



HAL
open science

Les connexions par relatives dans les écrits académiques d'un corpus de littérature avancée

Tatiana Taous

► **To cite this version:**

Tatiana Taous. Les connexions par relatives dans les écrits académiques d'un corpus de littérature avancée. O. Lewi & B. Longhi (éds). Connecter et segmenter à l'écrit. Ponctuation et opérateurs linguistiques : deux défis pour l'enseignement, 55-84, Peter Lang, 2022. hal-03897531

HAL Id: hal-03897531

<https://cyu.hal.science/hal-03897531v1>

Submitted on 30 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les connexions par relatives dans les écrits académiques d'un corpus de littérature avancée

Tatiana TAOUS,
CY Cergy Paris Université,
ÉMA (UR 4507)

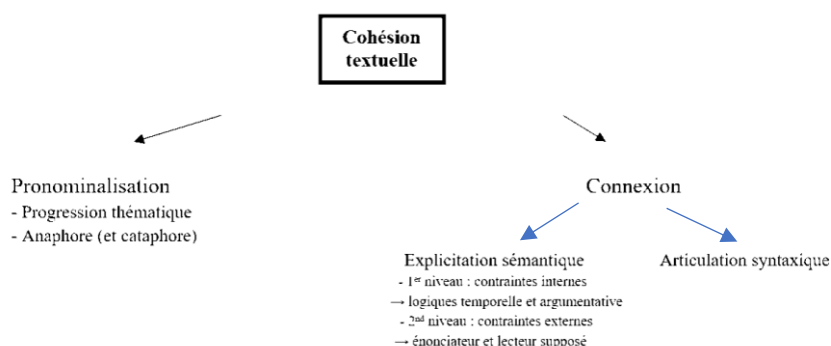
Introduction

La notion de *connexion* : éléments de définition

Connexion et *pronominalisation* collaborent pour assurer à un texte cohésion et cohérence (Riegel, Pellat & Rioul, 2001, p. 616) : elles participent donc à la « formation en un tout compact », « lié ensemble », sens littéral et étymologique reconstruit par F. Gaffiot (2000, sous vedette) pour le ~~du~~ lat. *cohaerentia*. La connexion se distinguerait de la pronominalisation en ce qu'elle peut affecter tout autant le niveau micro- que le niveau macrostructural d'un ensemble textuel, la pronominalisation se situant plus volontiers à un niveau de structure inférieur (microstructure). La connexion se caractérise également par les deux plans qu'elle implique conjointement (Fig. 1 *infra*) :

- sur le plan sémantico-pragmatique et informatif, le recours aux connecteurs se justifie par une visée didactique et pédagogique : la connexion permet d'accompagner le lecteur/auditeur dans la progression ou l'avancée du raisonnement (Chiss & David, 2018, p. 196)¹. Il s'établit alors un pacte tacite entre le récepteur et le scripteur/locuteur, ce dernier devant « rendre compte à son interlocuteur ou à son lecteur le plus explicitement possible des liens qu'il établit entre les différents mots, groupes ou phrases qu'il énonce » (Van Raemdonck & Detaille, 2011, p. 427)² ;
- cette volonté clarificatrice se matérialise, sur le plan morphosyntaxique, par le recours aux connecteurs qui servent alors de « nœuds », de relais entre un élément A et un élément B.

Fig. 1. Les deux pans de la cohésion textuelle



¹ En inscrivant le propos dans une double logique, temporelle et argumentative.

² Cet élément est conçu par Chiss et David (2018) comme le couronnement dans l'acquisition de la connectivité chez l'apprenant : « Par la suite, les adolescents plus âgés et expérimentés, utilisent des connecteurs plus diversifiés : *mais*, pour changer de perspective ; *c'est-à-dire, par exemple, voici*, pour exprimer le point de vue de l'énonciateur. L'apparition de ces nouveaux connecteurs correspond [...] surtout à une intégration progressive des contraintes externes et notamment le point de vue du lecteur supposé » (Chiss & David, 2018, p. 197).

Dans cette perspective, la relative participerait des deux phénomènes (pronominalisation et connexion), mais en ne réalisant que le versant syntaxique de la connexion³. L'appui de l'étymologie et les fluctuations terminologiques permettent néanmoins de cerner encore plus spécifiquement les propriétés de la connexion et de comprendre l'extrême diversité de la catégorie des connecteurs, qui accueille en son sein des classes grammaticales assez hétérogènes (Riegel, Pellat & Rioul, 2001, p. 617). Une rapide revue des données lexicographiques, tant latines que françaises, indique que le radical *connect-* est entré en concurrence avec les radicaux *conjonct-* et *relat-*, indice de similitudes, mais également des distinctions progressives qui ont vu le jour entre ces trois radicaux et entre les différentes notions qu'ils étaient censés dénoter.

Cicéron, Quintilien et Aulu-Gelle emploient le radical *co(n)nect-/co(n)nex-* d'un double point de vue (Gaffiot, 2000, sous vedettes citées *infra*) : logico-conceptuel, d'une part, morphosyntaxique, de l'autre. Le mot *conexum* désigne un « nœud ou maillon logique », tandis que l'expression *sermonem conectere* signifie « produire un discours 'ficelé', c'est-à-dire qui se tient », à l'aide notamment des articulations et des jointures (*articuli*) que sont les mots savamment organisés (*uerba*). Concernant les premiers emplois en français (cf. Bouard & Fournier, 2013, p. 8), Montémont (1845) fait un usage atypique, pour nous modernes, du terme *connectif*, puisqu'il désigne ainsi, dans un premier temps, la partie de discours qu'est le verbe. Il distingue ensuite le « connectif d'existence » (*être*) et les « connectifs de circonstance » (les prépositions). En réalité, Montémont semble encore fortement influencé par la grammaire de Port-Royal et l'on voit comment appréhensions logique (découvrir sous chaque prédicat une structure sous-jacente en *être* + *participe*), sémantique (notion de circonstance) et morphosyntaxique (la préposition ou le verbe comme jointure⁴) s'interpénètrent.

Le radical *conjonct-* prend également son enracinement dans l'idée de ligature, de joug et c'est un emploi morphosyntaxique qu'atteste Cicéron. Chez Girard (1747)⁵, le *conjonctif* constitue l'une des sept fonctions syntaxiques ; il se caractérise à la fois par la jonction qu'il opère entre un élément A et un élément B et la relation sémantique qu'il implique entre les deux. Chez Beauzée (1767)⁶, en revanche, le *conjonctif* renvoie spécifiquement à notre relatif actuel, mais l'encyclopédiste inclut également les relatifs de liaison, qui ajoutent à l'articulation morphosyntaxique fondamentale une nuance logico-sémantique.

Enfin, le latin emploie l'adjectif *relatiuus* (« qui est relatif à, se rapporte à ») avec une acception originellement logique et conceptuelle, conformément au verbe dont il est dérivé (après supplétisme), *referre* signifiant « porter à nouveau » et, spécifiquement « se rapporter à ce qui précède ». Beauzée rejette ce terme comme étant impropre à rendre compte de notre relatif actuel et s'inscrit donc en faux au regard de la terminologie de Port-Royal. Selon lui, le terme est beaucoup trop vague, puisqu'il renvoie à tout « ce qui se rapporte à » et « s'accorde avec », propriété qu'il identifie comme finalement commune à tous les adjectifs, participes et

³ L'expérimentation que nous avons menée montrera néanmoins comment les problèmes de connexion par relatives invitent à mobiliser des compétences logico-pragmatiques pour être résolus.

⁴ Tesnière (1959, p. 102), en faisant du verbe le « nœud » duquel découlent les autres composantes d'un énoncé, ne serait pas très éloigné de cette conception de cette partie du discours.

⁵ Cité par Bouard et Fournier (2013, p. 5) ; Chervel (1979, p. 8).

⁶ Cité par Colombat (1999, p. 497).

articles (Colombat, 1999, p. 497), lesquels sont généralement incidents à un nom. Ce succinct panorama des premiers emplois des trois radicaux confirme les frontières poreuses entre relatif, connectif et conjonctif, notre relatif actuel se caractérisant d'un double point de vue : à la fois par la connexion syntaxique (cf. Beauzée et la sélection de l'appellation *conjonctif*) et par l'anaphore textuelle qu'il implique (« qui se rapporte [à ce qui précède] »).

Le relatif comme lien connectif ?

Riegel, Pellat et Rioul (2001, p. 617) rejettent explicitement du champ de la connexion tout ce qui a trait aux liens intra-propositionnels – et, de ce fait, aux « expressions anaphoriques » – et ne retiennent donc que « les connecteurs qui assurent le chainage logique et argumentatif du texte », qui « explicitent les relations, notamment logiques, à l'intérieur du texte » (Mahmudova, 2017, p. 3).

