la suite de l'emploi de l'une ou de l'autre forme, concernent uniquement les pronoms de 3ème personne. Autrement dit, les élèves qui emploient *qui* à la place de *que* dans le sous-ensemble A admettent les suites *qui* + sujet nominal aussi bien que les suites *qui je, qui nous.* C'est seulement devant *qui il, qui elle* (items 9 et 10) que le jugement des élèves devient hésitant.

Voici le score calculé pour chaque item:

item 9
qu'il → qui il 3,4
qu'il → qui 17,2
item 10
qu'elle → qui elle 3,4
qu'elle → qui 10,3

Quand l'erreur homologue se produit, les élèves qui emploient *que* à la place de *qui* dans le sous-ensemble B ne font pas précéder le verbe d'un sujet pronominal, la suite *que* + verbe faisant aussi partie de leur interlangue. Le sujet pronominal est introduit seulement lorsqu'il s'agit de la 3ème personne (items 2-6-8).

En outre, certaines élèves ont sélectionné la forme correcte du pronom relatif *que,* sans faire précéder le verbe de son sujet; ceci s'est produit dans les items 9 et 10 (sujet de 3ème personne).

Ces erreurs, limitées aux suites relatif + pronom de 3ème personne (présentes aussi dans le corpus de troisième et quatrième années) n'ont pas uniquement pour cause les hésitations de l'élève tentant de découvrir la fonction du pronom relatif. Nous les expliquerions plutôt par un transfert opérant à partir de deux registres différents de la langue maternelle concernant le maniement des pronoms de 3ème personne, et non la relativisation.

Dans la catégorie "autres" nous avons classé des erreurs dues principalement à la non-compréhension de la donnée. Ainsi dans l'item 7, où beaucoup d'élèves ont répondu comme si la question portait sur le sujet.

Dans le sous-ensemble C nous avons relevé des erreurs de consigne commises par des élèves qui ont répondu à la question nucléaire de façon partielle, en évitant la relative introduite par *dont:*

Françoise m'a recommandé un coiffeur que j'ai oublié.
au lieu de:
Françoise m'a recommandé un coiffeur dont j'ai oublié le nom.

Malgré les difficultés inhérentes à la relativisation du syntagme prépositionnel, les élèves ont commis moins d'erreurs dans le sous-ensemble C que dans les deux autres. Nous avons pourtant relevé une erreur qui se situe au niveau profond de la génération:

Mon père a entrepris une action dont personne n'avait compris l'importance de cette action.

Devant un énoncé, probablement assez complexe pour elle, l'élève emploie *dont* comme élément de jonction, sans effacer le deuxième élément coréférentiel qui est présent ici en surface dans la donnée.

Score de troisième année

Sous-ensemble A

que → qui 8

ce score peut être analysé plus en détail de la façon suivante:

que → qui 5,3
que → qui sans sujet 2,1
que → qui + pronom objet coréférentiel 0,5
non-effacement de l'objet coréférentiel 11,8
que sans sujet 4,3
autres 1

Sous-ensemble B

qui → que 6,9
qui → que + pronom sujet 2,1
qui → lequel 1,6
autres 3,2

Sous-ensemble C

dont → de quoi 3,7
dont → que 2,1
dont → duquel 0,5
consigne 0,5
autres 4,3

Dans le corpus de troisième année, nous avons relevé les mêmes types d'erreurs qu'en deuxième. Pourtant, leur fréquence est nettement inférieure, ce qui laisse supposer que l'élève a inféré des règles et commence à les appliquer systématiquement.

Il est intéressant de remarquer l'apparition d'éléments perturbateurs: la forme variable *lequel* et la forme invariable *quoi,* employées en distribution complémentaire avec les formes déjà acquises, sans restrictions précises.

Score de quatrième année

Sous-ensemble A

que → qui 8,9
ce score peut être encore analysé en:
que → qui 7,1
que → qui sans sujet 1,7
non-effacement de l'objet coréférentiel 4,1
que sans sujet 1,1
autres 1,7

Sous-ensemble B

qui → que 4,7
qui → que + pronom sujet 05
autres 1,1

Sous-ensemble C

non-effacement du 2ème élément coréférentiel	1,7
consigne	1,7
dont → que	0,5
autres	5,9

Le non-effacement de l'élément pronominalisé est présent aussi bien dans le sous-ensemble A que dans le sous-ensemble C, avec une fréquence minime. Les erreurs du sous-ensemble C, du type:

Mon père a entrepris une action dont personne n'avait compris l'importance de cette action

sont probablement révélatrices d'une plus grande difficulté dans le maniement de la structure que celles du sous-ensemble A:

La ferme que mon grand-père l'avait construite.

