

LES RELATIVES QUE NOUS APPRENONS

Maria Teresa GUASTI, Claire DUBUGNON,
Sahar HASAN-SHLONSKY, Marianne SCHNEITTER

1. Introduction

Plusieurs auteurs ont étudié la production et la compréhension des phrases relatives chez les enfants, sous différentes perspectives, en prenant en compte des facteurs tels que l'enchâssement, l'ordre des mots dans les relatives, la réversibilité, etc. Dans ces études, il est parfois difficile de décider si les difficultés rencontrées par les enfants se situent au niveau de la connaissance linguistique, de la performance (voir Goodluck and Tavakolian, 1982) ou des connaissances extralinguistiques.¹ Dans notre étude, nous visons à caractériser les connaissances structurelles dont les enfants disposent pour former les relatives restrictives (Crain, McKee et Emiliani, 1990; Hamburger et Crain, 1982; Labelle, 1988; 1990). Nous émettons l'hypothèse qu'apprendre une langue c'est apprendre quelles phrases sont associées à quelle signification (Crain et Thornton, à paraître). Cette idée qui guide notre étude implique que si les enfants produisent des relatives dans des situations qui requièrent des relatives, ils disposent non seulement de la connaissance structurelle mise en jeu par telle construction, mais aussi de la connaissance sémantique associée à telle construction.

¹ Cette recherche a été menée dans les écoles de Roche et des Minoteries; elle a été autorisée par le Département de l'Instruction publique de Genève et a reçu une subvention par le Pôle Rhône Alpes de Sciences Cognitives pour l'achat du matériel. Certains aspects de cette recherche avaient été discutés à TECSA-SISSA Trieste (Italie) en 1993. Nous tenons à remercier les élèves et les enseignants des écoles genevoises pour leur collaboration, les organisateurs de TECSA, Luigi Rizzi et Ken Wexler. Nous remercions aussi Uri Shlonsky, Adriana Belletti, Uli Frauenfelder, Stephen Crain et Manuela Schoenenberg. Maria Teresa Guasti est responsable des sections 2, 4, 4.6.2, 5, Claire Dubugnon, Sahar Hasan-Shlonsky et Marianne Schneitter des autres sections.

A l'aide d'une tâche de production induite, nous avons sollicité la production de phrases relatives portant sur différentes fonctions grammaticales. Sur la base des données ainsi recueillies, nous montrerons que les contraintes réglant la formation des relatives dans la grammaire adulte sont déjà présentes dans la grammaire enfantine. Nous attribuerons la déviation entre les relatives adultes et enfantines à l'influence du français populaire: les enfants choisissent pour former les relatives le registre du français populaire. Le registre du français standard, qui emploie les pronoms relatifs, serait appris à l'école.

2. Arrière plan

Pour mieux saisir la complexité présentée par l'acquisition de la construction relative, nous allons d'abord décrire, d'une manière simplifiée, l'analyse des relatives que nous adoptons. Cette analyse s'inscrit dans le modèle des principes et paramètres (Chomsky, 1981), selon lequel l'enfant, sur la base de l'expérience et guidé par des principes linguistiques innés, arrive à acquérir la grammaire de la langue cible. Par simplicité, nous allons résumer les grands traits de l'analyse de la phrase relative que nous adoptons, en simplifiant la description et sans entrer trop dans les détails. Nous allons présenter une version de l'analyse dite par mouvement de la tête de la relative, qui avait été originellement proposée par Vergnaud (1985) et a été reprise récemment par Bianchi (1995), Guasti et Shlonsky, (1996) et Kayne (1994) (pour une analyse alternative voir Cinque, 1982).

La phrase relative est une proposition contenant une catégorie vide, une variable, (indiquée avec "t") qui se réfère à une expression nominale externe ("fille", dans (1)) à la subordonnée relative. Cette dernière est interprétée comme un prédicat de l'expression nominale. Du point de vue structurel, la subordonnée relative est un CP enchâssé dans une expression nominale complexe, DP. Plus précisément, elle est le complément du déterminant ("la", dans notre exemple). Ces hypothèses sont exprimées dans la représentation structurelle donnée en (1).

(1) $[_{DP} \text{La } [_{CP} [_{NP} \text{fille}_i] \text{ que Marie a rencontré } [t]_i]]$

Nous appelons l'expression nominale *fille* «tête de la relative». Comme nous l'avons anticipé, nous adoptons l'idée que les relatives sujet et objet sont obtenues par montée de la tête de la relative (*fille*) en SpecCP, comme en (1). *Que* est le subordonnant que l'on trouve normalement dans les complétives. Le complément de *rencontrer*, à savoir *fille*, se déplace de sa position de complément et y laisse une variable (t), qui porte le même index que le NP *fille* déplacé.

Les relatives sujet, en sont dérivées de la même manière. Cette fois, le subordonnant est *qui* au lieu de *que*. Le mouvement du sujet de la subordonnée relative est responsable de la présence de *qui*.

(2) $[_{DP} \text{Le } [_{CP} [_{NP} \text{garçon}]_i \text{ qui } [_{NP} t_i] \text{ a téléphoné}]]$

Les catégories vides (ou variables) doivent se trouver dans des configurations appropriées et doivent y être légitimées par un élément adéquat, en accord avec le "Principe de la catégorie vide". En (2) la catégorie vide est légitimée par *qui* (voir Rizzi, 1990 et les références y citées).