Toutefois, plusieurs éléments ont pu être glanés et militent en faveur de l'idée que le relatif puisse constituer un lien connectif. Syntaxiquement, le phénomène ne fait pas de doute : la relative appartient depuis 1870 à la grande catégorie des subordonnées (Chervel, 1979, p. 19) ; sémantiquement, néanmoins, le lien circonstanciel (causal, consécutif, final) est toujours implicite et nécessite des paraphrases pour faire commuter le relatif avec un subordonnant circonstanciel explicite, mais ce, uniquement dans le cas des relatives explicatives, ces dernières⁷ étant considérées avec les circonstanciels comme des « complétives éloignées » du verbe (Domergue, 1798, cité par Chervel, 1979, p. 11), en ce sens que leur suppression n'entraîne ni incomplétude sémantique ni agrammaticalité syntaxique⁸. Faut-il donc ne retenir que la relative explicative ? Van Raemdonck et Detaille (2011) ont une définition un peu plus large de la connexion et des connecteurs, même s'ils isolent les deux mêmes propriétés : une propriété « informationnel[le] » (= sémantico-pragmatique) – en ce sens que le connecteur-« texteur » indique un « lien (causal, chronologique...) entre des informations » – et une propriété « syntaxique » – en ce sens que le connecteur-« ligateur » noue morphosyntaxiquement des liens. Dans cette perspective, le connecteur occupe conjointement les fonctions de texteur et de ligateur. Les auteurs affinent la description en distinguant trois fonctionnements possibles du connecteur-« ligateur » :

- la ligature, qui est la simple mise en relation et en liaison d'éléments et que l'on peut considérer comme la fonction de base de tout connecteur ;
- la subordination⁹, qui est le « mécanisme par lequel un mot ou un groupe de mots est placé en relation de dépendance vis-à-vis d'un autre (ou d'une relation), pour en constituer un apport » ;
- l'enchâssement : « mécanisme par lequel on intègre une sous-phrase dans la phrase matrice, avec hiérarchisation et souvent (mais pas toujours) dépendance, à l'intérieur d'une phrase dès lors complexe » (Van Raemdonck & Detaille, 2011, p. 50).

⁷ Et non les « déterminatives ».

⁸ Contrairement à la « complétive » dite alors « prochaine » (Domergue, 1798, cité par Chervel, 1979, pp. 10-11).

⁹ Sur l'apport du XIX^e siècle et le rôle prépondérant de l'enseignement du latin dans ce « dédoublement des conjonctions en coordonnantes et subordonnantes » et sur la gêne éprouvée par les professeurs de latin à subsumer sous une même catégorie des éléments de « “simple rapprochement” » liant « “un membre de phrase à un autre membre de phrase” » sans « “aucune influence sur le mot qui les suit” » et des conjonctions impliquant une « “subordination grammaticale” », voir Chervel (1979, pp. 15-16) citant Lefranc (1846).

Un même connecteur peut réaliser simultanément l'un ou l'autre de ces fonctionnements (Tab. 1). Le relatif (pronom ou déterminant) trouve sa place parmi les connecteurs secondaires et il est le seul connecteur à cumuler les trois fonctions (ligateur, subordinateur et enchâsseur) :

Tab. 1. Typologie des connecteurs (d'après Van Raemdonck & Detaille, 2011, pp. 89-98)

Type de connecteur...	... coordonnant	... subordonnant	... enchâssant	... secondaire (représentant + fonctionnel)
Fonction	Ligateur	Ligateur + subordinateur	Ligateur + enchâsseur (+ subordinateur)	a) Ligateur + enchâsseur + subordinateur b) Ligateur (+ enchâsseur + subordinateur)
Prototypes	Conjonctions de coordination	Prépositions	Conjonctions de subordination	a) relatifs (pronoms / dét ^{ants}) b) Adverbes (<i>ensuite, combien</i>)

Les « nœuds » par relatives : approche structurale syntagmatique

Souvent appréhendée comme une expansion nominale, commutable avec l'épithète et le complément du nom dans une logique paradigmatique (Tesnière, 1959, p. 364, p. 670 ; voir aussi Arrivé, 1969, pp. 39-40 ; Arseneau & Lefrançois, 2019, p. 50 ; Chervel, 1979, p. 9 ; Roubaud, 2014, p. 136), la proposition subordonnée relative est souvent décrite sémantiquement comme l'une des quatre possibilités permettant de réduire l'extension d'un nom et ainsi, de le caractériser (pour la nuance, Laparra, 1995, p. 62). Toutefois, réinscrite dans une logique syntagmatique, la mise en relative permet de connecter une proposition A et une proposition B à partir d'un élément en facteur commun (nœud) qui peut éventuellement occuper deux fonctions syntaxiques différentes dans les deux propositions¹⁰. La dédicace de Tesnière à ses enfants, en exergue aux *Éléments de syntaxe structurale*, est intéressante car l'auteur illustre les phénomènes nodulaires et structuraux (voir part. I intitulée *Connexion*, Tesnière, 1959, pp. 11-17) à partir d'une phrase présentant une principale et une relative¹¹ : la relative paraît alors servir de prototype à la démonstration structurale (et nodulaire), qui sera l'objet de tout l'ouvrage.

La mise en relative peut alors être conçue comme un moyen de complexifier des énoncés et de créer des connexions syntaxiques subtiles entre les différents éléments d'une phrase. Lors d'une étude sur les connecteurs dans les écrits scolaires, Fayol (1986, p.109, p. 112) souligne ainsi que l'abondance des connecteurs ne va pas nécessairement de pair avec la fluidité, la qualité, ni même la cohérence d'un texte ; mais, au fil de la scolarité, Fayol constate que les liens se font plus subtils : usage de virgules, sélection lexicalement plus riche et plus stratégique manifestant d'un usage maîtrisé des connecteurs (voir aussi Chiss & David, 2018, p. 197). Or, la mise en relatives pourrait participer de cette évolution et de cette recherche pour « faire fonctionner un langage élaboré » (Roubaud, 2014, p. 89). Toutefois, avant que d'arriver à ce stade de maîtrise, Sechehaye (cité par Bernard, 1991, p. 19) rappelle que le langage enfantin se caractérise par le fait que « la coordination est le premier des rapports fondamentaux [...]. Une

¹⁰ Sur les vertus didactiques de cette déstructuration de l'énoncé « binaire » en deux énoncés « unaires » (Leclaire-Halté, 2001, p. 244) afin d'identifier la fonction syntaxique occupée par le relatif au sein de la relative, voir Arseneau et Lefrançois (2019, pp. 51-52).

¹¹ La phrase mise en stemma est la suivante : « À mes enfants, Michel, Bernard et Yveline Tesnière, je dédie ce livre dont leurs curiosités d'élèves de sixième A ont hâté la maturation ».

petite fille résume l'histoire de son dîner en disant : *Jus, cola, pain, œufs, tout ça* » : au commencement, « la cohésion syntaxique et sémantique est minimale à l'intérieur de l'énoncé ».

Dans le cadre de la relative, la difficulté – pour les locuteurs ou scripteurs – est de sélectionner le bon morphème subordonnant opérant la connexion, puisque, pour être grammaticalement correcte, cette mise en relative nécessite la maîtrise de compétences syntaxiques en matière de rection verbale, dont la structure profonde est comme dissimulée par le connecteur relatif. Or, très souvent, le locuteur/scripteur essaie « des tours relatifs mal automatisés ou qu'il ne connaît qu'en réception » et a tendance à sélectionner « une forme du pronom relatif avant même d'avoir produit le verbe dont il dépend » (Laparra, 1995, pp. 68-69), d'où les fréquentes erreurs de compétence.

Présentation du projet : hypothèse de recherche et objectif général

L'hypothèse avancée serait que la question de la relative pourrait constituer un terrain d'analyse fécond contribuant au développement de compétences réflexives et métalinguistiques sur la langue¹², justement parce que la connexion par relatives est le foyer de maladresses syntaxiques, tant chez les élèves (Roubaud, 2014, p. 89) que chez les adultes experts (Laparra, 1995, p. 67)¹³. Il serait certes injustifié que d'attendre des élèves une maîtrise parfaite de la syntaxe des relatives, mais il nous paraît néanmoins intéressant de travailler sur certaines séquences *relatives + verbes*, utiles à mémoriser parce que, fréquentes dans un discours se voulant élaboré¹⁴, elles sont prédictibles et mémorisables tout en donnant l'impression d'une certaine aisance/expertise langagière¹⁵.

En production, plusieurs phénomènes problématiques récurrents peuvent être relevés en matière de relatifs¹⁶ :

- 1) peu de diversification dans la sélection de l'opérateur de connexion (Laparra, 1995, p. 62 ; Roubaud, 2014, pp. 89-90 et p. 133) ;
- 2) sélection du mauvais morphème, conduisant l'énoncé à l'agrammaticalité (Laparra, 1995, pp. 62-63 ; pour la nuance, Stoenica, 2020, p. 84), notamment lorsque le relatif est d'emploi plus rare (*dont* et les relatifs complexes comme *lequel, auquel, duquel*) ;
- 3) absence de proposition principale : l'énoncé reste en suspens, en attente de complétude syntaxique (Cappeau, 2000, p. 79 ; Masseron, 2011, p. 154) ;
- 4) reprise intempestive d'un pronom co-référent au relatif au sein même de la relative (Stoenica, 2020, pp. 83-85).

¹² Cette contribution s'inscrit donc dans le prolongement d'Arseneau et Lefrançois (2019).

¹³ En productions orales, notamment, l'écrit donnant au scripteur la possibilité du repentir.

¹⁴ Nous avons en tête les dispositifs didactiques. Ces derniers font, en effet, un large usage, lors des phases de remémoration d'une séance ou de retour métacognitif sur la journée, de verbes comme *se rappeler, se souvenir de, dire, parler de* (« Vous rappelez-vous *ce que nous avons dit / ce dont nous avons parlé* la fois dernière ? » « Qui se souvient *de la trace / des critères que nous avons notée / élaborés ?* »).

¹⁵ Sur l'idée du tour relatif comme indicateur social, sur la nuance à apporter et sur le rôle du « pseudo-langage populaire de la langue littéraire » dans ce stéréotype, voir Laparra (1995, p. 65 et note 13).

¹⁶ Ces phénomènes, déjà plus ou moins représentés dans l'ancienne langue, conduisent Kunstmann (1988) à conclure que « l'éclectisme, l'incohérence même des principes qui [...] régissent » l'emploi du relatif en ancien français et qui heurtent « le bon usage actuel » ne sont pas sans lien avec le « système pur et simple du relatif du français populaire » (p. 41).