Score de cinquième année

Sous-ensemble A

non-effacement de l'objet coréférentiel	6,1
que → qui	4,3
consigne	2,4
autres	1,2

Sous-ensemble B

qui → que	3
qui → que + pronom sujet	0,6

Sous-ensemble C

dont → que	1,8
consigne	0,6
autres	3,7

Le corpus de cinquième année présente des erreurs de consigne, dans le sous-ensemble A, qui n'ont pas été commises par les élèves des classes inférieures. L'application de la transformation passive a permis d'éviter la relative introduite par *que:*

Le petit garçon qui a été poussé par la fille.
au lieu de: *Le petit garçon que la fille a poussé.*

La catégorie dans laquelle ces erreurs sont classées, regroupe, rappelons-le, les énoncés grammaticaux où les élèves n'ont pas respecté la consigne. Dans le cas présent elles ont appliqué une transformation passive non requise.

Si l'on admet qu'à ce stade l'apprenant a acquis le système du relatif, comme le démontrent les résultats de nos tests, la réponse ci-dessus pourrait fournir une confirmation des difficultés de type logique inhérentes à la phrase relative introduite par le pronom objet. L'élève maîtrise cette forme mais préfère l'éviter, adoptant un comportement analogue à celui des enfants qui apprennent leur langue maternelle. On sait en effet (Ferreiro, 1976) que les enfants de 9 à 10 ans préfèrent employer une relative introduite par le pronom sujet, avec le verbe à la forme passive, plutôt qu'une relative introduite par le pronom objet. Cette préférence, chez nos élèves comme chez les enfants francophones, prouve le besoin d'éviter un énoncé qui ne respecte pas l'ordre typique de la phrase: sujet-verbe-objet. La relative introduite par le pronom objet présente en effet une structure objet-sujet-verbe, peu fréquente dans la langue.

Les résultats du deuxième test montrent que, dans une production plus libre par rapport au test précédent, les élèves ont recours à la même interlangue: le relatif est un élément de jonction de forme *qui* ou *que* et les règles d'effacement du deuxième élément identique, pronominalisé, ne sont pas appliquées.

Le sous-ensemble C présente le nombre le plus réduit d'erreurs en 2ème et en 3ème année. Au moment d'introduire dans le test des relatives avec *dont,* nous nous sommes posé le problème de la fréquence de leur emploi en français. Presque inexistante en langue parlée standard, la relative avec *dont* est en train d'acquérir le statut d'une forme figée, et c'est probablement comme telle que l'acquièrent les élèves. Dans ce cas, le score positif obtenu dans le sous-ensemble C n'impliquerait pas que les élèves aient intégré la relative avec *dont* à leur système de règles de relativisation.

On retrouve les mêmes types d'erreurs dans toutes les classes, et leur fréquence décroît très lentement à partir de la troisième année.

En deuxième année, qui → que (33,3) est plus représenté que son homologue que → qui (22,4) et le non-effacement de l'objet coréférentiel est au troisième rang (18,9). L'année suivante, cette troisième erreur est plus fréquente (11,8) que les deux autres dans la forme de surface du relatif, le type que → qui étant légèrement plus représenté que son homologue qui → que. En quatrième année, l'erreur la plus fréquente est à nouveau celle qui concerne la forme de surface du pronom: que → qui. En cinquième année, le score le plus élevé est atteint par le non-effacement de l'objet coréférentiel présent en surface sous la forme d'un pronom objet.

Il est difficile de donner une explication ponctuelle de ces fluctuations. Dans les quatre classes, c'est toujours le sous-ensemble A qui provoque le plus grand nombre d'erreurs et, à partir de la troisième année, l'erreur que → qui est plus fréquente que l'erreur analogue qui → que.

Nous avons remarqué que la proposition relative introduite par le pronom objet pose plus de difficultés que celle introduite par le pronom sujet. Dans la génération de la relative, l'élément de la deuxième phrase identique au NP qui domine la relative est déplacé en tête (dans COMP) de la phrase enchâssée elle-même. Si celui-ci est sujet, le déplacement se fait à vide, mais s'il est objet, le déplacement en tête produit un changement. Dans notre schématisation, nous avons admis que la relativisation en *que* requiert une étape supplémentaire: le déplacement en tête de l'objet dans l'enchâssée. Cette opération supplémentaire, ainsi que la forme de la structure de surface obtenue: objet-sujet-verbe, peu usitée, sont probablement à l'origine des erreurs.

