

ENQUETE PEDAGOGIQUE  
SUR LES RELATIFS

---

Exposé des aspects essentiels d'un travail de maîtrise  
réalisé par

Michèle BLAIN

Pierre HALLIER

Claude LOUFRANI

Université de Provence,  
Juin 1977.

INTRODUCTION

Nous avons procédé à cette enquête pédagogique, que notre position d'enseignant a déterminée, afin de mesurer — grâce à un cadre théorique d'analyse développé en commun au G.A.R.S. — l'écart des productions scolaires de nos corpus par rapport à la norme.

Sachant par expérience que les leçons sur les relatives ne traitent pas les emplois "marginiaux" puisque les enseignants n'ont pas le pouvoir d'accepter les usages "fautifs" d'énoncés oraux qui ne correspondraient pas à la norme qu'ils essayent à tout prix de faire appliquer à l'écrit, et puisque les moyens traditionnels d'analyse écartent ces exemples "rejetés" par l'école, nous avons décidé de prendre en compte, sans les censurer, toutes les productions telles qu'elles se sont présentées et nous avons évalué les attitudes d'élèves (issus de différents cursus) vis-à-vis de leur oral et de celui des autres.

Aussi le cadre théorique que nous proposons ne se définit pas par référence à des niveaux ou registres de langue (solution trop naïve !), mais par référence à une recherche historique que nous avons fait débiter à partir du XVI<sup>e</sup> siècle.

Nous montrons que le découpage de la langue en niveaux ou registres (pour nous c'est la même chose) est arbitraire vu les difficultés de leur assigner des critères syntaxiques et de corrélérer aussi aisément qu'on veut le faire croire certaines formes linguistiques à des appartenances sociales.

Nous avons donc tenu à analyser, outre les structures actuellement "normatives", des formes rejetées par les grammaires scolaires, alors que certaines sont attestées depuis le XVI<sup>e</sup> siècle :

"Il est bien homme plus estrange,  
que, si bien tost il ne se change  
il nous fera tous enrager."

(Grévin, Sneyders, 95)

## I. SYNTAXE DES RELATIFS

### 1. LA RELATIVE EST UN GRAND GROUPE NOMINAL

Cette étude qui s'inscrit dans l'étude générale de toutes les formes en "que" et des anaphoriques pose la relative dans le cadre suivant :

X	que	P - X
---	-----	-------

Le cadre relatif fonctionne comme un grand groupe nominal qu'on peut placer dans la valence du verbe :

X	que	P - X
l'homme	que	je vois -
l'homme	que	je te parle -

ou en titre :

l'homme qui regardait passer les trains.

### 2. LA RELATIVE EST UN PRIMITIF SYNTAXIQUE

A l'intérieur de ce groupe nominal, nous analyserons les relations entre le X et le verbe qui le suit. Nous faisons cette analyse pour l'étude de la valence verbale et non pour retrouver les phrases sources de la relative comme le soutient la grammaire scolaire, car nous préférons

ne pas poser la question suivante : la relative est-elle issue de deux phrases-sources ou d'une seule ?

Y répondre entraînerait également une réponse à cette question : qu'est-ce qu'une phrase-source ?

Pour ces raisons, nous préférons poser la relative comme un primitif syntaxique.

Nous avons vérifié dans les tests pédagogiques qu'il était peu possible de retrouver des phrases-sources (cf. tests pédagogiques).

## CADRE D'ANALYSE

### 1. Formes fléchies et non fléchies

#### 1.1. On distingue une forme de pronom relatif, fléchi

dont, où, à qui, à quoi

La différence entre à qui et à quoi s'analyse comme une différence entre + humain et - humain.

La relation de valence (ou de rection) est marquée par la forme du pronom

"le neveu dont je m'occupe,  
la maison où je demeure"

ou par la préposition suivie de qui, quoi :

"l'homme à qui j'écris,  
la chose à quoi je pense".

Pour les lacunes de ce système, on recourt à lequel :

\* la table sur quoi je pose un livre  
la table sur laquelle je pose un livre.

#### 1.2. Une forme de particule non fléchi que, qui

- que + i quand le verbe qui suit n'a pas de sujet auprès de lui

"c'est ce type qui vient"

- que dans les autres cas :

"c'est ce type que j'ai vu".

2. Antécédent et construction verbale forment un "grand groupe nominal" qui peut entrer dans la construction d'un autre verbe :

il connaît [ la maison que j'habite ]

3. On distingue trois types de construction :

– avec le pronom relatif

"l'enfant avec qui je joue"

– sans pronom relatif, avec la particule que/qui.