En ce qui concerne les subordonnées relatives introduites par des pronoms relatifs ("auquel", "avec lequel", "où", "dont"), comme en (3), nous admettrons qu'elles aussi mettent en jeu le mouvement de tête de la relative "fille". Dans ce cas toutefois, le mécanisme est plus complexe.

(3) La fille à laquelle Jean a donné un livre

En structure profonde, la préposition, le pronom relatif et la tête de la relative forment un seul constituant, un syntagme prépositionnel (PP) comme en (4a). La préposition est la tête de ce syntagme, et prend un DP comme complément, dont le pronom relatif est la tête. Dans cette analyse, le pronom relatif est un déterminant, qu'on appellera "déterminant relatif" (voir Kayne, 1994; Bianchi, 1995). La relative en (3) est obtenue par un mouvement préliminaire du constituant PP à laquelle fille dans le SpecCP, comme on le voit en (4b). De cette position, la tête de la relative se déplace dans le SpecPP. On obtient ainsi la structure en (4c).

- (4) a [DP Le [CP Jean a donné un livre [PP a [DP laquelle fille]]]]
b [DP Le [CP [PP a [DP laquelle fille] Jean a donné un livre [PP t]]]
c [DP Le [CP [PP fille_j a [DP laquelle t_j] Jean a donné un livre [PP t_i]]]

Dans les subordonnées relatives introduites par les pronoms relatifs, il n'y a pas de complément, à la différence des relatives sujet et objet. Donc, dans les relatives sujet et objet on observe un mouvement direct de la tête de la relative, tandis que dans les autres relatives ce mouvement est précédé par celui du PP contenant le pronom relatif.

Dans notre recherche, nous partons de l'analyse des relatives esquissée ici et nous essayerons de déterminer s'il y a des différences entre la grammaire des enfants et celle des adultes concernant les relatives et éventuellement quelle est la source de cette différence.

3. La procédure expérimentale

3.1. Sujets

18 enfants, âgés de 4;5 à 7;3 ans, de langue maternelle française ont participé à l'expérience (âge moyen 6;2 ans). Ces enfants fréquentaient des classes de première et deuxième enfantine à Genève (Suisse). L'expérience s'est déroulée individuellement et chaque séance a duré environ 20 minutes. 17 enfants ont participé à une première séance, et 12 d'entre eux ont également pris part à une

deuxième séance. Un seul enfant a été exclu car il ne parvenait pas à produire des phrases pertinentes.

3.2. Procédure

Pour recueillir les données, nous avons utilisé la technique de la production induite (Hamburger et Crain, 1982; Crain et al. 1990) qui consiste à construire des contextes pragmatiques adéquats à solliciter la production d'une construction cible, en particulier des contextes qui satisfont les présupposés pour l'utilisation d'une relative restrictive. Les avantages de cette tâche par rapport à d'autres, comme la tâche de mimer les actions (act-out), sont largement discutés dans Crain et Thornton (à paraître). Nous soulignons seulement que cette tâche ne requiert aucun effort qui met en jeu des connaissances extralinguistiques de la part de l'enfant (par exemple dans la planification d'une action) et de cette manière évite que des connaissances extralinguistiques cachent les connaissances linguistiques. En outre, comme le contexte est sous le contrôle de l'expérimentatrice (c'est elle qui présente à l'enfant les personnages et lui raconte ce qu'il font), cette technique permet de contrôler la signification que l'enfant associe à la phrase qu'il prononce.

Chaque enfant était invité à participer à un jeu avec 2 expérimentatrices dont l'une jouait le rôle d'une marionnette-escargot, qui pouvait sortir et entrer dans sa coquille et l'autre racontait à l'enfant une histoire à l'aide de jouets et de marionnettes. Pendant l'histoire, la marionnette-escargot restait dans sa coquille et ne pouvait donc pas voir la scène mimée par l'expérimentatrice. Toutefois le but du jeu était de voir si l'escargot était en mesure de comprendre ce qui se passait dans l'histoire. Au début, l'expérimentatrice expliquait à l'enfant qu'à la fin de l'histoire il fallait demander à l'escargot de toucher quelque personnage de l'histoire. Pour chaque histoire, il y avait 2 objets ou personnages identiques dont un seul participait à une action. A la fin de l'histoire, l'expérimentatrice indiquait du doigt l'objet impliqué dans l'action et invitait l'enfant à appeler l'escargot et à lui dire de toucher l'objet en question. Donc, à ce point l'enfant devait décrire à l'escargot l'objet qu'il devait toucher, celui qui était en train de participer à l'action. Après que l'enfant ait décrit l'objet en question, l'escargot sortait de sa coquille, regardait la scène et faisait son choix. Si le choix était correct, l'enfant donnait à l'escargot une gourmandise, autrement il lui donnait quelque chose qu'il n'aimait pas. Cet aspect de l'expérience amusait davantage l'enfant. Pour éviter d'influencer l'enfant, l'expérimentatrice n'utilisait jamais de relatives pendant l'histoire. L'avantage d'utiliser deux objets identiques résidait dans le fait que pour les distinguer, il fallait faire référence verbalement à l'action décrite et utiliser une relative. De plus, l'escargot ne sortant de sa coquille qu'après la description de l'enfant, cela empêchait ce dernier de montrer du doigt le jouet en question et l'obligeait à répondre verbalement. Si l'enfant ne parvenait pas à produire une phrase relative, mais montrait tout de même du doigt le jouet impliqué dans l'action, la première

expérimentatrice expliquait à l'enfant que l'escargot dans sa coquille ne pouvait pas voir. Dans certains cas, l'expérimentatrice donnait un début de phrase comme: *C'est la petite fille...*, de façon à mettre l'enfant sur la voie. Tous les enfants sauf un sont parvenus à former des relatives et à participer de façon coopérante à l'expérience. Les séances ont été enregistrées sur cassette, puis transcrites par une des expérimentatrices et contrôlées par une autre.