Si l'on admet que, dans tout apprentissage, il existe une tendance à simplifier conduisant à généraliser l'emploi d'un nombre réduit de règles, il nous paraît possible de conclure qu'en début d'apprentissage, lorsque la surgénéralisation est forte, la forme de surface *que* est la plus fréquente. Elle sert d'élément de jonction suivi d'une phrase-type de structure sujet-verbe-objet.

L'emploi surgénéralisé de *que* reste constant dans le test 1, alors que dans le test 2 l'erreur que → qui devient un peu plus fréquente à partir de la troisième année. Ce pourrait être dû à la fossilisation, plus marquée dans le test libre. Notre expérience d'enseignante nous confirme en effet que les règles morphophonologiques permettant de sélectionner la forme correcte du relatif sont rarement mises en place de façon parfaite.

La fossilisation peut aussi expliquer la présence, jusqu'en cinquième année, de l'erreur concernant le non-effacement du groupe pronominalisé. Les élèves ont acquis le processus de relativisation, mais laissent à la phrase enchâssée la même structure que celle de la donnée. Par exemple à partir de:

La serveuse a apporté un dessert. Je ne l'avais pas commandé. Qu'est-ce que la serveuse a apporté?

les élèves ont répondu:

Un dessert que je ne l'avais pas commandé.

C'est donc la phrase-type: *je ne l'avais pas commandé* qu'elles répètent après le pronom relatif.

Conclusion

Au cours de cette étude, nous avons analysé l'évolution de l'interlangue des apprenants sur la base d'un corpus d'énoncés recueillis au moyen de deux tests subis par des élèves de quatre classes successives. De fait, nous avons étudié l'évolution de l'interlangue d'un apprenant idéal en partant de données fournies par plusieurs classes d'élèves d'âge différent. Nous espérons néanmoins que le fait d'avoir analysé le comportement des apprenants à partir d'un modèle explicite conférera un certain intérêt à notre étude.

Les résultats obtenus confirment qu'en début d'apprentissage les élèves établissent une sorte d'équivalence entre le processus de relativisation et la coordination, le relatif étant pour eux un simple élément de jonction. Cette tendance révèle une stratégie de simplification qui semble commune à tout apprentissage d'une langue.

Dans l'interlangue, des énoncés corrects côtoient des énoncés "simplifiés", ce qui donne un caractère présystématique au traitement du relatif. A ce stade, l'élève ne possède pas de règles pour sélectionner la forme de surface du pronom. On peut supposer que, dans son système, la seule forme de surface est *que,* l'emploi de *qui* témoignant une attitude imitative.

Dans le manuel adopté par les élèves de deuxième et de troisième année, nous avons remarqué que les pronoms relatifs testés sont présentés ensemble, au cours d'une leçon de type traditionnel. Or, l'élève qui connaît déjà la conjonction *que* mais ne maîtrise pas encore l'emploi de l'enchâssement, a tendance à généraliser la forme *que* . L'emploi de *qui,* au début, n'obéit à aucune règle; en effet, avant d'être systématisées, les formes *qui* et *dont* viennent perturber un système où *que* est le seul élément de jonction. Ensuite *qui* et *que* sont employés avec la même valeur de conjonction, alors que l'emploi de *dont,* soumis à des restrictions dues au registre de langue, suit des règles partiellement différentes. La relative introduite par *dont,* probablement à cause de son emploi assez rare, est considérée comme une structure difficile à maîtriser, donc acquise isolément et intégrée beaucoup plus tard au système.

Les réponses des élèves nous montrent que la mise en place des règles morphophonologiques se fait après la disparition des erreurs concernant le point d'enchâssement et l'effacement du deuxième élément identique. L'apprenant doit donc comprendre que la relative est une phrase constituante enchâssée dans une phrase matrice, avant de pouvoir choisir la forme correcte du pronom relatif.

Comment y parvient-il? Malheureusement, nos explications sont minces à ce sujet. Nous savons que l'acquisition du processus de

relativisation suit le développement cognitif des enfants. Les plus jeunes ne comprennent pas un énoncé contenant une proposition relative et s'ils le comprennent, lorsqu'on leur demande de répéter, ils emploient deux propositions coordonnées. On peut imaginer que l'apprenant adulte ne parvient à maîtriser les relatives que lorsque son interlangue a atteint une bonne structuration.

Admettre cela implique, du point de vue pédagogique, qu'il faut accepter les étapes intermédiaires que nous avons essayé de déceler. De plus, si l'apprentissage doit s'arrêter à un niveau peu avancé, nous sommes d'avis qu'on ne devrait pas corriger: en effet, une grande partie des erreurs relevées ne font pas obstacle à la communication.

