

Regard sur quelques facteurs de sélection des subordonnants relatifs du français par des apprenants norvégiens

Nelly Foucher Stenklov*, Hans Petter Helland** & Pierre Larrivée***

1. Introduction

De nombreuses études montrent que l'acquisition des relatives obéit à une hiérarchie syntaxique (par ex. Kidd 2011). La hiérarchie d'accessibilité dégagée par Keenan & Comrie (1977) propose une échelle d'accessibilité qui s'applique aux relatifs selon leur fonction, le sujet étant la fonction la plus accessible, suivie de l'objet direct, des objets indirects, des compléments obliques, du génitif et du comparatif. Ainsi on s'attendrait à ce que les fonctions plus accessibles soient acquises plus rapidement par les apprenants de langue maternelle ou seconde, mais également qu'elles fassent l'objet d'un taux plus faible d'erreur (i.a. Welcomme 2013). Pour l'acquisition d'une langue seconde, ces attentes devraient se réaliser indépendamment de la forme des relatifs de la langue maternelle. Cependant, l'influence de la langue maternelle peut se faire sentir. Il semblerait que les locuteurs de langues qui utilisent un marqueur unique de relativisation puissent suivre des parcours différents dans l'acquisition d'une langue dont les relatifs sont différenciés selon la fonction. C'est ce que suggère Monville-Burston et Kakoyianni-Doa (2009) pour les locuteurs de grec chypriote apprenant le français.

Un exemple de langue où le système de la relativisation repose sur un marqueur unique est fourni par le norvégien. Cette langue, en effet, a pour unique relativiseur le marqueur *som*. La question se pose donc de savoir si les locuteurs du norvégien suivent dans leur acquisition des relatives françaises la hiérarchie d'accessibilité ou non. C'est la question que nous nous posons dans ce travail. Nous nous fondons sur les productions guidées et libres d'apprenants norvégiens à des niveaux débutant et intermédiaire, pour comprendre si le décalage entre les systèmes linguistiques induit des parcours acquisitionnels différents de ceux prédits par la hiérarchie d'accessibilité. Ces parcours sont évalués en fonction non seulement de taux d'erreurs, mais aussi de la position du relatif erroné sur la hiérarchie d'accessibilité : on pourrait s'attendre à ce que le relatif utilisé erronément soit plus accessible que le relatif qui aurait dû être utilisé – et que par exemple les *que* soient mis pour *dont*, plutôt que le contraire.

Le travail est organisé comme suit. La première section donne l'arrière-plan sur les systèmes différenciés des relatives en français et en norvégien. La

* Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (Trondheim). Courriel: nelly.stenklov@ntnu.no

** Universitetet i Oslo. Courriel: h.p.helland@ilos.uio.no

*** Université de Caen Normandie. Courriel: Pierre.larrivee@unicaen.fr

Les auteurs remercient Céline Vanrapenbuch pour son soutien dans l'analyse des données.

seconde décrit le protocole utilisé pour réunir les données et étudier les productions de locuteurs norvégiens au vu des attentes formulées. Il s'agit en particulier d'établir si les attentes de la hiérarchie d'accessibilité sont opérantes malgré les différences importantes dans les systèmes des relatifs des deux langues. Une analyse est proposée en troisième section. Enfin, les résultats sont résumés dans une conclusion qui laisse entrevoir des conséquences et des possibilités d'investigations futures.

2. Etat de la question

La relativisation en français constitue un système complexe d'un point de vue morphologique, syntaxique et sémantique. Elle peut se faire à partir de différentes positions de la relative que nous définirons comme des *sites d'extraction* (marqués par _ ci-dessous). Le constituant relativisé peut correspondre au sujet de la subordonnée (1), à l'objet direct (2), à un objet indirect (3) ou à un complément du nom, sujet ou objet, (4)-(5) :

- (1) Les étudiants qui _ travaillent bien. / Les questions qui _ m'intéressent.
- (2) La personne que j'ai vue _ / Le film que j'ai vu _.
- (3) La personne à qui / à laquelle je pense _ / Le film *à qui / auquel je pense _.
- (4) L'auteur dont le nom _ m'échappe. / Le livre dont le titre _ m'échappe.
- (5) L'auteur dont je connais les livres _ / Les livres dont je connais les titres _.

Indépendamment du trait animé ou non-animé de leur antécédent, le français a des formes particulières, *qui* / *que*, pour les fonctions de sujet et d'objet direct¹. *Qui* / *que* relatifs s'opposent ainsi au système interrogatif où les mêmes formes homonymes sont corrélées à l'opposition animée / non-animée. Comme complément d'un GP² coi, par contre, *qui* est réservé à des antécédents animés alors que *lequel* (avec ses allomorphes) accepte à la fois des antécédents animés et non-animés (3). Comme complément du nom, le constituant relativisé *dont* peut être extrait du GN sujet (4) ou objet (5), et ce indépendamment du trait animé / inanimé.

La hiérarchie d'accessibilité (*The Accessibility Hierarchy*) de Keenan & Comrie (1977) définit, typologiquement, les positions hiérarchiques à partir desquelles un constituant peut être relativisé :

Hiérarchie d'accessibilité
SU > DO > IO > OBL > GEN > OCOMP

Suivant la hiérarchie des fonctions syntaxiques³, un constituant peut théoriquement, mais pas nécessairement, être extrait de chaque nœud. Il y a des différences typologiques entre les langues. Par exemple, contrairement à l'anglais, le français n'accepte pas la relativisation à partir de OCOMP (*The man that he is taller than* - **L'homme qu'il est plus grand que*). L'implication de la hiérarchie est cependant que pour une langue comme le français, qui exclut la

¹ *Que* s'emploie également dans de rares cas comme attribut du sujet : *L'homme que je suis* _.

² GP = groupe prépositionnel ; GN = groupe nominal.