– Il y a alors deux constructions possibles, avec un verbe à forme de valence pleine : la fille que je t'en parle  
de valence vide : la fille que je te – parle.

On opposera ainsi :

	Place pleine	Place vide
sans préposition	1/ la fille que je <u>l'</u> ai vue la maison qu'il <u>y</u> va souvent les parapluies que j' <u>en</u> ai beaucoup vu de pareils	3/ le type que je te – parle le parapluie que je – prends
avec prépositions	2/ la fille que je sors avec <u>elle</u> un homme qu'on avait peur de <u>lui</u>	4/ le crocodile que Tarzan il se bat avec – la fille qu'on est passé dessus – le stylo que je travaille (*) avec –

(\*) Cette construction n'est pas réalisable avec les prépositions à, de, en :

la fille que je pense à –  
la forme que je transforme en –  
le type que je te parle de –

On trouve uniquement pour l'emploi avec "place vide", une construction sans préposition comme en 3/.

4. On considère "comme" et "que" comme des éléments de relativisation

---

a) Etude de "comme"

Nous relevons dans nos corpus les exemples suivants :

"la façon comme elle se comporte  
ne me plaît pas" phrase d'oral

"tu as vu la façon comme elle se  
comporte" phrase d'oral

la façon comme elle se comporte fonctionne comme un grand groupe no-  
X que p - x

minal avec la place vide : elle se comporte —, puisque "comme" est dans la valence du verbe : se comporter comme. Cet emploi est d'ailleurs attesté depuis le XVIe siècle :

"Ils accorderent ensemble le moyen comme ils se  
pourroient veoir hors de la veue des autres"

(Marguerite de Navarre, Gougenheim, 93).

b) Etude de "que"

Nous accepterons comme éléments de relativisation les emplois de "que" suivants employés avec être :

"tout cassé que je suis, je cours toute la ville" (Corneille)

"tout terrible qu'il est, j'ai l'art de l'affaiblir" (Voltaire)

"malheureux que je suis" phrase d'oral

## II. ETUDE DES RELATIFS DEPUIS LE XVI<sup>e</sup> SIECLE

### 1. TABLEAU DES EXEMPLES HISTORIQUES

Place vide de la valence du verbe	Place pleine de la valence du verbe
<p>1) <u>Place vide du sujet</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "C'est une chose que ne dure guayres" (Palsgrave, Sneyders, 81) <span style="float: right;"><u>XVI<sup>e</sup> siècle</u></span></li> <li>- "Je vous écris une lettre que je pense vous fera plaisir" (Frei, 185) <span style="float: right;"><u>XX<sup>e</sup> siècle</u></span></li> </ul>	<p>1) <u>que + présence des clitiques : le, la, les</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Ah ! bien, tiens, j'ai justement ton affaire, y a Champion, un honnête homme qui vient ici, que tu le connais bien ..." (Frères Goncourt, phrase d'une bourgeoise de Paris, Nyrop, V, 263) <span style="float: right;"><u>XIX<sup>e</sup> siècle</u></span></li> <li>- "Ce qui répugne à notre raison s'accorde nécessairement à une raison plus haute que nous devons adorer et non tenter vainement de la comprendre" (Bossuet, Nyrop, V, 263) <span style="float: right;"><u>XVII<sup>e</sup> siècle</u></span></li> <li>- "Il est certaines choses que, une fois que nous les avons sues, nous les savons toujours" (Malherbe, Frei, 187) <span style="float: right;"><u>XVI<sup>e</sup> siècle</u></span></li> <li>- "C'est des types que le malheur des autres les amuse" (Frei, 187) <span style="float: right;"><u>XX<sup>e</sup> siècle</u></span></li> </ul>
<p>2) <u>Place vide de complément : en et y :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "le terme de trente ans de possession, que nous avons parlé plus haut" (Carnets, Brunot, X, a, 396) <span style="float: right;"><u>XVIII<sup>e</sup> siècle</u></span></li> <li>- "l'imposition qu'ils nous ont condamnés" (Carnets, Brunot, X, a, 396) <span style="float: right;"><u>XVIII<sup>e</sup> siècle</u></span></li> </ul>	<p>2) <u>que + présence des clitiques : en, y</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "nous bûmes ... chacun une demie tasse d'eau de vie, que ma soeur en avait une bouteille" (Carnets, Brunot, X, a, 395) <span style="float: right;"><u>XVIII<sup>e</sup> siècle</u></span></li> <li>- "En Arabie, près de là mer Rouge, il y a une fontaine, que si les brebis en boivent, elles muent de couleur" (Bouchet, Brunot, II, 424)</li> <li>- "Nous poursuivîmes notre route par des chemins qu'il n'y a que ceux qui y ont été qui en puissent concevoir la difficulté" (Regnard, Haasse, 73) <span style="float: right;"><u>XVII<sup>e</sup> siècle</u></span></li> </ul>
<p>3) <u>Place vide de forme : que ... le N de</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Guignoschat de la Taille et la gentille Belinotte, et plusieurs autres, que je ne sçay pas les noms" (Recueil, 1625, Brunot, III, b, 510) <span style="float: right;"><u>XVII<sup>e</sup> siècle</u></span></li> <li>- "moi, il n'y a que deux poissonnières que je me sers" (phrase d'oral) <span style="float: right;"><u>XX<sup>e</sup> siècle</u></span></li> </ul>	
F O R M E S	N O N F L E C H I E S