3.3. Matériel

Nous avons construit 25 histoires pour solliciter la production de phrases relatives. Six types de contextes relatifs ont été testés: sujet, objet direct, objet indirect, complément de lieu, complément oblique et complément de nom ou possessif. Les 25 histoires et la liste des relatives attendue est donnée dans l'Appendice 1. Dans la première séance, le nombre des relatives attendues pour chaque contexte était le même (2), à l'exception des relatives portant sur l'objet direct, (3). En outre, il n'y avait pas de contextes pour solliciter des relatives portant sur un complément oblique. Dans la deuxième séance, le nombre de relatives attendu était différent selon le contexte. Nous avons proposé plus de contextes pour solliciter des relatives portant sur l'objet direct, sur l'objet indirect et sur les autres fonctions grammaticales. En outre, nous avons introduit un contexte pour solliciter une relative portant sur un complément oblique. La raison de ces différences entre les deux séances et parmi les contextes réside dans le fait qu'un des nos intérêts était de déterminer si les enfants étaient en mesure de former des relatives en utilisant les pronoms relatifs accompagnés par une préposition. Les 25 contextes ont été présentés de façon aléatoire, à l'intérieur de chaque séance. Des "distracteurs" ont été introduits sous la forme de questions que l'enfant devait poser à l'escargot.

4. Résultats

Nous avons administré 25 histoires à 12 enfants et nous avons ainsi recueilli 396 relatives, en moyenne 32 par enfant. Aux autres 5 enfants nous avons administré 11 histoires et nous avons obtenu 81 relatives, en moyenne 16 par enfant. Le total des phrases relatives produit par les dix-sept enfants est de 475. Nous avons compté toutes les relatives que les enfants ont produit, même lorsque leurs productions ne correspondaient pas aux relatives cibles dans le contexte en question. Ainsi, le nombre de phrases obtenu dépasse celui des phrases attendues sur la base du nombre des stimuli administrés. La raison de cette différence dépend du fait que pour certaines des histoires, les enfants ont parfois produit plusieurs phrases relatives. Par exemple, à la place des relatives portant sur le complément du nom (*touche le pirate dont le frère fait du vélo*) les enfants ont souvent produit deux relatives sujet, donc deux relatives à la place d'une seule, comme en (5).

(5) touche le pirate qui a le frère qui est parti en vélo, (Naama, 7;3))

En outre, quand les enfants ne parvenaient pas à produire la relative cible, l'escargot faisait semblant de ne pas avoir compris. De cette manière on donnait à l'enfant la possibilité de produire une nouvelle phrase relative, qui éventuellement aurait pu être la relative attendue. Donc, pour un item, parfois l'enfant a produit plus qu'une relative. Parfois les enfants produisaient des relatives correctes du point de vue de la structure, mais non adéquates au contexte car ne servaient pas à identifier le référent cible, mais quelqu'un d'autre. Par exemple lorsque la relative cible portait sur le papa (*touche le papa dont le fils (garçon) dessine*), un enfant a produit (6), à savoir une relative sujet qui portait sur le fils (*le garçon*).

(6) est-ce que tu veux toucher le garçon qui dessine? (Pauline, 4;8).

On retrouve cette erreur chez huit enfants (Nadia, 6;5; Natalie, 6;1; Arianne, 6;3; Stéphane, 6;6; Paul, 7; Pauline, 4;8; Marie, 5;6): 6 fois lorsque la cible est une relative sur un complément du nom, 1 fois lorsque la cible est une relative de lieu et 1 fois lorsque la cible est une relative sur un complément oblique. Nous avons aussi compté ce type de relatives, en se basant seulement sur la structure. Enfin, quelques fois les enfants hésitaient à produire des relatives et produisaient des structures juxtaposées. A la place de *tu dois toucher le bonhomme dont le chariot roule*, un enfant a produit (7a) et à la place de *touche le cochon que le monsieur lave*, un autre enfant a produit (7b).

(7) a. Tu dois venir toucher le bonhomme, le chariot roule (Melissa, 5;6)
b. touche le cochon, le monsieur il lave le cochon

Le tableau I représente le nombre et les types de relatives produits par chaque enfant. A côté de chaque enfant on a indiqué son âge. Nous avons utilisé dans ce tableau et dans les autres les abréviations suivantes: S = relative sujet; O = relative objet; OI = relative objet indirect; OU+ = relative de lieu; OU- = phrase relative dans laquelle le pronom relatif *où* est incorrectement utilisé (voir les exemples (12)); QUE- = phrase relative dans laquelle *que* est incorrectement utilisé. Pour chaque type de relative, nous avons distingué le cas où l'élément relativisé était repris par un pronom dans la phrase enchâssée (comme en (8a), où le pronom *lui* se réfère à l'élément relativisé *le monsieur*) des cas où il n'y avait pas de reprise pronominale, comme en (8b).

(8) a. Le monsieur que la dame lui a donné une poire
b. Le monsieur que la dame --- a donné une poire

(8a) est un exemple de relative avec pronom de rappel et nous l'indiquons avec P dans le tableau; (8b) est un cas de relative avec trou (ou variable, selon la terminologie introduite au début) et nous l'indiquons avec T.