³ SU = sujet ; DO = objet direct (appelé aussi cod) ; IO = objet indirect (appelé aussi coi) ; OBL = « cas oblique » (comme dans *John put the money in the chest*) ; GEN = génitif (dans une structure de possession) ; OCOMP = objet de comparaison (comme dans *John is taller than the man*).

relativisation à partir de OCOMP, il l'accepte à partir de positions plus élevées dans la hiérarchie. Selon la prédiction de Keenan & Comrie (1977), toute langue accepte la relativisation de sujets. Par ailleurs, le fait qu'une langue accepte la relativisation d'un constituant en bas de la hiérarchie implique qu'elle autorise également la relativisation de ceux qui sont placés au-dessus de ce constituant sur l'échelle. Autrement dit, comme le français peut relativiser des possesseurs génitifs GEN, elle va également pouvoir relativiser des obliques, des objets indirects et directs ainsi que des sujets, etc. Nos exemples de (1)-(5) ci-dessus confirment que tel est bien le cas.

L'hypothèse essentiellement relationnelle de la hiérarchie d'accessibilité est parfois opposée, ou du moins nuancée par des études en acquisition de L1 qui montrent que les enfants associent à la position de sujet plus typiquement des agents animés que des patients non-animés (Chan et al. 2011) et que la relativisation de l'objet s'interprète plutôt avec des non-animés qu'avec des animés (Kidd et al. 2007, Brandt et al. 2009).

Autrement dit, il existe un certain nombre d'hypothèses et de théories qui cherchent à expliquer le processus d'acquisition des relatives. Notre objectif est de savoir si les apprenants norvégiens du français comme langue étrangère suivent, dans leur acquisition des relatives françaises, la hiérarchie d'accessibilité ou non. Regardons d'abord la forme du système relatif qui constitue l'état initial de la grammaire de l'apprenant norvégien.

Le norvégien accepte la relativisation à partir de tous les niveaux de la hiérarchie d'accessibilité, même OCOMP (*Mannen (som) han er større enn _*)⁴, mais le système de relativisation en tant que tel dans les deux langues est très différent. Contrairement au français, et à l'anglais (voir plus loin), le norvégien n'a pas de formes *qu-* (équivalant aux formes *wh-* de l'anglais) pour introduire les subordinées relatives. Comme terme introducteur, le locuteur natif se sert de *som* qui ne se comporte pas comme un pronom. Il s'agit d'un terme relatif qui peut être relié à différentes positions vides et fonctionnelles (sujet, objet direct et indirect, obliques et génitifs, etc.) de la subordinée, mais il est facultatif dans tous les cas sauf avec la relativisation du sujet. L'antécédent quant à lui peut être animé ou non-animé :

- (6) Studentene (*) som _ jobber bra. / Spørsmålene (*) som _ interesserer meg.
Les étudiants (*) REL:som _ travaillent bien. / Les questions (*) REL:som _ m'intéressent
« Les étudiants qui travaillent bien » / « Les questions qui m'intéressent »
- (7) Personen (som) jeg så. / Filmen (som) jeg så.
La personne (REL:som) j'ai vue _ / Le film (REL:som) j'ai vu _
« La personne que j'ai vue » / « Le film que j'ai vu »
- (8) Personen (som) jeg tenker på _ / *Personen på som jeg tenker _ / Filmen (som) jeg tenker på _ / *Filmen på som jeg tenker _
La personne (REL:som) je pense à _ / La personne à REL:som je pense _ / Le film (REL:som) je pense à _ / Le film à REL:som je pense _
« La personne à qui je pense » / « La personne à qui je pense » / « Le film auquel je pense » / « Le film auquel je pense »

⁴ *Mannen (som) han er større enn _*
L'homme (REL:som) il est plus grand que _
« *L'homme qu'il est plus grand que »

- (9) Forfatterne (som) jeg kjenner bøkene til _ / *Forfatterne til som jeg kjenner bøkene. / Bøkene (som) jeg kjenner titlene på _ / *Bøkene på som jeg kjenner titlene _
 Les auteurs (REL:som) je connais les livres de _ / Les auteurs de REL:som je connais les livres _ / Les livres (REL:som) je connais les titres de _ / Les livres de REL:som je connais les titres _
 « Les auteurs dont je connais les livres » / « Les auteurs dont je connais les livres » / « Les livres dont je connais les titres » / « Les livres dont je connais les titres »

Comme il ressort de (6), *som* est obligatoire s'il est relié à la position sujet. Tel n'est pas le cas avec l'objet direct (7) ou le complément d'un GP (8)-(9) où il peut être omis facultativement et indépendamment du niveau de langue. Qu'il s'agisse d'un complément (d'objet indirect) du verbe (8) ou d'un complément du nom (GEN) (9), le déplacement en bloc du GP contenant le terme relatif n'est pas permis. Le norvégien a des prépositions orphelines qui laissent la préposition seule en bas de la structure⁵, procédé typologiquement rare, mais très productif en norvégien, bien plus productif, notamment, qu'en anglais. En principe, toutes les prépositions du norvégien entrent dans de telles constructions, exemplifiées par (8) et (9) ci-dessus, avec ou sans marquage explicite du relativiseur.

Pour rendre compte des propriétés des relatives du norvégien, on recourt généralement à l'analyse de *som* comme subordonnant (Åfarli 1994, Åfarli & Eide 2003). La subordonnée contient un opérateur vide dans la position relativisée et c'est cet opérateur qui se déplace en périphérie gauche de la proposition. Nous obtiendrions pour un exemple comme (7), avec relativisation de l'objet direct, une structure simplifiée comme (10) :

- (10) Filmen [Op (som) jeg så _].
 Le film (REL:som) j'ai vu _
 « Le film que j'ai vu »

Notons que la même analyse s'applique à des exemples avec relativisation du sujet (6), associée au marquage explicite du subordonnant, ou du complément d'un GP avec déplacement de l'opérateur (vide), marquage facultatif du subordonnant *som* sans déplacement de la préposition (orpheline) :

- (11) Studentene [Op som _ arbeider bra].
 Les étudiants (REL:som) travaillent bien
 « Les étudiants qui travaillent bien »
- (12) Filmen [Op (som) han tenker på _].
 Le film (RE:som) il pense à _
 « Le film auquel il pense »

Le locuteur natif du norvégien se sert ainsi d'un système de relativisation à subordonnant *som* unique qui est entièrement parallèle à celui de l'anglais avec le subordonnant *that* (Kayne 1975, Carnie 2012, Dickens 2018) :

⁵ Il existe dans un registre (très) soutenu une variante génitive sans préposition orpheline constituée par un mot *hv-* (équivalant à un mot *qu-* ou *wh-*) : *Forfatteren hvis bøker jeg kjenner – Forfatteren som jeg kjenner bøkene til. A comparer avec : The auteur whose books I know – L'auteur dont je connais les livres....*

- (13) The film [Op (that) I saw _].
 (14) The film [Op (that) I thought of _].