Le parallèle entre les simplifications de l'élève et celles que l'on observe en français populaire dans le système du relatif n'est pas toujours admis. Il est néanmoins intéressant de remarquer que beaucoup de structures employées par les apprenants italophones apparaissent en français populaire. Guiraud (1966) les définit "décumul du relatif":

L'homme que je l'ai vu.
Une chose que tu peux en être fier.

Ces structures sont assimilables à l'emploi de *que* comme élément de jonction chez nos élèves. Sans vouloir établir un parallèle entre l'interlangue de l'apprenant et le français populaire, nous pouvons admettre que la tendance à la simplification commune aux deux aboutit à des réalisations de surface semblables. Le français populaire emploie des règles qui réduisent le système du relatif à un corrélatif *que,* le groupe pronominalisé étant présent en surface sous forme d'un pronom personnel ou d'un adjectif possessif.

Il est donc important de souligner que la tendance du français populaire, ainsi que les stratégies de simplification de nos élèves, excluent l'enchâssement. Parallèlement, les enfants francophones acquièrent la relativisation par étapes successives, de la juxtaposition à l'auto-enchâssement, ce qui correspond à la structuration logique de leur système. L'évolution de l'interlangue des élèves testées suit ainsi des étapes inhérentes à la relativisation elle-même.

Via dei Bononcini 70
I 41100 Modena

Sandra Trevisi

Bibliographie

Burt, M. K. and C. Kiparsky (1972): *The Gooficon,* Rowley, Newbury House.

Chomsky, N. (1973): "Conditions on Transformations", in S. R. Anderson and P. Kiparsky (eds.): *A Festschrift for Morris Halle,* New York, Holt, Rinehart and Winston, 232–286.

Corder, S. P. (1967): "The Significance of Learners' Errors", *IRAL 5/4,* 161–170.

– (1971): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", *IRAL 9/2,* 147–160.

– (1975): "The Language of Second-Language Learners: The Broader Issues", *The Modern Language Journal LIX/8,* 409–413.

Dulay, H. C. and M. K. Burt (1974): "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition", *Language Learning 24/1,* 37–53.

– (1974): "Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition", *TESOL Quarterly 8/2,* 129–136.

Ervin-Tripp, S. M. (1974): "Is Second Language Learning like the First?", *TESOL Quarterly 8/2,* 111–127.

Ferreiro, E., C. Othenin-Girard, H. Chipman and H. Sinclair (1976): "How Do Children Handle Relative Clauses?", *Archives de psychologie XLIV/172,* 229–266.

Guiraud, P. (1966): "Le système du relatif en français populaire", *Langages 3,* 40–48.

Huot, H. (1974): "Les relatives parenthétiques", in C. Rohrer et N. Ruwet (éds.): *Actes du colloque franco-allemand de grammaire transformationnelle,* Tübingen, Niemeyer Verlag, 31–62.

– (1974): "Théorie et pratique de la notion de transformation", *Langue française 22,* 16–44.

Olsson, M. (1974): *A Study of Errors,* Göteborg, Pedagogiska Institutionen.

Py, B. (1976): "Etude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes", *Etudes de linguistique appliquée 21,* 81–97.

Richards, J. (ed.) (1974): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition,* Londres, Longman.

– (1975): "Simplification: A Strategy in the Adult Acquisition of a Foreign Language: An Example from Indonesian/Malay", *Language Learning 25/1,* 115–126.

Taylor, B. P. (1975): "The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL", *Language Learning 25/1,* 73–107.

– (1975): "Adult Language Learning Strategies and their Pedagogical Implications", *TESOL Quarterly 9/4,* 391–399.

Selinker, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL 10/3,* 219–231.

Sinclair, H. J. (1975): "The Role of Cognitive Structures in Language Acquisition, in E. H. Lenneberg and E. Lenneberg (eds.): *Foundations of Language Development,* vol. 1, Paris, The Unesco Press, 223–238.

Appendice

Test 1

Leggete attentamente i seguenti gruppi di frasi. Sopprimete le parole sottolineate della seconda frase e, cominciando sempre dalla prima frase, legate la seconda alla prima o inserite la seconda nella prima per mezzo dei pronomi relativi *Qui* o *Que.*

ESEMPIO: a) J'ai pris l'argent.
Cet argent était dans le tiroir.
RISPOSTA
J'ai pris l'argent qui était dans le tiroir.

b) Le poème a été lu par un acteur célèbre.
J'ai appris ce poème.
RISPOSTA
Le poème que j'ai appris a été lu par un acteur célèbre.