Tableau 1: nombre et type de réponse donnés par chaque enfant

REponses	S		O		OI		OÙ+		OÙ-						QUE-				Total
									S		O		AUTRE		S		AUTRE		
	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	
Abigaël 6;6	4		1	1			1	2				1		2			1	2	15
Paul 7;0	10		2				1					1						1	15
Ariane 6;3	10		1				3				1			1	1				17
Nathalie 6;1	14		2				4			2									22
Isoré 7;0	11							1										1	13
Valérie 6;4	17						3	2			2	6	1	4					35
Lucie 7;3	8		3				2	5			3	2	5	3					31
Nina 7;1	23		3				1	2									3	2	34
Anne 5;1	10		3														11		24
Sybilie 4;5	2						4	1		3	3	3	10						26
Maria 5;6	23		2	1			6	4				1				1	1	2	41
Pauline 4;8	21		4				4	2				1							32
Jérôme 6;1	15		3	1	3		4	1					1				1		29
René 6;6	14		8				5			1		2	4		1				35
Stéphane 6;6	15						6		4	1	3	3	2	4			1		39
Nadia 6;5	22		3				4					1		1				2	33
Naama 7;3	15							3		2	1		4	1		1	5	2	34
Total	234		35	3	3		48	23	4	9	13	21	27	16	2	2	23	12	475

Pour faire ressortir des éventuelles différences liées à l'âge nous avons regroupé les enfants en trois groupes: le premier groupe comprend les enfants âgés de 4 à 6 ans (4 enfants), le deuxième les enfants de 6 à 7 (8 enfants) ans et le troisième les enfants de 7 ans ou plus (5 enfants). On remarque d'abord que tous les enfants ont produit soit des phrases relatives grammaticalement correctes que des phrases relatives grammaticalement incorrectes; c'est à dire, ils ont introduit des relatives à l'aide de "que" et "où", alors qu'ils auraient dû utiliser d'autres pronoms relatifs. Une analyse de la variance (ANOVA à un seul facteur) qui compare les relatives correctes et celles incorrectes produites révèle que l'âge de l'enfant est non-significative, $F(2,14) = .3041$, $p = .7425$. Il n'y a donc pas de différence parmi les trois groupes en ce qui concerne la production des relatives correctes et incorrectes, en particulier il n'y a pas d'amélioration significative. Maintenant nous allons examiner les données plus en détail en fonction du type de relative.

4.1. Relatives sujet

Il ressort premièrement que tous les enfants ont produit des relatives sujet et que ce type de phrase est la réponse la plus fréquemment produite. Les relatives sujet auxquelles on s'attendait étaient 47, compte tenu du fait que certains enfants ont participé à une seule séance. On en a obtenu 234, c'est à dire presque quatre fois plus que prévu. Ceci correspond à 49% de toutes les productions. Cette différence entre phrases attendues et phrases produites est dû au fait que les enfants ont transformé en relative sujet des relatives sur d'autres fonctions grammaticales (*Je lui*

dirai qu'il touche le lion qui est caressé (Arianne, 6;3)), ou ont produit des relatives multiples sujet à la place d'une relative portant sur un complément de nom (*Touche le pirate qui a le frère qui est parti en vélo*, (Naama, 7;3)). Les phrases ainsi produites étaient parfaitement acceptables et décrivaient correctement la situation. Ce phénomène ne semble pas lié à l'âge. Le premier groupe a produit 56 relatives sujet, lorsqu'il en devait produire 12, le deuxième en a produit 111, lorsqu'il en devait produire 21 et le troisième 67 contre 14 attendues.

Enfin, on peut remarquer que toutes les relatives sujet étaient avec trou: aucune réponse ne contenait un pronom de rappel.

4.2. Relatives objet

12 sur 17 enfants ont produit des relatives objet (8% du total des productions), dont la plupart comportaient un trou structural (36 sur 39). Les 5 enfants qui n'ont pas produit de relatives objet appartiennent 1 au premier groupe, 2 au deuxième et 2 au troisième. Il ne me semble pas que les enfants plus jeunes ont plus de difficulté à former des relatives objet. On s'attendait à 106 relatives objet et on a obtenu seulement 38, moins de la moitié. Comme on l'a déjà mentionné, cela est dû au fait que les relatives objets ont été transformées en relatives sujet. Par exemple la relative cible *Touche le lion que le monsieur caresse* est devenu une relative sujet en passivisant le verbe:

(9) Je lui dirai qu'il touche le lion qui est caressé (Arianne, 6;3)

(9) est grammaticalement correct et adéquate à la situation. Le premier groupe a produit 10 relatives objet sur 28 attendues, le deuxième 20 sur 47 attendues et le troisième 8 sur 31 attendues. Aussi dans ce cas, il ne semble pas que la difficulté à produire des relatives objet soit fonction de l'âge: les trois groupes ont tous produit moins de relatives objet de ce qu'on s'attendait et dans une proportion plus ou moins égale.

4.3. Relatives de lieu

Cette catégorie regroupe les phrases relatives de lieu correctement formées avec le pronom *où* et celles comportant l'utilisation du pronom *sur lequel*. Tous les enfants, sauf un, ont produit des subordonnées relatives introduites par *où*. Un seul enfant (Jérôme) par contre a produit 4 subordonnées relatives de lieu introduites par le pronom *sur lequel*.