L'anglais a cependant un système alternatif avec des pronoms relatifs proprement dits. Il s'agit de mots *wh-* qui se déplacent à la périphérie gauche et cette fois-ci sans marquage du subordonnant :

- (15) The film [which Ø I saw _].
 (16) *The film [which that I saw _].

C'est une telle analyse « mixte » qu'on propose en général également pour le français. Dans la tradition issue de Kayne (Kayne 1975 ; Jones 1996 ; Rowlett 2007 ; Dickens 2018), on propose ainsi que *qui* et *lequel*, etc. qui se déplacent en bloc dans le GP dans (3) ci-dessus, tout en variant en fonction du caractère animé ou non-animé de l'antécédent, soient de vrais « pronoms » relatifs, alors que *que* et *qui*, étant réservés exclusivement aux positions d'objet (éventuellement d'attribut) et de sujet, sont des variantes du subordonnant *que*. En appliquant un tel système à nos données (1)-(5) ci-dessus, il s'ensuit que (3) aura la structure simplifiée de (17) (avec *qui* comme pronom relatif) et (1) celle de (18) (avec *qui* comme variante morphologique du subordonnant *qu-*) :

- (17) La personne [à qui Ø je pense _].
 (18) Les étudiants [Op qui _ travaillent bien].

Notons que les apprenants norvégiens qui acquièrent le français comme langue étrangère (L3) ont tous l'anglais comme langue seconde. Les systèmes mixtes avec des pronoms ou subordonnants relatifs leur sont donc bien familiers. Nous ne tiendrons cependant pas compte de la possible influence de l'anglais comme L2 sur l'acquisition du français comme L3⁶. Notre objectif étant plus modeste, il s'agit de savoir comment les locuteurs d'une langue comme le norvégien, avec un marqueur unique de relativisation, acquièrent une langue comme le français dont les relatifs sont différenciés selon la fonction. Avant d'aborder la partie méthodologique de notre recherche, rappelons les propriétés distinctives essentielles entre les deux systèmes de relativisation :

Propriétés distinctives	Norvégien	Français
Subordonnant relatif	+ (<i>som</i>)	+ (<i>qui</i> relié au sujet ; <i>que</i> relié à l'objet direct)
Pronom relatif	-	+ (<i>qui</i> ; <i>lequel...</i> ; <i>quoi</i> , tous comme compléments d'une préposition ; <i>dont</i>)
Marquage en fonction du caractère animé / non-animé de l'antécédent	-	+ (<i>qui</i> ; <i>lequel...</i> ; <i>quoi</i> , tous comme compléments d'une préposition)
Prépositions orphelines	+	-

Figure 1 : Représentation contrastive des systèmes de relativisation

⁶ La connaissance de l'anglais ne devrait pas influencer indument celui du français puisque l'acquisition des relatifs est censée être fondée sur la fonction des relatifs suivant Keenan et Comrie (1977), et que l'anglais est organisé pour une part autour du caractère (in)animé de l'antécédent. Néanmoins, nous verrons que ce caractère animé peut avoir une influence.

3. Méthode

Le présent article est le premier d'une série consacrée à l'examen de l'acquisition des subordonnants relatifs par les apprenants norvégiens. Afin de couvrir un certain champ de sous-problématiques envisagées, nous avons établi un corpus spécifique selon le protocole dont voici les points centraux.

3.1. *Un corpus de référence*

L'acquisition des subordonnants relatifs français par les Norvégiens est influencée par des facteurs dont nous nous attacherons à évaluer l'impact. Pour procéder à de telles analyses, il importe de prendre la mesure de la réalité des usages par la population concernée. En dépit des limites méthodologiques qu'on lui connaît (Mellet, 2003 ; Condamines, 2005), l'élaboration d'un corpus de référence nous a semblé pouvoir remplir cette mission.

En amont de l'élaboration de notre corpus, les paramètres posés comme d'hypothétiques variables du processus d'acquisition des relatifs ont constitué les critères de sélection de la population à l'étude. Ainsi, les participants à notre étude sont tous des étudiants en français dont la langue maternelle est le norvégien. Au-delà de ce premier élément commun, le degré d'immersion en milieu francophone et le stade d'apprentissage durant l'année universitaire ont été pris en compte.

Concrètement, le groupe de participants a été délimité et identifié en trois cohortes d'apprenants norvégiens sur trois sites distincts. Il s'agit des étudiants en première année de français des universités de Oslo (UiO) et Trondheim (NTNU) : durant l'année universitaire 2018-2019, ils se trouvent respectivement répartis sur les sites de Oslo (48 participants A1 et 45 participants B1), Trondheim (17 participants de niveau B1, en séjour de 5 semaines en France en début d'année 2019) et Caen (9 participants A1 et 18 B1, en France de septembre à juin). Ne se trouve pas comptés dans ces chiffres les étudiants dont la langue maternelle n'était pas le norvégien. Par ailleurs, dans ce projet validé par le comité norvégien d'éthique de la recherche (NSD), la participation à l'ensemble de l'étude a eu lieu selon des principes de volontariat et d'anonymat, avec la possibilité de se rétracter à tout moment.

3.2. *Un corpus de référence*

De la problématique principale ont émergé des considérations inhérentes à la définition même de la population étudiée et déterminantes dans la construction du corpus. Tout en choisissant de prendre en compte le niveau de maîtrise de la langue atteint par les participants aux moments des tests donnés, nous avons tablé sur deux types de tests de compétences de production du subordonnant relatif approprié. Pour ce faire, nous avons requis la participation de nos trois cohortes à trois instants t du processus d'apprentissage durant l'année universitaire.

3.3. Types de test

A trois reprises durant l'année (cf. Tableau 2), nos participants ont été amenés à effectuer deux types de tests écrits (exercices à trous). Aux mêmes périodes – octobre, février puis mai – des productions libres écrites par les mêmes apprenants ont été collectées. Les données soumises aux analyses dans le présent article correspondent aux tests d'octobre 2018 – pour un niveau globalement débutant des étudiants (A1/A2 selon le Cadre Européen) – puis février 2019 pour un niveau intermédiaire (B1).