1) La lettre n'est pas encore arrivée.
Cette lettre a été envoyée jeudi dernier.
2) Les ouvriers ont laissé leurs outils.
Ces ouvriers ont travaillé le samedi.
3) J'ai fait mes études avec M. Ledoux.
M. Ledoux est professeur à la Sorbonne.
4) Les spectateurs ne peuvent pas entrer.
Ces spectateurs sont arrivés en retard.
5) La machine à laver est de nouveau en panne.
Cette machine à laver a été réparée la semaine dernière.
6) J'ai perdu le collier.
Ma mère m'avait donné *ce collier.*
7) Le manteau a coûté très cher.
Ma soeur a acheté *ce manteau.*
8) Je passerai les vacances chez mon oncle.
Mon oncle habite au bord de la mer.
9) J'ai cassé le vase.
Je voulais t'offrir *ce vase.*
10) François a joué dans une pièce.
Cette pièce a eu beaucoup de succès.
11) Ma petite soeur rêve du garçon.
Nous avons rencontré *ce garçon* sur la plage.
12) Le dessin plaît aux enfants.
La maîtresse a montré *ce dessin.*
13) J'ai prêté mes livres à un camarade.
Ce camarade devait préparer un examen.
14) Les papiers étaient très importants.
Ma soeur a déchiré *ces papiers.*

15) J'ai étudié l'histoire de la région.
Nous allons traverser *cette région.*
16) La voiture consomme beaucoup d'essence.
Nous avons acheté *cette voiture.*

Test 2

Rispondete alle seguenti domande utilizzando le parole che vi sono fornite. Rispondete con una frase completa che contenga una proposizione relativa.

ESEMPIO:

a) La fille porte une robe à fleurs.
Elle a perdu son collier.
Qui a perdu son collier?
RISPOSTA
La fille qui porte une robe à fleurs.

b) Jean a besoin d'un livre.
Il va l'acheter.
Qu'est-ce que Jean va acheter?
RISPOSTA
Le livre dont il a besoin.

c) François a rencontré un camarade.
Il ne le voyait pas depuis longtemps.
Qui est-ce que François a rencontré?
RISPOSTA
Un camarade qu'il ne voyait pas depuis longtemps.

1) La ferme est abandonnée.
Mon grand-père l'avait construite.
Qu'est-ce qui est abandonné?
2) Michel a lu la lettre.
Elle était dans mon tiroir.
Qu'est-ce que Michel a lu?
3) Les enfants jouaient au ballon.
Ils ont cassé la vitre.
Qui a cassé la vitre?
4) La serveuse a apporté un dessert.
Je ne l'avais pas commandé.
Qu'est-ce que la serveuse a apporté?
5) La dame a acheté des roses.
Elle a oublié ses lunettes.
Qui a oublié ses lunettes?
6) L'enfant a avalé les médicaments.
Ils étaient dans la petite armoire.
Qu'est-ce que l'enfant a avalé?

7) Cette voiture est à la vieille dame.
Nous l'avons vue au café.
A qui est cette voiture?

8) Le monsieur n'a pas attendu sa monnaie.
Il est toujours pressé.
Qui est toujours pressé?

9) Ce matin Alain a reçu un colis.
Il l'a ouvert.
Qu'est-ce qu'il a ouvert?

10) Ma soeur a cassé ses skis.
Elle les avait payés très chers.
Qu'est-ce qu'elle a cassé?

11) Je me sers du vélo.
Il est au garage.
Qu'est-ce qu'il y a au garage?

12) Françoise m'a recommandé un coiffeur.
J'ai oublié le nom de ce coiffeur.
Qu'est-ce que Françoise t'a recommandé?

13) Alain nous avait parlé de la cathédrale.
Nous l'avons visitée.
Qu'est-ce que vous avez visité?

14) Le petit garçon est tombé.
La fille l'a poussé.
Qui est tombé?

15) Ce jeu est difficile.
Je ne connais pas les règles de ce jeu.
Qu'est-ce qui est difficile?

16) La fille avait deux grosses valises.
Elle a appelé un porteur.
Qui a appelé un porteur?

17) Les étudiants n'avaient pas compris le problème.
Le professeur a donné la solution de ce problème.
Qu'est-ce que les étudiants n'avaient pas compris?

18) Mon père a entrepris une action.
Personne n'avait compris l'importance de cette action.
Qu'est-ce que ton père a entrepris?