Nous avons relevé 71 phrases de ce type, à savoir 15% de l'ensemble des productions. 48 phrases étaient formées avec un trou structural et 23 phrases avec un "élément de rappel". Cet élément était souvent une préposition *dessus*, *dedans*. Nous avons classé ces constructions dans la catégorie des pronoms de rappel bien qu'il ne s'agisse pas de vrais pronoms. Au contraire de ce qu'on a observé pour les deux catégories de relatives discutées, pour les relatives de lieu il n'y a pas un grand écart

entre le nombre de relatives attendu et le nombre produit: les enfants ont produit 69 relative de lieu, lorsqu'on en attendait 58. Le nombre plus élevé de relatives de lieu produit est dû au fait que des relatives portant sur d'autres fonctions grammaticales ont été transformées en relative de lieu. Les phrases ainsi produites étaient correctes dans le contexte. Par exemple au lieu de *Tu veux toucher le garçon dont la voiture roule*, un enfant a produit (10a) et au lieu de *Tu dois toucher le Donald à qui le monsieur a pris l'argent*, un autre enfant a produit (10b).

- (10) a. tu veux toucher le garçon où il y a la voiture qui roule (René, 6;6)
b. tu dois toucher le Donad où il y a le monsieur qui a pris l'argent (Lucia, 7;3)

4.4. Relatives portant sur l'objet indirect

Contrairement aux types de relatives considérées jusqu'ici, les relatives portant sur l'objet indirect semblent poser des problèmes aux enfants. Un seul enfant (Jérôme, appartenant au deuxième groupe d'âge) en a produit en utilisant le pronom relatif à *qui*: 1 était correcte, les 2 autres étaient des relatives portant sur d'autres fonctions grammaticales. Au lieu de *Touche le monsieur dont le fils dessine sur le tableau*, l'enfant a produit (11a) et au lieu de *Touche le bonhomme dont le lion est énervé*, il a produit (11b).

- (11) a. touche le papa où le fils... à qui le fils dessine sur le tableau
b. touche le bonhomme à qui le lion est énervé

Les autres ont eu recours à des structures relatives introduites par le subordonnant *que* ou *où*.

4.5. Relatives portant sur un complément du nom (ou possessives)

Aucun enfant n'a produit de relatives portant sur un complément du nom qui requièrent l'utilisation du pronom *dont*. Tous les enfants dans ce cas ont eu recours à d'autres structures, par exemple à des relatives multiple sujet du type en (5).

4.6. Relatives introduites par une forme incorrecte

Les enfants emploient le pronom relatif *où* et le subordonnant *que* indifféremment pour former des relatives avec des valeurs qui ne sont pas de lieu, dans le premier cas ou d'objet direct dans le deuxième.

4.6.1. Les relatives en "où"

Comme le montre le tableau I sous la colonne (OU), 14 enfants sur 17 ont utilisé le pronom relatif *où* de façon incorrecte, à savoir pour former des relatives portant parfois sur le sujet (S), sur l'objet (O) ou sur d'autres fonctions (AUTRE), par exemple complément du nom, objet indirect. Parmi les enfants qui n'ont pas utilisé

où incorrectement 2 appartiennent au troisième groupe et 1 au premier. Les trois groupes ont produit le premier 21, le deuxième 47 et le troisième 22 relatives en *où*. Ces relatives représentent 19% de la production totale. Un pronom de rappel a parfois été utilisé (dans 46 sur 90 phrases, i.e. 51% des cas), mais il pouvait aussi être omis. Quelques exemples sont données ci-dessus:

- (12) a. Escargot, est-ce que tu touche le lion où il mange le poisson? (=qui) (Sibylle, 4;5)
b. tu veux toucher le cochon où le monsieur le lave (=que)? (René, 6;6)
c. Touche le cochon où le monsieur lui donne à manger (=à qui) (Stephane, 6;6)
d. Tu dois toucher le garçon où son chariot roule (=dont) (Arianne, 6;3)

On peut remarquer que les enfants (Valérie, Lucia, Sibylle, René et Stephane) qui ont utilisé le pronom *où* de façon incorrecte, ont utilisé ce même pronom de façon correcte pour former des relatives de lieu. L'implication contraire n'est pas valable: il y a des enfants qui ont produit plusieurs relatives de lieu correctes, mais qui n'ont pas utilisé le pronom *où* de façon incorrecte.

4.6.2. Les relatives en "que"

12 de nos sujets ont employé le subordonnant *que* pour des relatives ne portant pas sur l'objet (Que- dans le tableau I). Les trois groupes en ont produit 15 le premier, 9 le deuxième et 15 le troisième, c'est à dire 39 globalement, ce qui représente le 8% de la production totale. 5 sujets n'ont pas employé *que*, mais ils ont utilisé "où" incorrectement (voir section précédent). Ces sujets sont distribués dans les trois groupes d'âge: 2 appartiennent au premier groupe, 1 au deuxième et 2 au troisième. Parmi les 12 sujets qui ont produit des relatives en *que*, 9 ont aussi produit des relatives en *où* incorrectes. De ces sujets, 1 appartient au premier groupe d'âge, 6 au deuxième et 2 au troisième. Les 3 autres, dont 1 du premier groupe et 2 du troisième, ont seulement produit des relatives en *que*. Donc pour presque la moitié des sujets (8), il y a complémentarité entre *que* ou *où* pour introduire des relatives non-adultes. Pour les autres 9, dont 6 appartiennent au deuxième groupe d'âge, les deux peuvent être employés. Un pronom de rappel, bien qu'utilisé (36% des cas), n'était pas obligatoire. Quelques exemples sont donnés ci-dessus:

- (13) a. T'a qu'à toucher la fille qu'elle se fait laver (=qui) (Naama, 7;3)
b. Touche l'âne que le cow-boy lui donne à boire (= à qui) (Nina, 7;1)
c. Touche le monsieur que son fils dessine sur le tableau (=dont) (Abigael, 6;6)
d. Touche le pirate que le frère est en train d'aller en vélo (=dont) (Nina, 7;1)

4.7. Résumé

Tous les enfants ont produit des relatives correctes portant sur le sujet, l'objet direct et le lieu. A l'exception d'un enfant, personne n'a produit des relatives portant sur l'objet indirect en utilisant le pronom relatif *à qui*. Enfin, aucun enfant n'a utilisé les pronoms relatifs requis pour former des relatives portant sur des compléments obliques ou sur des compléments des noms. Pour former ces derniers trois types de relatives les enfants ont tous eu recours à des stratégies de contournement: transformer la relative en relative sujet, utiliser les subordonnant *que* et/ou *où*.

4.8. Type de relative et contexte

Nous avons vu que le pourcentage de relatives produites par les enfants est très déséquilibré, surtout en faveur des relatives sujet. Ce fait ne peut s'expliquer par les stimuli que nous avons administrés, puisque les items sujet étaient les moins nombreux. En effet, les relatives sujet ont été produites dans des contextes requérant des relatives portant sur d'autres fonctions grammaticales. Nous avons conduit une analyse pour cerner la provenance des relatives sujet dont les résultats sont présentés dans le Tableau II.

Tableau II: provenance (items) des réponses S / glissements et réponse S sur item S

OI vers S	O vers S	Poss. vers S	S=S	Totale
78 (33.33%)	28 (11.96%)	24 (10.26%)	104 (44.45%)	234 (100%)

Nous pouvons voir que 55% des réponses S ont été données à des items autres que S: 33% à des items objet indirect, 12% à des items O et 10% à des items complément de nom ou possessif (Poss.). Ces résultats montrent que les enfants s'arrangent pour pouvoir faire des relatives sujet, même s'ils doivent avoir recours à des structures plus complexes. Par exemple, comme on l'a vu, un item qui était censé induire la phrase relative objet *Touche le lion que la fille caresse* a donné lieu à une phrase relative à la forme passive, portant ainsi sur le sujet, en (9). Cette stratégie n'est utilisée qu'à partir de 5;6 par Maria (en (14)) (voir Deyts et Noizet, 1973, selon lesquels cette stratégie est utilisée à partir de 12 ans). Les autres enfants du premier groupe ne l'emploient pas.²

² Huit enfants (Maria, 5;6; Nadia, 6;5; Natalie, 6;1; Jérôme, 6;1; Ariane, 6;3; Nina, 7;1; Naama, 7;3; Isotte, 7) ont transformé les relatives objet en relative sujet à l'aide de la passivisation; 26 relatives de ce type ont ainsi été produites.

(9) je lui dirais qu'il touche le lion qui est caressé (Arianne, 6;3)

(14) celle qui est attrappé (Maria, 5;6)

En outre, plusieurs enfants ont formé deux relatives sujet à la place d'une relative possessive du type *Le pirate dont le frère va en vélo*, comme on le voit en (15). Dans le premier groupe seulement Pauline a utilisé cette stratégie.

(15) a. Touche le pirate qui a le frère qui est parti en vélo (Naama, 7;3)

b. (C'est le garçon)... qui a un chariot qui bouge (Pauline, 4;8)

c. Le monsieur qui a le lion qui bouge (Pauline, 4;8)

Nous appelons ces phrases, qui sont en elles-mêmes correctes mais qui n'avaient pas été prévues, des glissements. Les glissements expliquent ainsi le nombre élevé de relatives sujet et le taux relativement bas des autres type de relatives.

Donc, les réponses des enfants n'étaient pas toujours celles que nous avons attendues dans les contextes donnés. Le tableau III présente les pourcentages de réponses données pour chaque type d'item.

Tableau III: types de réponses donnés par items

ITEMS REPONSES %	S	O	OI	OÙ+	DONT
S	90.23%	28%	40.91%		44.64%
O		38%			
OI			4.54%		
OÙ+				91.14%	
DONT					0%
OÙ-	7.47%	34%	36.36%		32.14%
QUE-	2.30%		18.18%	8.86%	23.21%

Ce tableau nous montre que les enfants ont autant de facilité à produire une relative de lieu lorsque l'item qu'on leur présente est une relative de lieu (91%), qu'à produire des relatives sujet suite à des items de relative sujet (93%). En ce qui concerne les autres type de relatives, on remarque une tendance des enfants à avoir recours à des structures autres que celles sollicitées. Dans certains cas, les enfants produisent des structures grammaticales (les glissements), dans d'autres cas, ils produisent des relatives incorrectes formées avec le pronom *où* ou le subordonnant *que*.

5. Discussion

La relative exprime une prédication du nom auquel la relative s'applique, *le garçon* en (2); elle permet l'identification de manière univoque du référent du nom: en (2) parmi les garçons présents dans l'univers du discours, on choisit celui qui téléphone. Nos résultats montrent que les enfants ont compris que la relative permet de restreindre le domaine du discours et ainsi d'identifier univoquement un caractère. Dans l'expérience la signification était contrôlée par l'expérimentatrice qui présentait la situation à l'enfant: celui-ci devait produire la structure correspondant à la signification en question. Comme les enfants ont tous produit des relatives, même les plus jeunes, nous pouvons conclure qu'ils savent quelle est la signification associées aux relatives. Ce point de vue s'oppose à celui de Labelle (1990). Cet auteur soutient que les enfants disposent des connaissances sémantiques associées à la relative, mais pas des connaissances structurelles.