2. PROBLEMES POSES PAR L'ORTHOGRAPHE DES FORMES QUE + I

Le problème de la prononciation et de l'orthographe des formes /ki/, /ki1/ semble permanent depuis le XVIIe siècle; citons quelques exemples :

XVIIe siècle :

"Vous lui sçauriez donner mort qu'il ne luy fust plus aisée à porter"

(Marguerite de Navarre, Gougenheim, 90).

XVIIe siècle :

"Cela ... est précisément ce qui lui faut"

(La Bruyère, Haase, 68).

"Dieu peut faire mourir sur le champ qu'il lui plaît"

(Pascal, Haase, 69).

XVIIIe siècle :

"Si chacun avoit la liberté ou de construire un pressoir, ou d'aller à celui qui voudroit"

(Carnets, Brunot, X, a, 531).

"Il y avait un prêtre avec un soldat piémontais qu'ils se sont venu promenez jusqu'à Saint-Jullien"

(Carnets, Brunot, X, a, 391).

XIXe siècle :

"C'est celui qu'il a reçu la première gifle qu'il est l'offensé"

(C. Feydau, Nyrop, V, 326).

XXe siècle :

Nous retrouvons ce problème avec des copies d'élèves d'aujourd'hui :

"le ballon qui l'a passé à son camarade est parti en touche"

(copie d'élève n° 9).

"C'est mon père qu'il le conduit ce tracteur"

(copie d'élève n° 15).

### 3. HISTOIRE DE LA PRONONCIATION DE CES FORMES

Se reporter à l'article d'A. Giacomi.

### 4. ATTITUDE DES GRAMMAIRIENS

D'une manière générale, les grammairiens ont classé les formes en /k/ plutôt par référence à des soucis rhétoriques qu'à des soucis descriptifs; certains d'entre eux sont rigoristes, d'autres sont laxistes.

Mais les grammaires contemporaines ne décrivent évidemment pas le langage non-normatif; si les formes non-normatives sont mentionnées, c'est pour être bannies au nom de l'esthétique et du bon usage, jamais pour des raisons syntaxiques. En ce qui concerne les alternances de forme, leur condamnation est justifiée par des raisons "logiques" : risques de confusion entre les formes et les fonctions.

## III. ETUDE PEDAGOGIQUE

Dans cette étude pédagogique, nous avons testé cinq catégories représentatives de l'école afin de donner un panorama des cursus scolaires existants en 1976-1977 : CPPN : 12 élèves; CET de 1ère année : 29 élèves; Type II (classe de 4e) : 20 élèves; Type I (classe de 4e) : 28 élèves; Formation continue (jeunes adultes) : 12 élèves – soit un total de 100 élèves.

Nous nous situerons à deux niveaux : niveau docimologique et niveau analytique.

Nous avons noté ces tests comme tout enseignant l'aurait fait : la hiérarchie des notes correspond bien à la hiérarchie de l'école puisqu'on obtient :

CPPN	→ 9,53
CET	→ 9,35
F.C.	→ 10,77
Type II	→ 12,06
Type I	→ 13,69

Les décimales sont écrites au deuxième degré. Le problème, c'est que l'élève en reste là : 13,69, c'est un bon élève; 9,53, un mauvais.