Les adultes paraissent ainsi avoir enregistré automatiquement certaines séquences de *relatives + verbes* ; or, en accord avec Roubaud (2014, p. 89), nous estimons que confronter d'emblée les élèves à des structures récurrentes serait un heureux moyen de les familiariser avec ces structures, avant que de leur demander de les analyser dans une logique métalinguistique. Nous projetons donc :

- d'automatiser la correspondance *relatif R* → *verbe V*, ce dernier commandant la sélection de R(ela)tif ;
- de mettre en évidence la structure profonde de certains relatifs, en lien avec la construction de certains verbes recteurs ;
- de travailler en réception plutôt qu'en production, dans un premier temps, mais en cultivant la fibre réflexive des apprenants sur les énoncés défectueux reçus.

Nous envisageons donc l'étude de la langue dans son rapport étroit avec les compétences en écriture et notamment en matière de révision, point sur lequel insistent abondamment les *Programmes officiels* (2018) et ce, quel que soit le cycle¹⁷. Dans cette perspective, nous nous fonderons sur des formulations écrites défectueuses à partir desquelles nous tenterons d'évaluer les facultés des (re)lecteurs à identifier le noyau problématique, à résoudre l'agrammaticalité et, en somme, à manifester un regard réflexif à l'égard des pratiques langagières.

Mise en place du dispositif expérimental

Données des programmes, description des participants et objectifs opérationnels

Contrairement aux programmes de 1996 (3^{ème}, p. 167) et de 2008 (5^{ème}) qui maintenaient la polyfonctionnalité de la relative¹⁸, les programmes de 2015 et 2018 envisagent la relative sous le seul prisme syntagmatique. Mais, quels que soient les programmes consultés (MEN, 1996, 2008, 2015, 2018), l'apprentissage explicite de la relative reste une préoccupation tardive, spécifique au cycle 4 avec :

- pour l'entrée « Consolider l'orthographe lexicale et grammaticale », l'idée que les élèves doivent « maîtriser l'accord dans le groupe nominal complexe » et notamment dans des configurations avec relatives, le pronom relatif constituant un « rupteur »,

¹⁷ Soit, pour le cycle 2, la compétence *Réviser et améliorer l'écrit* (en « repér[ant] des dysfonctionnements dans les textes ») ; pour le cycle 3, les compétences *Faire évoluer son texte* (en l'« enrichi[ssant] par la recherche de formulations plus adéquates ») et *Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser* (en « respectant] la cohérence et la cohésion » et notamment 1. par l'utilisation de « connecteurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques », 2. par la mobilisation de connaissances « portant [...] sur la syntaxe (la phrase comme unité de sens) » et 3. par l'identification des « zones d'erreurs possibles ») ; pour le cycle 4, la compétence *Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces* en « vérifi[ant] et amélior[ant] la qualité de son texte (être capable de mettre à distance son texte pour l'évaluer et le faire évoluer), en cours d'écriture, lors de la relecture et *a posteriori* », ce qui suppose d'« être conscient de ses fragilités » pour pouvoir « identifier des zones d'erreurs possibles de manière autonome afin de faciliter la révision ».

¹⁸ Conçue à la fois comme expansion nominale (pour la relative déterminative) – elle entre alors en réseau avec les notions de *complément déterminatif* et *d'adjectif qualificatif* – et comme proposition subordonnée – elle peut être mise en perspective avec la *subordonnée circonstancielle* et est alors dite *apposée* au nom (pour la relative explicative). Ces mises en parallèle de fonctionnement situent le travail autour de la relative sur l'axe paradigmatique.

« désactivant » l'accord morphosyntaxique entre l'antécédent et le verbe de la relative (Jaffré & Bessonnat, 1993, p. 29 ; Pellat & Teste, 2004, p. 97)¹⁹ ;

- pour l'entrée « Analyser le fonctionnement de la phrase simple et de la phrase complexe », l'idée que les élèves doivent « comprendre le fonctionnement de la proposition subordonnée relative et identifier la fonction du pronom relatif dans la subordonnée » (MEN, 2018, cycle 4).

Notre point de départ prend ancrage dans deux cohortes d'étudiants de Master se destinant au professorat des écoles et n'étant pas encore en possession du concours (INSPÉ – La Seyne-sur-mer). La première cohorte se constitue de 23 étudiants de M1 ayant bénéficié d'une pédagogie linguistique spécifique que nous évoquerons rapidement ci-après ; la seconde se compose de 25 étudiants de M2, anciens M1 dont 9 ont bénéficié de la « pédagogie linguistique » mise en place en M1. Il nous a néanmoins paru intéressant d'élargir la sphère d'investigation et de sonder plus largement les apprenants, de façon à évaluer leur degré d'intuition et de compétence en matière de relatives et à situer la place de ces dernières dans leur « grammaire première » (Roubaud, 2014, pp. 88-89, citant Blanche-Benveniste). Aussi, face à ces cohortes d'étudiants, avons-nous décidé de confronter à la relative plusieurs publics universitaires et scolaires afin de mesurer la place de la relative dans l'acquisition de compétences linguistiques complexes : à nos données premières s'ajouteront deux promotions d'étudiantes de licence scientifique (L2 – L3), se destinant à l'enseignement primaire et bénéficiant – de ce fait – d'une remise à niveau en français (UTLN, Toulon), et une classe de seconde de l'Académie de Nice (Toulon)²⁰. L'ensemble des publics a été testé courant mars-avril 2019. Nous avons distingué deux blocs de participants : le bloc 1 rassemble des étudiants de Master, qui ont théoriquement développé – en vue de la préparation au concours – des compétences linguistiques depuis un ou deux ans ; le bloc 2, en revanche, regroupe des élèves de licence et de seconde, qui ne sont plus réellement habitués à travailler en étude de la langue et pour lesquels les savoirs linguistiques ne sont sollicités qu'au service de la littérature ou de l'acte rédactionnel, et rarement pour eux-mêmes²¹. Le tableau 2 révèle un nombre de participants relativement homogène entre les deux blocs :

Tab. 2. Récapitulatif des participants (en nombre d'apprenants)

Académie	Nice						
	1			2			
Bloc							
Niveau	M2		M1	L3		L2	Seconde
Nombre	25		23	6		6	30
Pédagogie spécifique	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non
	9	16	23	5	1	6	30
Total	48			42			

¹⁹ Dans la progression orthographique suggérée par Jaffré et Bessonnat (1993, p.39), la relative comme rupteur potentiel pour complexifier les chaînes d'accord arrive en 5^{ème} position (après le pronom-écran, le complément de nom, le circonstant et l'adverbe, mais juste avant la coordination).

²⁰ Nous remercions ici chaleureusement notre collègue Céline Foliot d'avoir accepté de soumettre ses élèves à notre expérimentation.

²¹ L'expérimentation a été menée avant que le Ministère de l'Éducation nationale français (MEN, 2019) ne publie les nouveaux programmes de lycée, qui envisagent dès lors un « enseignement continué de la langue ».

Nous formulons donc l'hypothèse qu'une sensibilisation à la syntaxe des relatives – que ce soit en réception (à l'oral, lors des retours métacognitifs et phases de remémoration de séances ; à l'écrit, par la réception d'énoncés défectueux) ou en production (par la révision de ces mêmes énoncés défectueux²²) – contribuerait à développer des compétences syntaxiques réflexives. Il s'agira alors pour nous d'évaluer les facultés des (re)lecteurs à :

- identifier le noyau problématique (réception),
- résoudre l'agrammaticalité (production),
- manifester un regard réflexif à l'égard des pratiques (justification).

La variété des terrains d'exploration (masters *vs* licences et lycéens) contribuera également à vérifier le rôle de la maturité dans le processus réflexif et à voir comment les participants résolvent les connexions par relatives. Enfin, la prise en compte de la variable /Soumis à un dispositif didactique spécifique/ nous permettra de distinguer un échantillon-témoin (non soumis au protocole) et un échantillon-test (soumis au protocole), ce qui nous invitera à vérifier si la systématisation ou ritualisation d'activités d'analyse syntaxique contribue à améliorer la détection de relatives défectueuses et à en proposer une version plus conforme aux normes de l'écrit académique²³.

Présentation de la variable /Soumis à un protocole didactique spécifique/

Nous travaillons depuis plus de 10 ans auprès de futurs ou de jeunes enseignants et tentons d'aiguiser chez eux un regard réflexif sur la langue, l'idée étant de leur faire comprendre que la langue n'est pas un carcan empli d'injonctions et de contradictions mais qu'elle peut s'appriivoiser si l'on accepte de faire varier les niveaux d'analyse (jeu *diachronie/synchronie* ; analyse conjointe des différents pans linguistiques...). Nous partons en effet du principe que cette posture est celle vers laquelle ils doivent tendre, puisque ce sera celle qu'ils devront adopter avec leur propre classe. Pour ce faire, nous avons mis en place trois dispositifs visant à développer un regard analytique sur la langue.