Maintenant nous allons examiner plus d'après les connaissances structurelles mises en oeuvre par les enfants dans la production des relatives. Les enfants sont en mesure de produire des phrases relatives sujet, au moins à partir de l'âge de 4;5 (voir aussi Deyts and Noizet, 1973 pour des conclusions différentes, basées sur l'utilisation d'une tâche, à notre avis, plus complexe que celle utilisée dans notre étude; voir Ferreiro, 1976). Ils utilisent correctement le subordonnant *qui* et le pourcentage d'erreurs est très bas, à savoir 7% (17/251). Nous avons supposé au début que la relative sujet, dont (2) est un exemple, est obtenue par mouvement de la tête de la relative et que ce mouvement est responsable de la présence du *qui*. Nous admettons que *qui* sert à légitimer la catégorie vide en position sujet (voir Rizzi, 1990), en accord avec le principe de la catégorie vide.

(2) [_{DP} Le [_{CP} [_{NP} garçon qui [_{NPT}] a téléphoné]]]

Puisque les relatives sujet enfantines sont presque toujours correctes, nous sommes amenés à conclure que les enfants connaissent les contraintes sous-jacentes à la formation des relatives sujet et en particulier le principe de la catégorie vide (voir Guasti & Shlonsky, 1995; Perez-Leroux, 1993), une conclusion confirmée indépendamment par Thornton (1990) dans un travail sur la formation des questions. Ce point de vue implique aussi que les relatives sujet enfantines soient obtenues par mouvement de la tête de la relative, comme dans la grammaire cible.

Le 7% d'erreurs comprend des relatives sujet introduites par "que" ou bien "où" à la place de "qui". Il est intéressant d'observer que dans ces cas, les enfants ont presque toujours utilisé un pronom sujet de rappel, comme en (16). Seulement dans le 2% des cas, le pronom de rappel n'a pas été utilisé. Le pronom de rappel n'a

jamais été présent dans les relatives sujet introduites par *qui* (voir aussi Labelle, 1990).³

(16) T'a qu'à toucher le lion où *il* mange le poisson

Nous avons adopté l'idée que les catégories vides doivent être légitimées par un élément adéquat. Le subordonnant *que* et le pronom *où* ne remplissent pas ce rôle. Nous suggérons que la présence d'un pronom sujet est un moyen d'éviter la violation du principe de la catégorie vide, ce qui confirme encore une fois que ce principe fait partie de la grammaire des enfants.

Les relatives objet semblent présenter quelques problèmes aux enfants. Toutefois, il n'est pas facile de caractériser à quel niveau se situe la difficulté. Comme le mécanisme qui entre en jeu dans leur formation est le même qui est utilisé pour former les relatives sujet, à savoir le mouvement direct de la tête de la relative, il ne devrait pas y avoir de problèmes à ce niveau. En effet dans le 72% (72/100) des cas, les enfants bougent l'objet direct (tête de la relative). Ils introduisent la relative à l'aide du subordonnant correct *que* ou du pronom relatif *où*, jamais *qui*. Ce fait suggère que les enfants maîtrisent les propriétés syntaxiques liées à l'utilisation de *que* et *qui*. En ce qui concerne *où*, nous remarquons que ce pronom est aussi employé dans la formation d'autres types de relatives. Nous reviendrons sur ce fait plus loin. Dans le 28% des cas, les enfants transforment la relative objet en relative sujet en passivisant le verbe de la phrase relative (voir (14)), un fait qu'on retrouve dans d'autres études (Deyts et Nizet, 1973; Kail, 1975). Evidemment la relative sujet est la plus facile pour les enfants et ils l'utilisent lorsque ils rencontrent des difficultés, même au prix de devoir compliquer la phrase en la rendant passive. Il nous semble que l'hésitation des enfants à produire des relatives objet n'est pas due à une lacune dans le système des connaissances linguistiques, mais à des facteurs de performance, que pour l'instant ne nous savons pas préciser.

Les relatives de lieu, comme les relatives sujet, sont produites assez aisément et sans beaucoup d'erreurs. Du tableau III, il ressort que seulement dans 9% des cas, les enfants n'ont pas recours à *où*, mais ils utilisent "que" pour introduire une relative de lieu. A la section 1, nous avons mentionné l'hypothèse que les pronoms relatifs sont en effet des déterminants (voir Bianchi, 1995; Kayne, 1995). Dans les relatives de lieu *où* est donc la tête d'un DP, dont le complément est un NP contenant la tête de la relative. Les relatives de lieu, comme les relatives introduites par des pronoms relatifs, ou plus correctement des déterminants relatives, mettent en jeu deux mouvements: un mouvement préliminaire du DP contenant le déterminant

³ L'utilisation du pronom de rappel dans les relatives sujet introduites par "qui" est évité par les enfants probablement pour des raisons d'économie: il n'est pas nécessaire.

relatif et la tête de la relative en SpecCP et un mouvement de la tête de la relative de la position complément à SpecDP. Donc une relative comme *la chaise où la fille est assise* serait dérivée comme on le voit ci-dessus:

- (17) a. [_{DP} la [_{CP} la fille est assise [_{DP} ou [_{NP}chaise]]]]
 b. [_{DP} la [_{CP} [_{DP} ou [_{NP} chaise]]_j la fille est assise [_{DP} t_j]]
 c. [_{DP} la [_{CP} [_{DP} [_{NP} chaise]_i ou t_i]_j la fille est assise [_{DP} t_j]]

Comme les relatives de lieu enfantines sont bien formées, nous admettons qu'elles ont la même structure que les relatives de lieu adultes et qu'elles sont obtenues par les mêmes mécanismes. Donc, il semble que les enfants maîtrisent les propriétés de formation des relatives, soit dans le cas des relatives sujet (et objet), qui entraînent un mouvement simple, soit dans le cas des relatives de lieu, qui mettent en jeu un mouvement complexe.