En utilisant ce qui a été fait dans le cadre des tests :

Dans le test III, nous demandions aux élèves de définir un pronom relatif. La conclusion des résultats obtenus nous autorise à dire que, en Type I, l'utilisation du relatif n'est due qu'à un souci esthétique et non à une réelle connaissance de la syntaxe.

En utilisant ce qui a été fait hors du cadre des tests :

Nous présentons ici quelques résultats que l'école ne met jamais en valeur.

a) Connaissance des relatifs

Dans le test II, nous demandions aux élèves de se situer par rapport à deux groupes : groupe 1 : ceux qui ont une bonne connaissance des relatifs; groupe 2 : ceux qui ont une vague connaissance des relatifs.

Nous sommes donc ici au niveau de la compétence scolaire consciente des élèves.

Dans le test III, au contraire, nous jugions leur performance (ou du moins une partie de leur performance puisque nous leur demandions de définir un pronom relatif).

Une comparaison est intéressante à faire entre ceux qui se déclarent compétents et ceux qui le sont réellement :

	se déclarent compétents	le sont
Type I	54 %	88 %
Type II	5 %	85 %

L'écart compétence/performance est de + 80 % pour les types II, + 34 % pour les types I. D'une façon générale, l'ensemble des résultats montre que les élèves font preuve d'une nette modestie.

b) Norme/Plausibilité

Soit le test VIII :

"Dans chaque phrase, remplacez si possible les pointillés par 'qui' ou 'que' :

- 1 C'est vous ... vous faites la classe.
- 2 C'est vous ... nous faites la classe.
- 3 C'est vous ... vous nous faites la classe.
- 4 C'est toi ... tu viens à la maison
- 5 C'est lui ... vient à la maison.
- 6 C'est nous ... nous vous verrons à la maison.
- 7 C'est moi ... est perdant dans cette affaire.
- 8 C'est moi ... je suis perdant dans cette affaire."

Pour la phrase P1, nous acceptons deux solutions :

C'est vous que vous faites la classe → + plausible  
- normative

C'est vous qui vous faites la classe → + normative  
- plausible

Nous avons obtenu deux groupes bien distincts :

- CET et Formation continue ont choisi une phrase en "que",  
donc + plausible et - normative,
- Type I et Type II ont choisi une phrase en "qui",  
donc - plausible et + normative.

c) La reconnaissance de l'oral

Un des aspects soulevés par le test XI était celui de la reconnaissance de l'oral. Nous allons nous intéresser aux phrases orales :

- P1 La moto que je pars est à mon frère.
- P2 Mon voisin avait une voiture que en tirant sur le démarreur, ça faisait du bruit.
- P5 Avant que les enfants montent dans le car, il faut leur changer les chaussures de l'argile qu'ils ont sur leurs chaussures.
- P6 Les gens qu'ils ont vendu leur appartement, ils habitaient en ville.

Ces phrases étaient noyées dans un ensemble composé d'extraits de Guez de Balzac (P3), Madame de Sévigné (P4), ou bien tirés de la grammaire Cayrou (P6 et P7).

Nous demandions aux élèves de situer ces phrases dans l'un des registres de langue (?) suivants :

français oral / français scolaire écrit / français littéraire.  
 Nous pouvons comparer dans un tableau les résultats obtenus en CET et Type I :

	CET		Type I	
	oral	écrit	oral	écrit
P1	93	0	58	35
P2	59	28	58	15
P5	52	21	27	62
P8	59	31	19	46

Ces chiffres sont donnés en pourcentage.

On se rend compte que ce sont toujours les élèves de CET qui sont statistiquement les plus nombreux à reconnaître l'oral, le leur ou celui des autres.

Il y a un problème pour la P5 que 62 % des élèves de Type I situent à l'écrit : la notion d'écrit est-elle chez eux liée à la notion de complexité syntaxique ?

d) Désambiguïser

L'école classe en CPPN les élèves considérés comme irrécupérables. Nous nous sommes intéressés à leur performance dans le cadre du test X où nous demandions de désambiguïser des phrases [à N prép N].

Soit la P3 : "Sur la table je vois un splendide paon que vient d'apporter un serviteur que le seigneur s'apprête à découper".

Nous avons obtenu les résultats suivants (le numéro est celui de la cotation des copies) :

- 2 "Le seigneur s'apprête à découper un splendide paon que vient d'apporter un serviteur."
- 11 "Sur la table je vois un splendide paon, que le seigneur s'apprête à découper, que le serviteur venait d'apporter."