Dans ce long processus, nous débutons l'année de M1 par une évaluation diagnostique constituée d'un extrait du *Côté de Guermantes – À la recherche du temps perdu* de Proust dans lequel le narrateur retranscrit la lettre de Joseph Périgot, valet de pied de Françoise, vieille domestique attachée au narrateur. Cette lettre se caractérise alors par une tension entre l'effort du scripteur pour approcher une langue littéraire au travers de tournures recherchées, puisées dans la littérature, et des erreurs linguistiques affectant essentiellement la syntaxe et l'orthographe (tant lexicale que grammaticale). L'objectif de cette évaluation est multiple :

²² Fayol insiste sur l'idée que « dire aux élèves de relire ne suffit pas car il s'agit d'un objectif trop vague ». La « capacité de détection des manques ou erreurs (particulièrement difficile lorsqu'il s'agit de notre propre production), et surtout [...] la disponibilité de solutions alternatives de meilleure qualité » sont corrélatives de l'âge des élèves : la phase de révision « conduit d'autant plus à des améliorations que les enfants se situent dans des niveaux scolaires élevés (4^e et 5^e primaires) et que le retour sur le texte a lieu quelque temps après la rédaction » (Fayol, 2017, p. 101). Ce point a été déterminant dans la sélection de nos terrains d'exploration du bloc 2.

²³ Nous nous situons en effet au niveau de l'écrit normatif académique. Nous profitons de cette note pour distinguer les relatives « non standard » (censées ne pas s'écrire, mais se disant dans les faits) des relatives « défectueuses » ou « erronées » (qui sont, en réalité, souvent des relatives non standard de l'oral, mais qui sont ainsi axiologiquement qualifiées du point de vue de l'écrit académique). Notre perspective repose sur une variation diamésique fondamentale et en envisage le seul pan /écrit/. Pour une étude considérant le pan /oral/ de cette variation diamésique, voir Stoenica (2020, pp. 53-118).

1) Amorcer l'idée que la production d'écrit implique deux niveaux de compétence complémentaires (compétences (inter)textuelles / compétences linguistiques) ; 2) Amorcer les faits de syntaxe et de rection verbale à partir des relatives erronées ; 3) Amorcer une distinction entre erreurs typographiques, lexicales et syntaxiques.

Le deuxième dispositif a été mis en place pour la première fois à la rentrée 2018²⁴, au semestre 5 avec les étudiantes de L3 (SVT). Nous avons fait l'hypothèse que ces dernières n'étaient pas férues de littérature et qu'elles avaient sans doute une certaine appréhension à se confronter à des textes de la littérature classique. Cinq des six étudiantes de L3 ont donc travaillé sur des textes anciens (Villon, d'Urfé, Rabelais) et classiques (Sade), choisis pour leurs spécificités linguistiques au regard du français moderne. Les étudiantes devaient alors repérer les énoncés qui leur paraissaient relever d'un état de langue ancien, en proposer une réécriture moderne et identifier les changements opérés en mobilisant le métalangage grammatical approprié, puis en organisant ce dernier en fonction des trois grands domaines linguistiques principaux (lexique, syntaxe, morphologie).

Enfin, le troisième dispositif a été proposé aux étudiantes de L2 (SVT), toujours dans le cadre du continuum. Les six étudiantes ont bénéficié d'un rituel hebdomadaire visant à développer des compétences spécifiquement syntaxiques²⁵, la maquette accordant un quota horaire plus conséquent qu'en L3 et permettant la mise en place d'un tel dispositif (30h au S4 vs 15h au S5). Ce troisième dispositif a également été transposé auprès des étudiants de M1, au cours du semestre 2.

Nous avons cherché à voir si la ritualisation de travaux syntaxiques pouvait avoir un effet bénéfique dans le repérage d'énoncés agrammaticaux. Aussi, afin d'évaluer la pertinence de la mise en place des dispositifs et afin de voir s'ils contribuaient à faciliter la détection de défaillances syntaxiques (ici, cristallisées autour des connexions par relative), avons-nous soumis les blocs 1 et 2 à une évaluation formative consistant en un florilège de séquences erronées prélevées dans des productions d'étudiants. Il s'agissait alors pour nous :

- de voir la capacité des apprenants à repérer les nœuds problématiques,
- de décrire – dans le cas de détection – les stratégies utilisées pour résoudre l'agrammaticalité des énoncés (la relative est-elle encore maintenue ?),
- enfin, de voir s'il existait une différence, au sein des blocs, entre les publics ayant bénéficié d'un dispositif didactique spécifique et les autres, cette mise en place constituant la variable de l'expérimentation (Tab. 3).

Tab. 3. Place de la variable /Soumis à un dispositif didactique/ (blocs 1 et 2)

BLOC 1 (M1 – M2)		BLOC 2 (2 nd e – L2 – L3)	
Oui	Non	Oui	Non
32 étudiants = ²³⁺⁹	16 étudiants	11 étudiants = ⁶⁺⁵	31 élèves
= 66.66%	= 33.33%	= 26.2%	= 73.8%

²⁴ Dans le cadre du continuum *Licence-Master Enseignement (1^{er} degré)*, inauguré la même année.

²⁵ À partir d'extraits originaux des contes de Perrault (*Le petit Chaperon rouge* et *La Belle au bois dormant*), identification des verbes conjugués, découpage intuitif en « segments syntaxiques », repérage d'éventuels termes introducteurs, identification d'éléments recteurs de ces termes balisant les segments.

Présentation de l'évaluation formative

Cette évaluation a été pensée comme un moyen de vérifier la pertinence de nos choix didactiques, principalement tournés vers les articulations syntaxiques. Nous avons donc décidé de prélever les relatives défectueuses repérées dans les productions de l'année universitaire 2018-2019, soit un total de 118 copies auquel s'ajoute une ébauche de mémoire de M2²⁶. Nous avons ensuite soumis ce premier florilège à nos étudiants de master et de licence sans leur indiquer que c'était le traitement de la connexion par relative qui faisait l'objet du test. Finalement, 18 relatives ont été retenues ; elles sont le fait de 12 productions différentes (soit un peu plus de 10% du panel) et sont, en proportions, plus volontiers attribuables aux L3 et M2 qu'aux M1 (Tab. 4) :

Tab. 4. Répartition des relatives défectueuses (productions de L3, M1, M2)

	Nbre de relatives défectueuses	Nbre de productions concernées
L3	4	2 sur 11 ≈ 18.2%
M1	7	4 sur 82 ≈ 5.0%
M2	7	6 sur 26 ≈ 23.0%

Le document soumis présente rapidement les cinq contextes de productions différents²⁷ et invite à la démarche suivante, décomposée en quatre temps :

1. évaluation du caractère grammatical de l'énoncé ;
2. réécriture dans le cadre d'une non-conformité avec les normes de la langue écrite ;
3. surbrillance – à même l'énoncé – de l'élément problématique ;
4. mobilisation du métalangage grammatical en identifiant le point problématique.

Les occurrences ont été classées par contexte de production, non par points problématiques. Il s'avère ainsi que la mise en connexion par relatives pouvait mettre en évidence les difficultés suivantes (que nous plaçons en italiques dans les occurrences) :

I. Réexpression intempestive d'un pronom co-référent au pronom relatif, au sein même de la relative²⁸ :

(1) Perec décrit un lieu de vente *où on* y trouve la nourriture en abondance.

(2) Mais c'est aussi un lieu de folie humaine *dans lequel* le désir est roi *et la violence* y est présente.

²⁶ Soient 26 productions de M2, 82 copies de M1 (3 évaluations + 7 sujets d'Annales) et 11 copies de L3 (4 de devoir maison + 7 de contrôle terminal). L'orthographe d'origine a été conservée dans les occurrences présentées ci-dessous.

²⁷ Contexte 1 : Analyses de corpus sur la société de consommation (Zola – Perec – Gary – Ernaux) et la guerre (Vian – Ferney – Cohn) ; contexte 2 : Analyse de corpus sur l'amour (Barbara – Brel – Zola – Orsenna) ; contexte 3 : Commentez l'intérêt littéraire de *Souricette* (Sara Cona Bryant) ou des *Lois du ciel* (Grégoire Courtois) ; contexte 4 : Commentez la séquence filmée ou le passage littéraire de votre choix parmi les deux thématiques suivantes : le jeu et le parricide ; contexte 5 : Mémoires.

²⁸ Nous regroupons sans distinction, sous cette rubrique, la « relative décumulée » et la « relative redondante », isolées par Stoenica (2020, pp. 83-84) à la suite de Béguelin *et al.* (Leclaire-Halté, 2001). Bien que « peu fréqu[em]ent », le cas se rencontre en ancien français (Kunstmann, 1988, p. 40).

II. Effet de « rupteur désactivant » (n° 3-4) ou « distracteur »²⁹ (n° 5-6-7) du relatif :

(3) Une société de débauche avec des *exhibitions de richesse* (l. 14) *qui provoque* les personnes aux revenus plus modestes ne permettant pas d'acquérir autant de produits proposés.

(4) Dans ces trois œuvres, *Souricette*, *Roule-Galette* et « L'Âge de glace », l'objet roulant est toujours démesurément grand par rapport aux personnages de l'histoire, ce qui accentue l'importance de l'objet aux yeux *des personnages qui le convoite* [...].

(5) *La vision que donne les auteurs* de cette société est une image de guerre et de pillage.

(6) L'ensemble de ces éléments relèvent *des compétences encyclopédiques que vont mettre en lumière ce texte*³⁰.

(7) *Les risques que présentent cette passion du jeu* sont importants.

III. Pronom relatif très éloigné de son antécédent³¹ qui peut conduire à une ambiguïté sémantique (n° 8), voire à une agrammaticalité (n° 9) :

(8) Le joueur raconte l'histoire d'un certain *Ivanovitch*, amoureux fou de la belle-fille d'un général, *qui*, pour lui plaire, *se risque au jeu*.

(9) *La souris rêveuse et naïve* renvoie au texte *Les Lois du ciel* de G. Courtois *qui déchante* rapidement et a un bourreau (le goéland).

IV. Sélection du mauvais morphème de relatif (n° 10-11-12-13) :

(10) Les textes font allusion à *des moments difficiles qui faut* surmonter³².