Faisant éventuellement appel à des stratégies d'apprentissage différentes, les exercices à trous proposés ont deux formes distinctes. Le premier (TR) consiste en une série de 19 items accompagnés d'images. La consigne suppléée d'exemples requiert des compétences de reformulation des énoncés. On présente ainsi aux étudiants deux propositions qui comportent des informations qu'il faut combiner. Une troisième proposition présente une structure clivée incomplète qui relie les deux propositions initiales, et dans laquelle il faut placer le subordonnant relatif correct pour compléter la structure :

Exemple 1 – TR: test de reformulation (octobre 2018)

La lavande, c'est une plante. La lavande pousse en France.

La lavande, c'est une plante pousse en France.

➤ La lavande, c'est une plante qui pousse en Provence.

Le deuxième exercice (TT) présente une série de dix phrases à trous dont chacun doit être rempli par le subordonnant relatif correct :

Exemple 2 – TT: test à trous (octobre 2018)

J'ai un cousin parle couramment huit langues étrangères.

Deux hypothèses majeures sur l'emploi des subordonnants relatifs par les apprenants norvégiens ont déterminé la création des exercices TR et TT. La première concerne l'impact du critère d'accessibilité. La seconde intègre au critère d'accessibilité l'influence de la valeur d'animacité véhiculée par l'antécédent du subordonnant. En conséquence de ces considérations, dans les séries TR et TT, seuls l'emploi du pronom relatif *dont* et l'usage 'non-pronominal' de *qui* et *que* – apparentés morphologiquement au subordonnant *qu* – seront testés. Enfin, tout en limitant l'éventail des subordonnants testés, nous avons fabriqué des contextes où l'antécédent est tantôt animé, tantôt inanimé.

D'une période de tests à l'autre, les consignes des exercices sont restées les mêmes mais les items des exercices TR et TT ont été légèrement modifiés. Enfin, le test TC (test de composition) examiné dans la présente étude est un sujet de rédaction que nous avons voulu relativement simple et libre⁷. Les étudiants – une bonne centaine – étaient ainsi invités à composer un texte d'environ 200 mots sur « le thème principal du dernier film que vous avez vu ou du dernier livre que vous avez lu ».

⁷ Ce test n'a pas pu être accompli à Oslo.

Dates	Niveau global de maîtrise du français des cohortes	Cohortes	Activités
Octobre 2018	NIVEAU DÉBUTANT	Oslo	TR ₁ TT ₁ TC ₁
		Trondheim	TT ₁ TC ₁
		Caen	TR ₁ TT ₁ TC ₁
Janvier 2019		Oslo	Cours magistral et séance de Travaux dirigés sur les subordonnants relatifs
		Trondheim	Cours magistral et séance de travaux dirigés sur les subordonnants relatifs
		Caen	Cours magistral et séance de travaux dirigés sur les subordonnants relatifs
Février 2019	NIVEAU INTERMÉDIAIRE (B1)	Oslo	TR ₂ TT ₂ TC ₂
		Trondheim	TR ₂ TT ₂ TC ₂
		Caen	TR ₂ TT ₂ TC ₂
Mai 2019	NIVEAU INTERMÉDIAIRE/AVANCÉ (B2)	Oslo	TR ₃ TT ₃
		Trondheim	TR ₃ TT ₃ TC ₃
		Caen	TR ₃ TT ₃ TC ₃

Figure 2 : Processus d'élaboration du corpus de référence

3.4. Prédications

Le corpus d'étude final consiste en tableaux distributionnels des subordonnants relatifs employés dans les batteries de tests et les productions libres. Les analyses du présent article ne porteront pas sur les différences entre les cohortes – de tailles différentes ne favorisant par la comparaison – mais examineront certains aspects du processus d'acquisition (précocité de

l'acquisition, fréquence et nature des erreurs) entre septembre et février, sur la base des tests TR et TC seulement, et à partir des prédictions suivantes :

Prédiction 1 – une acquisition plus précoce des marqueurs les plus accessibles :

On peut envisager une plus grande fréquence d'utilisations du subordonnant *qui* dans les expressions libres, avec un pourcentage d'erreurs moindre. Le pronom *que* vient ensuite.

Prédiction 2 – plus d'erreurs dans le recours aux marqueurs les moins accessibles :

Le pourcentage d'erreurs le moins élevé concernerait ainsi l'utilisation du pronom *qui* puis viendrait le pronom *que* puis *dont*.

Prédiction 3 – influence du trait d'animacité véhiculé par l'antécédent :

Une erreur récurrente concernerait le caractère animé/non-animé de l'antécédent. Ceci jouerait sur le choix du subordonnant relatif. On pense ici à *qui* et *que* pour lesquels on émet l'hypothèse que, selon les apprenants, *que* reprend un antécédent non-animé tandis que *qui* réfère à un antécédent animé (par analogie avec les mots interrogatifs *qui* et *que*)

On notera a posteriori quelques réserves méthodologiques. Le test TR proposé ne comporte que des structures clivées. Il est pertinent d'imaginer qu'en apportant une difficulté supplémentaire pour les participants, le recours forcé à ce type de structure particulier présente un biais cognitif dans l'apprentissage difficile à mesurer dans nos analyses. De même, nous avons fait le choix dans cet article de concentrer notre regard sur l'ensemble, indifférencié, des cohortes testées sur les deux périodes d'octobre et février. Ceci signifie que l'immersion en milieu francophone n'a par exemple pas été prise en compte. En revanche, en combinant un balisage quantitatif des résultats à une réflexion qualitative sur la nature des erreurs observées, nous pourrions dégager les premières tendances à l'erreur et définir la nature des défis propres à la subordination relative auxquels sont confrontés les apprenants norvégiens en début d'apprentissage du français.

4. Résultats

Domaine de nos investigations dans ce travail, l'acquisition des relatifs du français par des locuteurs du norvégien langue maternelle est envisagée sous deux rapports. D'une part, on revisite la notion de hiérarchie d'accessibilité. Le rôle de cette hiérarchie est évalué à travers le taux quantitatif d'erreurs selon le degré d'accessibilité du marqueur ; et, mesure qualitative nouvelle, à travers le degré d'accessibilité du marqueur erroné par rapport au marqueur attendu. D'autre part, partant d'observations anecdotiques, le rôle de la valeur sémantique d'animacité est examiné par l'impact de la valeur animée de l'antécédent sur les emplois erronés de *qui* et *que*.