Dans la mesure où l'ensemble des réponses obtenues est de cette qualité, n'y a-t-il pas là de quoi s'interroger ?

e) Norme = appauvrissement syntaxique ?

Dans le test XII, nous demandions de relier en une phrase unique des couples de phrase comme :

P1 "Voici le navire / Vous avez vu le lancement du navire".

Chez les Types I et II, sur un total de 26 élèves, on obtient un schéma syntaxique :

"Voici le navire dont vous avez vu le lancement".

Pour les CPPN, on obtient neuf schémas pour treize élèves :

- Voici le lancement du navire; vous avez vu ?
- Avez-vous vu le lancement du navire, le voici !
- Voici le lancement du navire.
- Voici le navire, vous avez le lancement.
- Voici le navire, vous avez vu le lancement.
- Voici le lancement du navire que vous avez vu.
- Voici le navire; avez-vous vu son lancement ?
- Voici le navire que vous avez vu le lancement.

Compte tenu du fait que cette tendance est générale, nous nous sentons autorisés à dire que se plier à la norme entraîne une limitation de richesse syntaxique.

f) Plausibilité / Docilité

Un autre problème à soulever est celui de la docilité des élèves. Dans le test XIII, nous proposons huit phrases et il fallait retrouver les couples de propositions qui auraient pu servir à leur formation.

En CPPN, il y a beaucoup de "néants", interprétables comme un refus de répondre.

En Type I, c'est le contraire. Et comme il est impossible de retrouver les deux phrases-sources pour :

- P3 Le temps qu'il fait est bien fatigant
- P4 C'est des trucs que tu te rends compte après
- P5 Avec les yeux qu'elle a, elle ira loin
- P6 Celui qui aura réussi le premier aura une tête de hareng  
(Paul Claudel)

P7 Conservons le peu que nous avons récolté  
(Obadia-Daxotte, Gram. 5e, 74).

Nous obtenons quelques morceaux de bravoure du type :

le temps est fatigant / Il fait un temps pluvieux  
ou  
Nous avons récolté peu / Conservons..

Derrière le problème de la plausibilité se trouve celui de la docilité : on fait faire n'importe quoi à n'importe qui; n'était-ce pas le problème soulevé par ce test lui-même ?

★

A l'issue de cette étude, certains problèmes se posent : comme le montre le tableau syntaxique proposé pour une typologie des relatives, les relatives normées ne représentent qu'une partie et une partie seulement des relatives produites. La plupart des relatifs non-fléchis ne trouvent pas leur place à l'école; et pourtant ils existent tant à l'écrit qu'à l'oral. On peut alors se poser le problème : que dire d'un enseignement qui n'intègre, soit parce qu'il n'a pas la possibilité de le faire, soit parce qu'il n'en tient pas compte, qu'une partie des productions ?

Nous ne pouvons accepter qu'on affirme que ces productions ne sont marginales que parce qu'elles présentent un écart par rapport à la norme. Nous posons alors la question : qu'est-ce que la marginalité linguistique ?

Que vaut le terme de "marginalité" à partir du moment où il est majoritaire ? Autrement dit, comment continuer à traiter de marginal ce qui est majoritaire (à moins qu'on nous prouve le contraire ...) et pourquoi ? Il semble que ce soit le courant actuel qui induise ce comportement.

On rejette donc comme fautives des productions qui ne correspondent pas à la norme scolaire que les enseignants essayent de faire appliquer et il est certain que ce rejet, tout comme celui des grammairiens, se fait beaucoup plus à partir d'un jugement mettant en jeu la stylistique, le bon usage ou les niveaux de langue que sur des bases réellement syntaxiques.

La stylistique est tellement ancrée dans l'esprit des enseignants que l'oral est rejeté ou négligé et il y a là un paradoxe : en pédagogie, on se devrait, en tant qu'enseignant, de partir de la langue de l'élève, comme les instructions officielles le préconisent, mais dès que cet oral n'est pas analysable comme l'est l'écrit, on le rejette.

Il ne nous appartient pas à nous seul de conclure : l'école est l'affaire de tous.

Écoutons ce qu'écrit Rousseau dans Fragments inédits d'un essai sur les langues :

"Les langues sont faites pour être parlées, l'écriture ne sert que de supplément à la parole ... L'écriture n'est que la représentation de la parole; il est bizarre qu'on donne plus de soin à déterminer l'image que l'objet".