(11) Ici le personnage principal est *une petite souris dont le texte* ne nous donne pas beaucoup d'information[s] si ce n'est l'endroit où elle habite.

(12) Le passage choisi est celui de *l'altercation* entre Jean Fournier et Jackie Demestre *durant lequel* Jackie dévoile à Jean qu'elle le « traîne ».

(13) Devant *ces nombreuses difficultés que sont confrontés* les élèves, il semble indispensable de s'interroger sur les modalités d'intervention du professeur des écoles en classe³³.

²⁹ « Le rupteur peut être *distracteur* quand il porte des marques différentes de la chaîne d'accord dans laquelle il s'insère » (Pellat & Teste, 2004, p. 97) : « en procédure automatisée il risque d'aiguiller le scripteur sur une autre chaîne d'accord » (Jaffré & Bessonnat, 1993, p. 29). En l'occurrence, le relatif brouille l'accord sujet-verbe et distrait le scripteur, qui opère alors un accord morphosyntaxique de proximité (par hypercorrection) – dans ce dernier cas de figure, *que* concentre toutes les occurrences de ce phénomène, parce qu'il paraît stylistiquement propice à l'inversion sujet-verbe.

³⁰ Quatre copies sur l'ensemble des deux blocs ont relevé l'erreur d'accord dans « *L'ensemble... relève* » mais nous n'avons retenu que les copies qui repéraient le problème d'accord au sein de la relative. Deux copies, sur les quatre ayant repéré l'une, n'ont pas relevé l'autre.

³¹ Le procédé, bien avéré dans la syntaxe de l'ancien français (Velinova, 2009) et chez les écrivains (avec plusieurs exemples chez Racine, Camus, Céline et Simon), fait néanmoins problème dans les écrits académiques. Sur ces « relatives enchaînantes » ou « narratives », discutées par Damourette et Pichon (1911-1934), voir Stoenica (2020, pp. 68-69).

³² Sur la récurrence du phénomène en ancien français, où « le pronom relatif régime suivi de *il (qu'il)* est souvent remplacé par *qui* », l'ensemble étant facilité par des phénomènes phonétiques, voir Anglade (1931).

³³ Relative « défactive » dans la terminologie de Béguelin *et al.*, reprise par Stoenica (2020, p. 84). *Que* fonctionne comme le relatif non marqué, le relatif par défaut, ce qui était déjà le cas dans l'ancienne langue (à la suite d'autres chercheurs, Kunstmann (1988, p. 40), parle de « relatif universel »).

V. Problème dans la hiérarchisation/organisation des différentes expansions du nom antécédent (n° 14-15), cristallisé autour de l'absence de coordination qui indiquerait clairement l'équivalence de plan syntaxique³⁴ :

(14) Pour ce faire, ils mettent en avant l'aspect inhumain, destructeur de la guerre, en décrivant *les conditions de vie auxquelles* les hommes sont confrontés *qui les transforment* et les mènent à s'opposer à ces guerres.

(15) Ce passage montre que le jeu, *passion redoutable et qualifié de vice pour lequel la moralité est absente*, dans ce cas, « le tricheur » a fait preuve d'un acte de bienveillance.

VI. Confusion des niveaux discursifs : le mot antécédent, employé *en usage* (ou en « emploi ordinaire », Brabanter, 2005, p. 13), est repris par une relative qui implique un emploi autonymique (*en mention*, n° 16) ; ou encore le relatif est utilisé avec un antécédent implicite renvoyant à une conceptualisation méta(-linguistique ou -littéraire) dans l'énoncé précédent (n° 17) :

(16) Dans un premier temps, le protagoniste, *Souricette (qui du point de vue onomastique peut également être relevé : son nom est en lien avec ce qu'elle est, une souris)*, possède des caractéristiques typiques des héros de conte.

(17) Elle est curieuse, s'aventure seule dans un endroit loin de chez elle, elle est la plus jeune et la plus jolie (*qui sont souvent les attributs de héros*).

Les premières analyses nous ont conduite à adapter le niveau de difficultés du document à soumettre à l'échantillon-témoin des lycéens. Aussi le florilège initial a-t-il été repensé, de façon à ce que les énoncés réadaptés apparaissent dans des contextes plus écologiques (Labov, 1970 ; Paveau, 2018, pp. 106-108 ; Bourhis, 2019, p. 305). Les énoncés ont également été classés non par contexte mais par points problématiques, de manière à faciliter la détection d'erreurs sur au moins l'un des énoncés soumis. Parmi les points problématiques relevés, ont été conservés (Fig. 2) les réexpression et cooccurrence intempestives de deux pronoms (I), le caractère désactivant du pronom relatif dans l'accord S – V (II), l'ambiguïté sémantique inhérente à l'éloignement de l'antécédent et du relatif (III), la mauvaise sélection du morphème de relatif (IV) et la confusion entre les niveaux discursifs : emploi en usage de l'antécédent vs emploi en mention dans la relative (VI) :

³⁴ Cette rubrique nous semble être le pendant inverse de la « relative connectée » repérée par l'école de Fribourg (Stoenica, 2020, p. 81). En effet, la relative connectée est précédée d'un coordonnant et le caractère non standard résulte de l'absence d'une première relative à laquelle elle serait coordonnée. Ici, c'est l'inverse que l'on observe : l'apparition d'une relative à la suite d'expansions du nom, sans que cette similitude de fonctions ne soit signalée par quelque coordonnant que ce soit.

Fig. 2. Adaptation de l'évaluation soumise à l'échantillon-témoin (lycéens)

Fait I : (1) Dans *Au Bonheur des dames*, Zola décrit un lieu de vente où on y trouve vêtements et soieries en abondance.

Fait II : (2) Le Musée de la Marine de Toulon possède des proues de navire qui représentent souvent des divinités antiques.

Fait III : (3) Scapin renvoie à la comédie italienne qui joue des tours au vieux Géronte.

Fait IV : (4) Les difficultés dont les élèves sont confrontés ont été analysées par des professionnels afin de les résorber.

Fait VI : (5) Dans *L'Avare*, Harpagon (qui peut être relevé parce qu'il signifie « le Rapace ») souhaite épouser la jeune fille que son fils convoite.

Enfin, pour cet échantillon-témoin, le nombre de phrases proposées a été réduit et les élèves de 2nde n'ont pas été astreints à l'étape 4 (« mobilisation du métalangage grammatical en identifiant le point problématique »).

Analyse des résultats de l'expérimentation

Présentation quantitative et premières conclusions

Détection des énoncés erronés

Nous avons fait figurer, dans le tableau 5, le nombre d'énoncés erronés détectés par les étudiants et lycéens. Ce nombre a été inscrit sur une échelle de détection allant des niveaux 1 à 4 : détection minimale (0 à 2 erreurs détectées), détection intermédiaire inférieure (3 à 5), détection intermédiaire supérieure (6 à 9), détection maximale (10 à 13). Nous n'avons comptabilisé que les énoncés qui avaient été convenablement réécrits et qui plaçaient en surbrillance la zone problématique. Il s'avère que sur ce point, seuls 4 des 48 sujets testés (bloc 1) ont été capables d'identifier comme récurrent le problème du relatif et tous appartiennent à l'échantillon-test. Nous avons rejeté tous les énoncés présentant une « intuition » de problème mais ne proposant aucune réécriture pour ledit énoncé senti comme problématique.

Tab. 5. Détection des erreurs – Approche quantitative

BLOC 1						
Nombre d'énoncés détectés	Échantillon-témoin		Échantillon-test			
	Master 2		Master 1		Master 2	
	Nombre de copies	%	Nombre de copies	%	Nombre de copies	%
0 à 2	1	6.25	1	4.3	2	22.2
3 à 5	3	18.75	6	26.1	2	22.2
6 à 9	9	56.25	7	30.5	4	44.5
10 à 13	3	18.75	9	39.1	1	11.1
Total	= 16	= 100	= 23	= 100	= 9	= 100
BLOC 2						
Nombre d'énoncés détectés	Échantillon-témoin		Échantillon-test			
	Lycéens (+ 1L3)		L2		L3	
	Nombre de copies	%	Nombre de copies	%	Nombre de copies	%
0 à 2	15	48.4	2	33.4	3	60
3 à 5	13	42	3	50	2	40
6 à 9	3	9.6	1	16.6	0	0
10 à 13	0	0	0	0	0	0
Total	= 31	= 100	= 6	= 100	= 5	= 100

Quatre remarques peuvent être formulées à partir de ces premières données chiffrées. La première, c'est qu'il existe une maturation dans le processus de détection d'erreurs corrélative des années d'étude : ainsi, le bloc 2 se situe aux niveaux minimal ou médian (négatif) de l'échelle de détection, contrairement au bloc 1, situé sur les deux paliers supérieurs. La deuxième remarque porte sur les différences de traitement au sein d'un même échantillon-test : ainsi, dans le bloc 1, les étudiants de M1 présentent de meilleurs résultats que ceux de M2, ce que l'on pourra mettre sur le compte, d'une part, de la régularité des activités proposées en étude de la langue au cours du M1, d'autre part, sur le fait que les étudiants de M2 ont déjà subi un premier écrémage, dans le sens où ne restent en M2 que les étudiants ayant déjà échoué une première fois au concours. Toutefois, l'échantillon-témoin du même bloc vient nuancer le propos, puisque les M2-témoins se situent sur la fourchette haute de l'échelle (75% sur les niveaux 3 et 4 vs 69.6% pour les M1). Dans cette perspective, la variable /Soumis à un dispositif didactique spécifique/ n'aurait pas réellement d'impact. Enfin, la quatrième remarque porte sur les différences de traitement au sein de l'échantillon-test du bloc 2 : il semble alors que la ritualisation ait porté ses fruits, puisque – contre toute attente – les étudiantes de L2 présentent de meilleurs résultats que celles de L3 (50% pour le niveau 2 en L2 vs 60% pour le niveau 1 en L3).