4.1. Hiérarchie d'accessibilité

Commençons par le rôle de la hiérarchie d'accessibilité. La prédiction 2, vérifiée dans de nombreux travaux (i.a. Larrivée 2018 et références y incluses), est que les marqueurs les moins accessibles sont les plus susceptibles de faire l'objet d'emplois erronés. Ainsi, on s'attend à un taux d'erreurs plus élevé pour *dont*, marqueur de complément indirect et de génitif, que pour *qui*, marqueur de la fonction sujet. Les résultats dans l'emploi des pronoms relatifs sont passés en revue pour chacune des trois cohortes d'apprenants, d'abord dans les tests TR décrits précédemment, et ensuite pour les compositions libres TC.

L'emploi des subordonnants relatifs dans des exercices de reformulation soumis à deux groupes d'apprenants débutants de deux sites différents est résumé dans le tableau suivant. Il fournit le nombre d'erreurs par rapport au nombre total de réponses, l'absence de réponse étant décomptée comme erreur et indiquée entre parenthèses.

Relatifs	Caen A1			Oslo A1		
	Err - n.	Err - %	Emp - n.	Err - n.	Err - %	Emp - n.
<i>qui</i> sujet	4	5 %	81	100 (14)	23 %	432
<i>Que</i>	15	33 %	45	82 (9)	34 %	240
<i>qui</i> objet indirect	7	78 %	9	42 (3)	88 %	48
<i>Dont</i>	18 (1)	50 %	36	82 (11)	43 %	192
Totaux	44	26 %	171	306	34 %	912

Relatifs	Totaux Caen et Oslo A1		
	Err - n.	Err - %	Emp - n.
<i>qui</i> sujet	104 (14)	20 %	513
<i>Que</i>	97 (9)	34 %	285
<i>qui</i> objet indirect	49 (3)	86 %	57
<i>Dont</i>	100 (12)	49 %	228
Totaux	350	32 %	1083

Figure 3 : Productions des relatifs en exercices de reformulation (TR) par les groupes débutants (A1) (Err. : Erreurs ; Emp. : Emplois)

Les résultats d'un exercice de reformulation similaire pour les trois groupes d'apprenants intermédiaires sont donnés par le tableau 4.

Relatifs	Caen B1			Trondheim B1			Oslo B1		
	Err - n.	Err - %	Emp - n.	Err - n.	Err - %	Emp - n.	Err - n.	Err - %	Emp - n.
<i>qui</i> sujet	2	3 %	66	6	12 %	51	16 (3)	12 %	138
<i>Que</i>	11	13 %	88	14	21 %	68	33 (4)	18 %	186
<i>Dont</i>	35	53 %	66	29	57 %	51	59 (3)	43 %	138
Totaux	48	22 %	200	49	29 %	170	108	23 %	462

Relatifs	Totaux Caen, Trondheim et Oslo B1		
	Err - n.	Err - %	Emp - n.
<i>qui</i> sujet	24 (3)	9 %	258
<i>Que</i>	58 (4)	17 %	342
<i>Dont</i>	123 (3)	48 %	258
Totaux	205	25 %	832

Figure 4 : Productions des relatifs en exercices de reformulation (TR) par les groupes intermédiaires (B1) (Err. : Erreurs ; Emp. : Emplois)

En se référant aux totaux de chaque niveau, on constate que la proportion d'emplois erronés par marqueur suit la hiérarchie d'accessibilité (prédictions 1 et 2). En effet, le relatif sujet *qui*, représentant la fonction la plus accessible, compte le taux d'erreur le plus faible, à 20 % pour le groupe débutant et 9 % pour le groupe intermédiaire. Le relatif objet *que*, d'une fonction moins accessible que le sujet mais plus que les autres fonctions, donne lieu à 34 % et 17 % d'erreurs. Enfin, l'emploi de *dont*, marquant le complément indirect et le génitif, est erroné dans la moitié des cas (49 % et 48 % respectivement). C'est donc la fonction, et non la forme du relatif qui compte, comme le montre, dans les exercices des apprenants débutants, l'emploi de *qui* dans un groupe prépositionnel à fonction d'objet indirect : celui-ci est erroné dans plus de 86 % des cas, c'est-à-dire plus de quatre fois la proportion d'emplois erronés de *qui* sujet.

Ce résultat se confirme dans l'examen des compositions libres disponibles pour les trois groupes d'apprenants intermédiaires. Leur usage des relatifs est quantifié, ainsi que les erreurs produites.

Relatifs	Caen B1			Trondheim B1			Oslo B1		
	Err - n.	Err - %	Emp - n.	Err - n.	Err - %	Emp - n.	Err - n.	Err - %	Emp - n.
<i>qui</i> sujet	2	3 %	70	12	17 %	69	9	16 %	57
<i>Que</i>	2	6 %	34	12	22 %	45	5	15 %	33
<i>Où</i>	1	33 %	3	1	33 %	3	3	43 %	7
<i>Dont</i>	1	50 %	2	0		1	0		0
Totaux	6	6 %	109	25	21 %	118	17	18 %	97

Relatifs	Totaux Caen, Trondheim et Oslo B1		
	Err - n.	Err - %	Emp - n.
<i>qui</i> sujet	23	12 %	196
<i>Que</i>	19	17 %	112
<i>Où</i>	5	38 %	13
<i>Dont</i>	1	33 %	3
Totaux	48	15 %	321

Figure 5 : Productions erronées des relatifs en compositions libres (TC) par les groupes intermédiaires (B1) (Err. : Erreurs ; Emp. : Emplois)

D'une part, conformément à la prédiction 1, on constate que le nombre d'occurrences produites pour chaque marqueur obéit à la hiérarchie, le sujet étant nettement le plus fréquent, suivi d'une bonne représentation de l'objet, les fonctions indirectes étant représentées par un très faible nombre

d'occurrences. Ce faible nombre d'occurrences a le défaut de ne pas permettre de donner des proportions d'erreurs significatives, même si cette proportion est plus élevée que pour les objets et les sujets. La proportion d'erreurs avec le relatif objet, fonction moins accessible que le sujet, est de même plus importante qu'avec le relatif sujet, à 17 % face à 12 %.

En résumé, le degré d'accessibilité du marqueur définit sa plus grande fréquence en production libre, et son taux d'erreurs est plus faible. Mais quand erreur il y a, la forme utilisée à la place du marqueur attendu est-elle également influencée par la hiérarchie d'accessibilité ? Si c'était le cas, on pourrait s'attendre à ce qu'un marqueur plus accessible soit mis pour un marqueur moins accessible. Autrement dit, les apprenants pourraient utiliser un *qui* sujet ou un *que* objet là où un *dont* est nécessaire.

Dans cet esprit, les usages erronés dans les exercices de reformulation ont été réexaminés. Pour chaque erreur, on a noté le relatif attendu et le marqueur utilisé en lieu et place.

Caen A1						
Relatifs	Remplacés par ...					Totaux erreurs
	<i>qui</i>	<i>que</i>	<i>dont</i>	<i>où</i>	<i>lequel</i>	
<i>qui</i> sujet		3	1			4
<i>Que</i>	6		8		1	15
<i>qui</i> objet indirect	2	1	3		1	7
<i>Dont</i>	1	8		8		17
Totaux	9	12	12	8	2	43
+	9	9				18
N			3	8	1	12
-		3	9		1	13
Oslo A1						
Relatifs	Remplacés par ...					Totaux erreurs
	<i>qui</i>	<i>que</i>	<i>dont</i>	<i>où</i>	<i>lequel</i>	
<i>qui</i> sujet		67	10	9		86
<i>Que</i>	34		26	1		61
<i>qui</i> objet indirect	18	4	17			39
<i>Dont</i>	9	40		14		63
Totaux	61	111	53	24		249
+	61	44				105
N			17	14		31
-	67	36	10		11	67
TOTAUX Caen et Oslo A1						
Relatifs	Remplacés par ...					Totaux erreurs
	<i>qui</i>	<i>que</i>	<i>dont</i>	<i>où</i>	<i>lequel</i>	
<i>qui</i> sujet		70	11	9		90
<i>Que</i>	40		34	1	1	76
<i>qui</i> objet indirect	20	5	20		1	46
<i>Dont</i>	10	48		22		80
Totaux	70	123	65	32	2	292
+	70	53				123
N			20	22	1	43
-		70	45	10	1	128

Figure 6 : Productions erronées des relatifs en exercices de reformulation (TR) par les groupes débutants (A1)

Les décalages d'avec les totaux d'erreurs du tableau 1 s'expliquent par le retranchement de l'absence de réponse (réponse qui n'offrent pas de relatif alternatif), et par 8 occurrences inclassables pour *que* et *dont* respectivement. La même démarche a été suivie pour les apprenants intermédiaires.

Caen B1						
Relatifs	Remplacés par...					Totaux erreurs
	<i>qui</i>	<i>que</i>	<i>dont</i>	<i>où</i>	<i>lequel</i>	
<i>qui</i> sujet		2				2
<i>Que</i>	1		2	2	2	7
<i>Dont</i>	1	12		14	8	35
Totaux	2	14	2	16	10	44
+	2	12				14
N				14	8	22
-		2	2	2	2	8
Trondheim B1						
Relatifs	Remplacés par...					Totaux erreurs
	<i>qui</i>	<i>que</i>	<i>dont</i>	<i>où</i>	<i>lequel</i>	
<i>qui</i> sujet		5		1		6
<i>Que</i>	6		2			8
<i>Dont</i>	9	18		1	1	29
Totaux	15	23	2	2	1	43
+	15	18				33
N				1	1	2
-		5	2	1		8
Oslo B1						
Relatifs	Remplacés par...					Totaux erreurs
	<i>qui</i>	<i>que</i>	<i>dont</i>	<i>où</i>	<i>lequel</i>	
<i>qui</i> sujet		10	2			12
<i>Que</i>	4		14			18
<i>Dont</i>	18	33		2	1	54
Totaux	22	43	16	2	1	84
+	22	33				55
N				2	1	3
-		10	16		1	26

Figure 7 : Productions erronées des relatifs en exercices de reformulation (TR) par les groupes intermédiaires (B1)

TOTAUX Caen, Trondheim et Oslo B1						
Relatifs	Remplacés par...					Totaux erreurs
	<i>qui</i>	<i>que</i>	<i>dont</i>	<i>où</i>	<i>lequel</i>	
<i>qui</i> sujet		17	2	1		20
<i>Que</i>	11		18	2	2	33
<i>Dont</i>	28	63		17	10	118
Totaux	39	80	20	20	12	171
+	39	63				102
N				17	10	27
-		17	20	3	2	42

Figure 8 : Totaux

Les décalages avec le tableau 2 s'expliquent par l'exclusion des absences de réponse (10), et des inclassables (5 *que* à Caen, 2 *qui*, 15 *que* et 2 *dont* à Oslo). Les tableaux 4 et 5 incluent dans les trois dernières lignes une synthèse des cas où la forme erronée est plus accessible (+), ni plus ni moins accessible (N) et moins accessible (-). Pour les groupes débutants, les résultats ne sont pas concluants. En effet, si dans 123 cas, un relatif plus accessible est utilisé dans une production erronée, un relatif moins accessible est toutefois utilisé dans 128 cas. Ce qui revient à dire que les relatifs utilisés erronément ne sont pas nécessairement plus accessibles que ceux qu'ils remplacent : les apprenants ne mettent pas systématiquement *qui* pour *que*.

Concluants néanmoins, les résultats le sont pour les groupes intermédiaires, avec 102 relatifs plus accessibles et 42 qui le sont moins. Les résultats sont donc mitigés concernant l'accessibilité de la forme erronée par rapport à l'accessibilité de la forme attendue. Il est possible que la structure de l'exercice de reformulation force à choisir des formes plus ou moins au hasard. En outre, puisque le relatif sujet est le plus fréquent, il ne peut être remplacé que par un relatif moins accessible, ce qui peut présenter un biais dans les totaux. Enfin, les productions libres n'offrent pas suffisamment d'erreurs pour faire une comparaison significative, et nous laissons cette question en l'état. Une autre dimension pouvant expliquer le choix d'une forme erronée est envisagée dans la prochaine section.