Répartition des détections en fonction de la typologie des zones problématiques

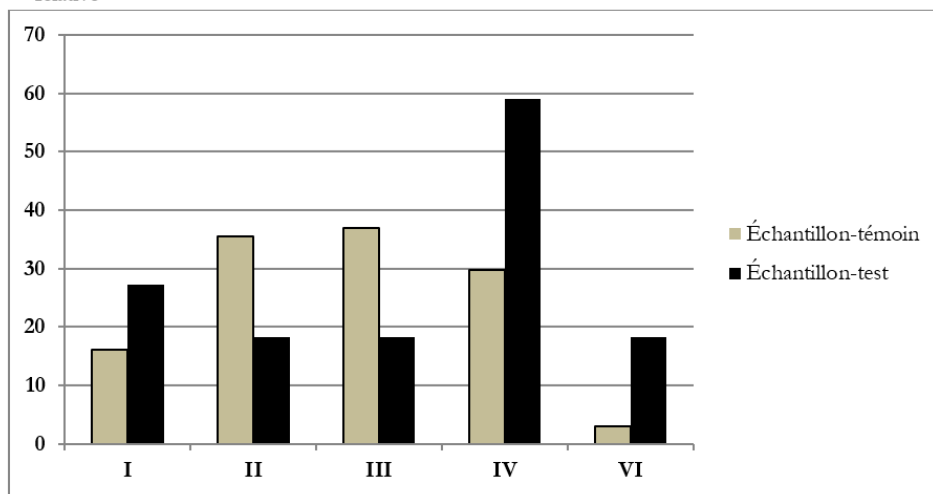
L'idée de ce point est de mettre en évidence le fait que certaines zones problématiques et certains énoncés présentent une agrammaticalité plus aisément identifiable pour le récepteur. Nous nous demanderons alors si ces zones sont les mêmes pour les deux blocs soumis à

l'expérimentation. La figure 3 rend compte du pourcentage de détection de relatives erronées pour le bloc 2 (lycéens – licences) en fonction des cinq zones retenues comme pertinentes pour ce groupe :

Fig. 3. Pourcentages des détections d'erreurs en fonction des cinq zones problématiques (Bloc 2)

Légende (rappel des cinq zones problématiques) :

- I. Réexpression et cooccurrence intempestive de deux pronoms
- II. Caractère désactivant ou distracteur du pronom relatif dans l'accord $S - V$
- III. Ambiguïté sémantique inhérente à l'éloignement de l'antécédent et du relatif
- IV. Sélection du mauvais morphème de relatif
- VI. Confusion entre les niveaux discursifs : emploi en usage de l'antécédent *vs* emploi en mention dans la relative



La figure 3 révèle que l'échantillon-test présente des résultats meilleurs dans la détection des erreurs proprement syntaxiques (réexpression intempestive ; sélection du mauvais morphème) et discursives (hétérogénéité des niveaux discursifs). En revanche, les élèves de seconde sont bien plus sensibles à l'ambiguïté inhérente à l'éloignement du relatif par rapport à son antécédent (III) ainsi qu'à la perturbation morphologique impliquée par l'émergence du relatif (II). Les bons pourcentages enregistrés pour ces zones pourront néanmoins être mis sur le compte du contenu même des énoncés, ancrés dans un registre plus courant et n'impliquant pas de réflexions littéraires ; la compréhension n'a donc pas fait barrière et a sans doute permis une identification plus aisée de l'agrammaticalité des énoncés.

Les données pour le bloc 2 peuvent donc être synthétisées de la manière suivante :

Tab. 6. Palmarès des détections d'erreurs (Bloc 2)

Échantillon-témoin	Échantillon-test
III. Ambiguïté due à l'éloignement de l'antécédent	IV. Sélection du mauvais morphème de relatif
II. Pronom relatif comme rupteur (accord $S - V$)	I. Cooccurrence intempestive de deux pronoms
IV. Sélection du mauvais morphème de relatif	II. Pronom relatif comme rupteur (accord $S - V$)
I. Cooccurrence intempestive de deux pronoms	III. Ambiguïté due à l'éloignement de l'antécédent
VI. Confusion entre les niveaux discursifs	VI. Confusion entre les niveaux discursifs

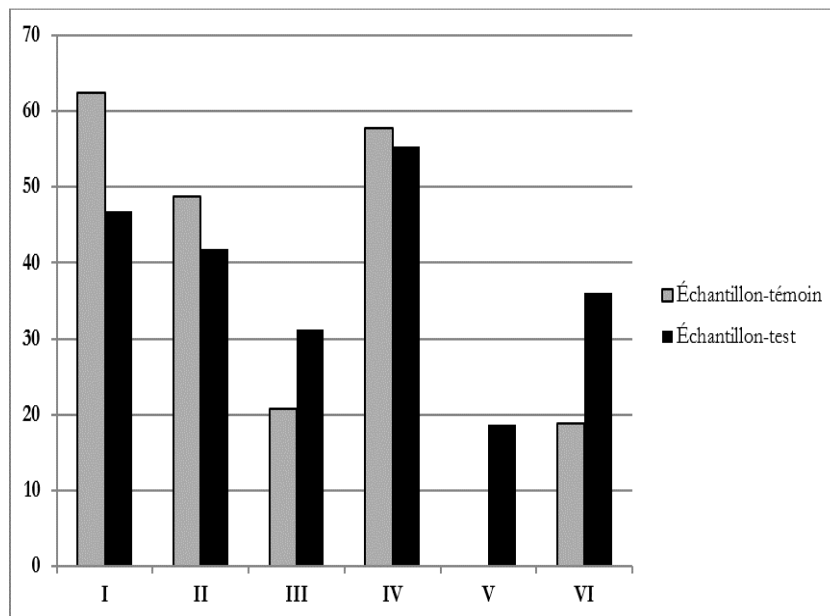
Malgré une hétérogénéité de surface, des points de rencontre peuvent être identifiés. Ainsi, l'hétérogénéité des niveaux discursifs (VI) laisse souvent de marbre les apprenants des deux échantillons et reste, en somme, une zone rarement détectée comme problématique. Malgré des positionnements distincts dans les deux palmarès, l'éloignement du relatif par rapport à son antécédent (III) fonctionne souvent de pair avec le repérage du pronom comme rupteur de la chaîne d'accord (II), puisque, pour les deux échantillons, les pourcentages de ces zones de repérage sont très proches.

Voyons ce qu'il en est pour le bloc 1 (Fig. 4) :

Fig. 4. Pourcentages des détections d'erreurs en fonction des six zones problématiques (Bloc 1)

Légende (rappel des six zones problématiques) :

- I. Réexpression et cooccurrence intempestive de deux pronoms
- II. Caractère désactivant ou distracteur du pronom relatif dans l'accord *S - V*
- III. Ambiguïté sémantique inhérente à l'éloignement de l'antécédent et du relatif
- IV. Sélection du mauvais morphème de relatif
- V. Problème dans la hiérarchisation / organisation des différentes expansions de l'antécédent
- VI. Confusion entre les niveaux discursifs : emploi en usage de l'antécédent *w* emploi en mention dans la relative



Le point le plus frappant est que l'échantillon-test se montre sensible à toutes les formes d'agrammaticalité, contrairement à l'échantillon-témoin qui est resté indifférent au problème de hiérarchisation des expansions (V) et qui n'a que rarement relevé l'ambiguïté d'un relatif placé trop loin de son antécédent (III) ou l'hétérogénéité des niveaux discursifs (VI). Sur ces trois zones-là, en revanche, l'échantillon-test a manifesté une certaine finesse de détection. En revanche, l'échantillon-témoin s'est montré plus apte à détecter les erreurs liées à la syntaxe (I. Réexpression intempestive d'un pronom ; IV. Sélection d'un mauvais morphème) ou à la morphosyntaxe (II. Relatif comme rupteur de la chaîne d'accord verbal), bien que ces zones n'aient pas été délaissées non plus par l'échantillon-test, comme le confirme la synthèse suivante (Tab. 7) :

Tab. 7. Palmarès des détections d'erreurs (Bloc 1)

Échantillon-témoin	Échantillon-test
I. Cooccurrence intempestive de deux pronoms	IV. Sélection du mauvais morphème de relatif
IV. Sélection du mauvais morphème de relatif	I. Cooccurrence intempestive de deux pronoms
II. Pronom relatif comme rupteur (accord $S - V$)	II. Pronom relatif comme rupteur (accord $S - V$)
III. Ambiguïté due à l'éloignement de l'antécédent	VI. Confusion entre les niveaux discursifs
VI. Confusion entre les niveaux discursifs	III. Ambiguïté due à l'éloignement de l'antécédent
	V. Hiérarchisation / organisation des expansions

Il apparait donc que les sujets testés sont particulièrement aptes à détecter l'agrammaticalité syntaxique (I/IV), dans la mesure où cette dernière est audible et affecte la compétence du locuteur qui reçoit ce type d'énoncé (Chomsky, 1965). En revanche, les sujets ne sont que peu sensibles au problème d'ambiguïté référentielle : la détection de faits morphosyntaxiques l'emporte sur celle affectant le niveau sémantico-référentiel et logique. Sur ce point, l'échantillon-test se démarquerait de l'échantillon-témoin et serait mieux armé pour réviser des énoncés incohérents ou amphibologiques : la connexion par relative invite donc à mobiliser, en plus de compétences syntaxiques indéniables, des compétences sémantico-pragmatiques et logiques.