4.2. Caractère animé de l'antécédent

Cette section considère une dimension supplémentaire pouvant expliquer le choix du relatif en cas d'erreur (prédiction 3). Cette dimension est celle du caractère animé de l'antécédent. L'animacité se reflète par un antécédent animé, humain ou non-humain, ou inanimé. On pourrait croire que l'animacité influence le choix par les apprenants de *qui* ou de *que* en fonction directe. C'est ce que suggèrent les données émergeant des productions libres des apprenants intermédiaires. En mettant les emplois erronés de côté, on constate que les apprenants ont tendance à répartir les emplois de *qui* et *que* selon l'animacité de l'antécédent. Les chiffres sont fournis dans le tableau suivant.

Relatifs	Caen B1				Trondheim B1				Oslo B1			
	AH	ANH	IN	Totaux	AH	ANH	IN	Totaux	AH	ANH	IN	Totaux
<i>Qui</i>	50	0	18	68	54	0	3	57	37	2	9	48
<i>Que</i>	4	0	28	32	1	0	32	33	3	1	24	28
Totaux	54	0	46	100	55	0	35	90	40	3	33	76

Relatifs	Totaux Caen, Trondheim et Oslo B1			
	AH	ANH	IN	Totaux
<i>Qui</i>	141	2	30	173
<i>Que</i>	8	1	84	93
Totaux	149	3	114	266

Figure 9 : Caractère animé de l'antécédent des relatifs en compositions libres (TC) par les groupes intermédiaires (B1) (AH : Animé Humain ; ANH : Animé Non-Humain ; IN : Inanimé)

Ce tableau montre une tendance sur les trois sites à utiliser *qui* principalement avec des animés, et *que* avec des inanimés. Les totaux globaux donnent ainsi 143 emplois de *qui* face à seulement 9 de *que* avec antécédent animé, alors que les inanimés s'associent à 30 emplois de *qui* et 84 de *que*. Autrement dit, 94% des antécédents animés sont employés avec *qui*, et 74% des inanimés avec *que*.⁸

Cette association pouvait donc être opérante dans le choix d'une forme erronée, d'un *que* à la place d'un *qui* ou inversement. On pourrait s'attendre par exemple à ce qu'elle amène un apprenant à choisir *que* avec un antécédent inanimé, même là où un relatif sujet était attendu. Pour vérifier cette attente, nous sommes retournés aux erreurs commises pour *qui* et *que* dans les exercices de reformulation pour le groupe débutant. Nous les avons réparties selon l'animacité de l'antécédent. Les chiffres résultant de ce travail sont résumés ci-dessous.

Relatifs	Caen A1				Oslo A1				Totaux			
	AH	ANH	IN	Totaux erreurs	AH	ANH	IN	Totaux erreurs	AH	ANH	IN	Totaux erreurs
<i>Qui</i>	1 / 27	0 / 9	4 / 45	5 / 81	7 / 144	16 / 48	63 / 240	86 / 432	8 / 171	16 / 57	67 / 285	91 / 513
<i>Que</i>	7 / 9	4 / 9	4 / 27	15 / 45	21 / 48	17 / 48	35 / 144	73 / 240	28 / 57	21 / 57	39 / 171	88 / 285
Totaux	8 / 36	4 / 18	8 / 72	20 / 126	28 / 192	33 / 96	98 / 384	159 / 672	36 / 228	37 / 114	106 / 456	179 / 798

Figure 10 : Productions erronées et caractère animé de l'antécédent des relatifs en exercices de reformulation par les groupes débutants (A1) (AH : Animé Humain ; ANH : Animé Non-Humain ; IN : Inanimé)

Le tableau montre une tendance sur chaque site à commettre plus d'erreurs dans les combinaisons disharmoniques. En effet, alors que les antécédents inanimés amènent une plus grande proportion d'erreurs pour *qui*, ce sont les antécédents animés qui suscitent plus d'erreurs dans l'emploi de *que*. Considérant les totaux, la proportion des erreurs est de 11 % avec les animés et de 24 % pour les inanimés pour *qui* ; cette proportion est de 47 % avec les animés et 23 % avec les inanimés pour *que*.⁹

Il semble donc que la valeur d'animacité de l'antécédent est un facteur amenant le choix erroné de *qui* ou de *que*. Il y aura une tendance à utiliser *qui* et *que* avec des antécédents animés et inanimés respectivement, et il y aura plus d'erreurs quand *qui* reprend un antécédent inanimé et *que* un antécédent animé. Cette association entre animacité et choix d'un des deux relatifs les plus fréquents est discutée dans la prochaine section.

5. Commentaires et conclusion

Les résultats de notre étude nous permettent, si ce n'est de valider nos hypothèses, du moins d'en nourrir et nuancer les contenus. Dans un premier

⁸ Cette répartition globale n'est pas hasardeuse, elle est statistiquement significative selon un test *chi*².

⁹ La répartition des nombres bruts d'erreurs (24 et 67 pour *qui*, 49 et 39 pour *que*) est statistiquement significative.

temps, alors que les résultats mettent globalement en évidence la fréquence d'un usage correct de *qui* supérieure à celle de *que*, puis à celle de *dont*, il apparaît que, sur l'échelle d'accessibilité, la fonction même de chacun de ces relatifs – et plus précisément de *que* – influe davantage que la forme sur l'application qu'en font les apprenants. Ceux-ci n'hésiteront pas entre un subordonnant sujet et un subordonnant objet direct, mais le subordonnant *que* peut poser problèmes dès lors qu'il occupe des fonctions moins accessibles.

On observe ensuite un léger décalage entre les résultats des tests de reformulation et ceux des compositions libres. Ces dernières recèlent en priorité des occurrences des relatifs *qui* et *que* au sommet de l'échelle d'accessibilité tandis que *dont* en est pour ainsi dire absent. Dans le domaine de la relativisation, là où l'apprenant réinvestit assez librement les premiers éléments acquis (*qui* sujet, *que* objet) dans les structures de son choix, il ne prend probablement pas le risque de commettre des erreurs dans un champ d'applications qu'il ne maîtrise pas encore totalement (*dont*). Ceci attesterait alors d'une capacité à identifier les défis inhérents à l'usage des relatifs, dès le niveau A1, et de choisir de les esquiver plutôt que de les affronter (Astolfi 2015 sur la psychologie de l'erreur).

Si, logiquement, on constate que l'accessibilité d'un relatif favorise la fréquence de ses emplois en composition libre, cette accessibilité n'entre paradoxalement pas en jeu dans les cas d'occurrences erronées de relatifs. On va même jusqu'à observer des cas où *que* est choisi à la place du subordonnant plus accessible, *qui*. Contraint à des choix de relatif dans des situations qu'il ne maîtrise pas toujours (exercice de reformulation), l'apprenant peut commettre des erreurs qui ne semblent pas s'expliquer par le degré d'accessibilité. En revanche, comme nous l'avions prédit, le trait d'animacité de l'antécédent influence largement le choix du relatif *qui* ou *que*.

Si nos résultats vont dans le sens de la prédiction émise, ils ne nous permettent cependant pas d'en expliquer les causes. Ceci nous amène à formuler de nouvelles pistes d'exploration. Puisqu'il s'agit ici de subordonnants relatifs dépourvus de sens pronominal, peut-on imaginer que les apprenants établissent une analogie de ces subordonnants *qui* et *que* avec leurs homographes interrogatifs ? Ceci contribuerait à expliquer que les apprenants recherchent – à tort – une forme d'harmonie entre l'antécédent et le subordonnant en termes d'animacité. Une telle tendance corroborerait d'une part la thèse mentionnée dans notre présentation théorique selon laquelle les enfants associeraient dans leur langue maternelle la position sujet à l'agent animé et celle d'objet à l'agent inanimé. Dans un second temps, elle ferait appel à un processus de transfert de ces associations propres à la langue maternelle (le norvégien) vers la langue apprise (le français). Enfin, pour expliquer l'animacité comme paramètre de sélection du relatif dans ce cadre d'étude réservé aux apprenants norvégiens, on pourra se pencher sur l'impact de l'interlangue en émettant l'hypothèse de transferts depuis la langue seconde, l'anglais (*who / which / that / whose*), vers le français.

Nos premiers constats, chevillés à un corpus de référence issu de consignes aux formes et attendus scolaires, précisent la relation entre connaissance et performance dans le processus d'apprentissage. S'ils mettent en exergue la difficulté à systématiser les orientations de choix des apprenants débutants en termes d'accessibilité, ils nous permettent d'envisager les voies d'exploration

mentionnées plus haut. Enfin, bon nombre de considérations propres à la nature implicite ou explicite de la connaissance et décelables dans le même corpus ont été volontairement mises de côté ici et pourront ultérieurement être mises à contribution pour un développement de la réflexion amorcée.

Bibliographie

- Åfarli T., 1994, A Promotion Analysis of Restrictive Relative Clauses, *The Linguistic Review* 11.2, p. 81-100.
- Åfarli T. & Eide K. M., 2003, *Norsk generativ syntaks*, Oslo, Novus Forlag.
- Astolfi J. P., 2015, *L'erreur, un outil pour enseigner*, 12e édition, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Bartning I. & Schlyter S., 2004, Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2, *Journal of French Language Studies* 14.3, p. 281-299.
- Brandt S. & Kidd E., 2009, Relative clause acquisition and representation, in D. Schönefeld (ed.), *Converging Evidence: Methodological and theoretical issues for linguistic research*, Amsterdam, Benjamins, p. 273-292.
- Carnie A., 2012, *Syntax: A Generative Introduction*, London, Blackwell Publishing.
- Chan A., Matthews S. & Yip V., 2011, The acquisition of relative clauses in Cantonese and Mandarin, in E. Kidd (ed.), *The acquisition of relative clauses. Processing, typology and function*, Amsterdam, Benjamins, p. 197-227.
- Condaminés A., 2005, Linguistique de corpus et terminologie, *Langages* 157, *La terminologie : nature et enjeux*, sous la direction de Loïc Depecker, p. 36-47. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2005_num_39_157_973
- Dickens K. R., 2018, *The Acquisition of Relative Clauses in L2 French*, Mémoire de maîtrise, Université de Delaware.
- Hawkins R., 1989, Do second language learners acquire restrictive relative clauses on the basis of relational or configuration information? The acquisition of French subject, direct object and genitive restrictive relative clauses by second language learners, *Second Language Research* 5.2, p. 156-188.
- Hawkins, R. 2007. The Noun Phrase Accessibility Hierarchy: Lame Duck or Dead Duck in Theories of SLA? *Studies in Second Language Acquisition*. 29. 345-349.
- Jones, M. A. 1996. *Foundations of French Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kayne R., 1975, *French syntax: the transformational cycle*, Cambridge, MIT Press.
- Keenan E. & Comrie E., 1977, Noun phrase accessibility revisited, *Language* 55, p. 649-664.
- Kidd E., 2011, *The acquisition of relative clauses. Processing, typology and function*, Amsterdam, Benjamins.
- Kidd E, Brandt S., Lieven E. & Tomasello, M., 2007, Object relatives made easy: A cross-linguistic comparison of the constraints influencing young children's processing of relative clauses, *Language and cognitive processes* 22: 6, p. 860-897.
- Larrivée P., 2018, Complexité et relatives en français vernaculaire langue maternelle et langue seconde, in C. Bang-Nilsen (dir.), Numéro spécial « Acquisition du français », *Synergies Pays Scandinaves* 13, p. 65-77. <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves13/Paysscandinaves13.html>
- Mellet S., 2003, Corpus et recherches linguistiques, *Corpus* 1 <http://journals.openedition.org/corpus/7>
- Monville-Burston M. & Kakoyianni-Doa F., 2009, Aspects of the Interlanguage of Advanced Greek-Speaking Cypriot Learners of French: Relative Clauses, in E. Labeau & F. Myles, *The Advanced Learner Variety: The Case of French*, Bern, Peter Lang, p. 125-148.
- Rowlett P., 2007, *The Syntax of French*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Tarallo F. & Myhill J., 1983, Interference and natural language processing in second language acquisition, *Language Learning* 33, p. 55-76.
- Welcomme A., 2013, Les subordonnées relatives à l'oral en français langue étrangère et en français langue maternelle, *Mémoires de la société Néophilologique* LXXXVI, p. 97-136.