Analyse qualitative : vers une typologie des relatives

Focus sur les énoncés : des moins détectés aux mieux détectés

Nous souhaiterions revenir, pour trois des six zones problématiques, sur les écarts de détection entre énoncés et tenter des explications justifiant qu'il y ait eu ou non détection. D'un point de vue général, les détections sont d'autant plus aisées que :

- le matériel phonique est en contradiction avec les attentes de la compétence, d'où l'importance d'inscrire dans la mémoire auditive certaines structures récurrentes ;
- la confusion des niveaux discursifs est telle qu'elle vient accuser une incohérence du propos (niveau logico-référentiel).

Dans le détail, le caractère désactivant ou distracteur du pronom relatif dans l'accord sujet-verbe (II) a été d'autant mieux identifié que la forme verbale utilisée était hétérophone au regard de la forme attendue (n° 18 vs 19). Chez les lycéens, ce type d'erreurs a été relevé avec beaucoup de facilité, peut-être en raison de la proximité du thème des énoncés (en lien avec le projet de la *Nuit des musées* au Musée de la Marine de Toulon, cf. n° 20) :

- (18) Détection +++ (master-licence) : L'ensemble de ces éléments relèvent des compétences encyclopédiques que *vont* mettre en lumière ce texte.
- (19) Détection --- (master-licence) : La vision que *donne* les auteurs de cette société est une image de guerre et de pillage.
- (20) Détection +++ (2^{ndes}) : La salle que *préfère* les visiteurs est celle des tableaux de Vernet.

La détection de la sélection du mauvais morphème de relatif (IV) n'a posé que peu de difficultés, toutes les fois que les données phoniques et syntagmatiques entraînent en jeu. Ainsi,

(21), bien identifié, se justifie par l'enregistrement de la tournure impersonnelle « il faut » dans la mémoire auditive et visuelle des réviseurs – contrairement aux données de l'ancien français (cf. note 32). De la même façon, le mauvais morphème de relatif a été relevé lorsqu'il y avait un décalage phonique entre l'antécédent très proche (« *le tableau* ») et le relatif (« devant *laquelle* ») : en (22), la séquence semble avoir heurté l'oreille des lycéens, qui se sont placés alors au niveau de la chaîne syntagmatique et ont été comme portés par le flux phonique de l'énoncé. Ce sont également les données syntagmatiques qui nous permettent de comprendre pourquoi (23) n'a été que très peu détecté. En effet, la structure verbale quadrivalente de la construction à verbe support (*donner des informations / à quelqu'un / sur quelque chose*) a été sentie comme cognitivement trop complexe à traiter et les réviseurs ont subi l'influence du seul verbe *donner*, tout proche du relatif et dont la structure trivalente est relativement bien inscrite dans les compétences des locuteurs au point de pouvoir être heureusement performée. Peut s'ajouter à cet argument syntaxique l'axiologie positive portée par le pronom *dont*, qui, dans l'esprit des locuteurs, ne saurait être employé dans des structures erronées tant il est chargé « esthétique[ment] » (Arseneau & Lefrançois, 2019, pp. 67-69) :

(21) Détection +++ (tout public confondu) : Les textes font allusion à des moments difficiles *qui* faut surmonter.

(22) Détection +++ (2^{ndes}) : Au Louvre, La Joconde est *le tableau devant laquelle* le public s'arrête le plus volontiers.

(23) Détection --- (tout public confondu) : Ici le personnage principal est une petite souris *dont* le texte ne nous donne pas beaucoup d'information si ce n'est l'endroit où elle habite.

Enfin, l'ambiguïté sémantique inhérente à l'éloignement de l'antécédent et du relatif (III) a été très difficilement repérée, dans la mesure où la révision nécessitait la mobilisation d'un niveau logique très subtil : (24) a été identifié plus facilement que (25), parce que l'hétérogénéité des niveaux discursifs y est palpable (*souris* impliquant le domaine fictionnel ; *auteur*, l'analyse métalittéraire), si bien que le procès de /déchanter/ n'a été perçu que comme ne pouvant s'appliquer qu'au personnage. En revanche, en (25), un esprit un peu paresseux pouvait passer à côté de l'incohérence logique : pourquoi le général chercherait-il à plaire au prétendant de sa belle-fille ? L'inverse serait plus attendu. Aussi la relative était-elle à placer au même niveau que l'expansion « amoureux fou ». Enfin, si les lycéens ont été heurtés par (26), (27) leur a posé plus de difficultés, ce qui s'explique pour les mêmes raisons : (26) suppose un contexte plus facilement appréhendable que celui de (27), ancré dans l'analyse métalittéraire et intertextuelle :

(24) Détection +++ (master-licence) : La souris rêveuse et naïve renvoie au texte « Les Lois du ciel » de G. Courtois *qui déchanter rapidement* et a un bourreau (le goéland).

(25) Détection --- (master-licence) : Le joueur raconte l'histoire d'un certain Ivanovitch, amoureux fou de la belle-fille d'un général, *qui, pour lui plaire, se risque au jeu*.

(26) Détection +++ (2^{ndes}) : Schubert s'intoxiqua avec *des champignons qui est un musicien célèbre* pour sa pièce « La Truite ».

(27) Détection --- (2^{ndes}) : Scapin renvoie à la comédie italienne qui joue des tours au vieux Géronte.

Résolutions des énoncés problématiques : typologie

Pour finir, nous souhaiterions nous focaliser sur les réécritures proposées par les réviseurs. Nous avons ainsi observé une première tendance qui consistait à résoudre le problème par suppression de la relative. Cette résolution par suppression peut se faire au détriment du contenu informatif (pas de compensation de la perte du relatif) ou non. Dans ce dernier cas de figure, la réécriture contourne le problème de la relative tout en préservant l'intégralité du message. La seconde tendance modifie l'énoncé tout en conservant la connexion par relative. Nous ne rendrons pas compte ici des réécritures qui s'imposaient et qui ne laissaient pas beaucoup de marge à une réécriture originale (n° 21 : « qui faut » → « qu'il faut » ; n° 13 : « que les élèves sont confrontés » → « auxquelles les élèves sont confrontés »).

La résolution par suppression de la connexion avec relative s'observe très volontiers dans le cas où l'antécédent était trop loin du relatif de reprise. Dans ces configurations, les étudiants ont privilégié une ponctuation forte avec anaphore fidèle du GN ou reprise pronominale (pronom personnel ou démonstratif). La suppression du relatif a été aussi l'une des solutions pour pallier la mauvaise sélection du morphème relatif (n° 28) : trois copies ont supprimé purement et simplement le relatif sans chercher à remédier à la perte d'information ; une copie a substitué à la connexion par relative une connexion par coordination (28a) ; deux autres ont développé la structure quadrivalente du tour (28b-c) :

(28)

- a. Ici le personnage principal est une petite souris *mais* le texte ne nous donne pas beaucoup d'informations si ce n'est l'endroit où elle habite. (L2)
- b. Ici le personnage principal est une petite souris. Le texte ne nous donne pas beaucoup d'informations *sur elle* si ce n'est l'endroit où elle habite. (M1)
- c. Ici le personnage principal est une petite souris. Le texte ne nous donne pas beaucoup d'informations *à son sujet* si ce n'est l'endroit où elle habite. (M2*)³⁵

Plus intéressant pour notre propos sont les copies qui ont résolu l'agrammaticalité en recourant à des relatives d'un autre type :

(29) Une société de débauche *dont les exhibitions de richesse* (l. 14) *provoquent* les personnes *dont* les revenus plus modestes ne permettent pas d'acquérir autant de produits. (M1)

(30)

- a. Pour ce faire, ils mettent en avant l'aspect inhumain, destructeur de la guerre, en décrivant les conditions de vie auxquelles les hommes sont confrontés, *lesquelles* les transforment et les mènent à s'opposer à ces guerres. (M1)
- b. Pour ce faire, ils mettent en avant l'aspect inhumain, destructeur de la guerre, en décrivant les conditions de vie *auxquelles* les hommes sont confrontés *et qui* les transforment et les mènent à s'opposer à ces guerres. (M1)

(31)

- a. Souricette *dont le nom* peut être étudié d'un point de vue onomastique... (3 M1 / M2)

³⁵ L'astérisque signale les étudiants de M2 appartenant à l'échantillon-témoin.

b. Souricette (*nom que l'on peut également commenter*)... (M1) // Souricette (*prénom qui...*)... (M2)

L'utilisation de tours relatifs d'un autre ordre a pu apparaître dans différents cas de figure : pour résoudre la sélection du mauvais morphème relatif (n° 33b) ou pour pallier l'ambiguïté d'un relatif trop éloigné de son antécédent (n° 32b) : les copies recourent rarement³⁶ au relatif complexe *lequel* (malgré n° 32a-33a), trois rapprochent la relative de l'antécédent (n° 33b). Mais certaines se montrent très inventives et peuvent même faire apparaître des connexions par circonstancielles (n° 32c) :

(32)

a. La souris rêveuse et naïve renvoie au texte « Les Lois du ciel » de G. Courtois *dans lequel* la souris déchanté rapidement... (M1 / M2)

b. La souris rêveuse et naïve renvoie au texte « Les Lois du ciel » de G. Courtois *où cette dernière* déchanté rapidement *face à son* bourreau. (M2)

c. La souris rêveuse et naïve renvoie au texte « Les Lois du ciel » de G. Courtois *puisque* elle déchanté rapidement *parce qu'elle a / en raison de* un bourreau (le goéland). (M2)

(33)

a. Ici le personnage principal est une petite souris *à propos de laquelle* le texte ne nous donne pas beaucoup d'informations... (M1)

b. Le texte, *dont le personnage principal est une petite souris*, ne nous donne pas beaucoup d'informations... (M2*)

Enfin, l'énoncé (8 = 25) a donné lieu à trois réécritures intéressantes :

(34)

a. Coordination des deux expansions :

Le joueur raconte l'histoire d'un certain Ivanovitch, *amoureux* fou de la belle-fille d'un général *et qui*, pour lui plaire, se risque au jeu. (M2* x 2)

b. Remontée du relatif :

Le joueur raconte l'histoire d'un certain Ivanovitch *qui*, amoureux fou de la belle-fille d'un général, *se risque au jeu*, pour lui plaire. (M1 / M2)

c. Intersion des membres et nouvelle connexion par relative :

Le joueur raconte l'histoire d'un certain Ivanovitch *qui se risque au jeu* pour plaire à la belle-fille du général *dont il est fou amoureux*. (M1 / M2*)

La faculté de réécriture paraît mieux mise en œuvre dans le bloc 1 que dans le bloc 2, puisqu'un seul exemple a été prélevé dans ce dernier. Au sein du bloc 1, l'échantillon-test offre un nombre plus important d'occurrences intéressantes que l'échantillon-témoin (dans un rapport de près de 40% vs 30%), laissant penser que le dispositif didactique spécifique a pu avoir un impact positif sur la richesse des réécritures.

³⁶ Sur la création de *lequel* dans l'ancienne langue, son « succès d'une rapidité étonnante, suivi d'une chute non moins brusque », voir Kunstmann (1988, p. 41).

Éléments conclusifs

À l'issue de cette expérimentation, nous pouvons affirmer que la connexion par relatives constitue un foyer d'analyses réflexives : tous les publics testés ont ainsi vécu le principe de révision en jugeant de la grammaticalité d'un énoncé et en tentant ensuite d'en comprendre la portée logique et informative en vue d'une réécriture conforme aux normes de l'usage.

Le retour réflexif sur ces écrits défectueux a certes impliqué le niveau morphosyntaxique (faits I / II / IV) mais également le niveau logico-pragmatique (faits III / V / VI), les deux versants complémentaires de la connexion exposés en introduction à cette étude. Cette analyse logique s'est concrétisée à travers les réécritures à l'aide de circonstancielle – manifestant l'effort du réviseur pour comprendre la structure logique sous-jacente à la relative – mais également à travers une réflexion sur l'ambiguïté ou l'absence du support informatif, ces dernières révélant une certaine incohérence pour le récepteur-réviseur.

En ce qui concerne la capacité des sujets à détecter les nœuds problématiques, l'étude quantitative a révélé que la variable /Soumis à un dispositif didactique/ n'était pas probante, puisque les échantillons-témoins (M2 et lycéens) détectent autant, voire mieux, les énoncés défailnants que les échantillons-tests (M1/M2 – L2/L3). Toutefois, l'analyse qualitative a permis de nuancer le propos et de révéler que les étudiants des échantillons-tests étaient sensibles à toutes sortes de nœuds problématiques et se faisaient notamment plus subtils dans leur appréciation logique de la structure informative de l'énoncé. Les réécritures proposées par les échantillons-tests se sont également avérées plus variées et mieux venues que celles des échantillons-témoins, puisqu'elles n'évitent pas le problème de la relative : les étudiants se sont alors montrés inventifs en recourant à des structures relatives ou circonstancielle d'un autre type. Concernant le bloc 2, il apparaît que le rituel hebdomadaire a été propice à la détection d'erreurs (meilleurs résultats en L2 qu'en L3). Toutefois, un retour accompagné sur ce test a montré la faculté des deux publics à raisonner sur la langue, bien qu'ils aient tous deux encore besoin de l'étayage de l'enseignante.

Enfin, nous souhaiterions faire état d'un constat lors de la lecture des derniers travaux de M1 (en juin 2019) : nous avons été particulièrement sensible à la facilité avec laquelle les étudiants maîtrisaient les relatives à valeur épexégétique³⁷ (type *L'hypothèse selon laquelle... / Nous évoquerons la manière dont les auteurs...*). Nous réaffirmerons ici l'influence du patron ou de la matrice immuable de ces structures, sorte de locutions mémorisables et de fait, mémorisées par l'oreille.

Références bibliographiques

- Anglade, J. (1931). *Grammaire élémentaire de l'ancien français*. Armand Colin.
- Arrivé, M. (1969). Les Éléments de syntaxe structurale, de L. Tesnière. *Langue française*, 1, 36-40.

³⁷ « La nuance épexégétique » est portée par une « proposition « offr[ant] une certaine affinité sémantique avec la précédente qu'elle semble expliquer, gloser, développer » (Hummel, 1993, p. 390). Voir également Garnier-Mathez (2005, p. 317 et note 120) et Roubaud (2016, p. 108).

- Arseneau, R. & Lefrançois, P. (2019). « Auxquels ? C'est le pronom relatif » : susciter des interactions verbales pour développer la compétence métalinguistique des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 47-79. doi : <https://doi.org/10.7202/1069640ar>
- Bernard, G. (1991). Une conception linguistique méconnue de la transitivité. *LINX*, 24, 13-35.
- Bouard, B. & Fournier, J.-M. (2013). Complément, adverbe et expression de la manière dans les grammaires françaises, XVI^e-XIX^e siècles. *Scolia*, 27, 31-52 (pdf sur HAL, paginé 1-12 et repéré à <hal-01117530>).
- Bourhis, V. (2019). Prosodie et phrase orale chez le jeune enfant en début de petite section de maternelle. In C. Avezard-Roger, C. Corteel, J. Goes & B. Lavieu-Gwozdz (Eds), *La phrase. Carrefour linguistique et didactique* (pp. 305-324). Artois Presses Université.
- Brabanter, Ph. de (2005). Philosophes du langage et autonymie : une déjà longue histoire. *Histoire Épistémologie Langage*, 27(1), 11-43.
- Cappeau, P. (2000). Ce que nous apprend la morphosyntaxe. In C. Fabre-Cols (Ed.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (pp. 71-96). De Boeck-Duculot.
- Chervel, A. (1979). Rhétorique et grammaire : petite histoire du circonstanciel. *Langue française*, 41, 5-19.
- Chiss, J.-L. & David, J. (2018). *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Armand Colin.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.
- Colombat, B. (1999). *La grammaire latine en France à la Renaissance et à l'Âge classique. Théories et pédagogie*. ÉLLUG.
- Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits. *Pratiques*, 49, 101-113.
- Fayol, M. (2017). *L'acquisition de l'écrit*. PUF.
- Gaffiot, F. (2000). *Le grand Gaffiot : dictionnaire latin-français* (Nouvelle édition revue et augmentée sous la direction de Pierre Flobert). Hachette.
- Garnier-Mathez, I. (2005). *L'épithète et la connivence. Écriture concertée chez les Évangéliques français (1523-1534)*. Droz.
- Hummel, P. (1993). *La syntaxe de Pindare*. Bibliothèque de l'Information grammaticale.
- Jaffré, J.-P. & Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42.
- Kunstmann, P. (1988). Le relatif-interrogatif en ancien français. *L'Information grammaticale*, 39, 38-41.
- Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Generale*, 23, 30-87.
- Laparra, M. (1995). Quelques réflexions didactiques sur l'apprentissage des relatives. *Pratiques*, 87, 59-91.
- Leclaire-Halté, A. (2001). Compte-rendu de « De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques. Sous la direction de Marie-José Béguelin ». *Pratiques*, 111-112, 242-248.
- Mahmudova, S. (2017). Les connecteurs, de la grammaire à la littéracie. *Lidil*, 56, 1-15. Repéré à <http://lidil.revues.org/4757>
- Masseron, C. (2011). L'analyse linguistique des écrits scolaires. *Pratiques*, 149-150, 129-162.
- Ministère de l'Éducation nationale. (1996 [2004]). *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement*. CNDP.

- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2008). Programmes de l'enseignement de français : Programmes du collège. *Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale du 28 août 2008*, 6.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2015). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale du 26 novembre 2015*, 11.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2018). Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 26 juillet 2018*, 30.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2019). Programmes d'enseignement du lycée général et technologique. Conseil Supérieur des Programmes. *Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale du 22 janvier 2019*, 1.
- Paveau, M.-A. (2018). La linguistique hors d'elle-même. Vers une postlinguistique. *Les Carnets du Cediscor*, 14, 104-110.
- Pellat, J.-C. & Teste, G. (2004). Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles. *Lidil*, 30, 87-100.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2001). *Grammaire méthodique du français*. PUF.
- Roubaud, M.-N. (2014). *De la description de la langue à son enseignement. Du terrain au laboratoire... du laboratoire au terrain* (Mémoire d'HDR). Université Stendhal-Grenoble. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01102494/document>
- Roubaud, M.-N. (2016). La phrase à l'épreuve des textes scolaires (élèves de 5 à 8 ans). *Lidil*, 54, 93-114.
- Sechehaye, A. (1950 [1926]). *Essai sur la structure logique de la phrase*. Champion.
- Stoenica, I.-M. (2020). *Actions et conduites mimo-gestuelles dans l'usage conversationnel des relatives en français*. Peter Lang.
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck.
- Van Raemdonck, D., Detaille, M. & coll. Meinertzhagen, L. (2011). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Peter Lang
- Velinova, M. (2009). L'ambiguïté dans l'emploi du relatif-interrogatif en ancien français. *Tranel (Travaux neuchâtois de linguistique)*, 50, 19-35.