Si les enfants connaissent les contraintes sous-jacentes à la formation des relatives, comment peut-on expliquer leurs difficultés à former les relatives sur l'objet indirect, les relatives obliques et les relatives possessives? Il ne semble pas que le problème réside dans la simple difficulté à utiliser les déterminants relatifs. En effet, nous avons vu que les enfants sont capables d'utiliser le déterminant relatif *où* dans les relatives de lieu (voir Guasti & Shlonsky, 1995; Labelle, 1990). Nous pouvons remarquer que contrairement aux relatives de lieu, dans les relatives portant sur l'objet indirect et dans les relatives obliques, le déterminant relatif est précédé par une préposition; donc le mouvement concerne à la fois le pronom relatif et la préposition (hamélinage (*pied piping*)).

(18) La fille_j [à laquelle t_j]_i j'ai donné une pomme t_i

(19) La scie_j [avec laquelle t_j]_i le monsieur a coupé l'arbre t_i

On pourrait ainsi formuler l'hypothèse que les enfants ont des difficultés à accomplir l'hamélinage de la préposition. Mais si cette conjoncture était correcte, on s'attendrait à relever également une telle difficulté dans les interrogatives sur l'objet indirect ou sur des compléments obliques, qui requièrent l'hamélinage de la préposition, comme en (20) et (21).

(20) [A qui] as-tu donné la pomme?

(21) [Avec quelle scie] as-tu coupé l'arbre?

Toutefois, Labelle (1990) avait montré que les enfants n'ont pas de problèmes à former des interrogatives de type (20) et (21), mettant en jeu l'hamélinage de la préposition et notre recherche confirme ce résultat. Nous avons parfois sollicité les enfants à produire des interrogatives du type en question et nous n'avons pas relevé d'erreurs. Il est donc peu vraisemblable que l'hamélinage de la préposition soit la source des difficultés rencontrés par les enfants dans la formation de certains types

de relatives. En outre, le pronom relatif *dont* ne met pas en jeu l'hamélinage de la préposition, mais les relatives portant sur le complément du nom posent des difficultés aux enfants.

L'hypothèse que nous voudrions proposer est que le problème réside dans le fait qu'il existe deux stratégies pour la formation des relatives en français depuis le moyen âge, l'une correspondante au français standard et l'autre au français populaire (voir Frei, 1929; Guiraud, 1966; Zribi-Hertz, 1984). Dans le français populaire, et dans des dialectes du français, il n'existe pas de pronoms ou déterminants relatifs et seul le subordonnant "que" est utilisé. Voici quelques exemples tirés du travail de Zribi-Hertz.

- (22) a. Voici le courrier qu(e) il est arrivé ce matin
b. Voici le courrier que Marie l'a apporté
c. Voici l'homme que Marie lui a parlé
d. Voici la maison que Marie y pense encore
e. Voici une maison que Marie s'en souvient encore

La subordonnée relative est introduite par *que* et la fonction grammaticale de l'élément relativisé est exprimé par un pronom de rappel, qui toutefois n'est pas nécessaire, selon Giraud. Il se peut donc que les relatives enfantines soient issues du français populaire où à la place des déterminants relatifs on trouve *que*. Ces relatives seraient toutes obtenues par le mouvement direct de la tête relative, comme dans le cas des relatives sujet et objet.

Si cela est vrai, toutefois on doit reconnaître une différence entre les relatives du français populaire et les relatives examinées du français enfantin: les relatives du français populaire sont formées à l'aide de *que* et jamais de *où*.⁴ A côté de *que*, les enfants produisent des relatives introduites par *où*. Ce choix n'est pas disponible en français populaire, mais il est la seule manière de produire des relatives en Suisse

⁴ Dans notre corpus l'utilisation du pronom de rappel n'est pas obligatoire, lorsqu'en français populaire il semble l'être, au moins si on se tient aux exemples de Zribi-Hertz. Toutefois, selon Giraud, comme nous l'avons mentionné, dans le français populaire, les pronoms de rappel ne sont pas obligatoires. D'autre part, il existe des langues où les pronoms de rappel sont aussi facultatifs, par exemple l'occitan (Alibert, 1976):

- i) a. la lana.. que vòli far lo drap (avec laquelle)
la lain... que (je) veux faire le drap
b. Aquel òme que parlatz
Cet homme que (tu) parlais (à qui)
c. De pèiras preciosas que la beutat non podià estimar
Des pierres precieuses que la beauté (je) ne pouvais (pas) estimer (dont)

Allemand: le subordonnant relatif “wo” (*où*) est utilisé pour tous les types de relatives:

- (23) a. Dr Bueb wo isst
Le garçon où mange
‘Le garçon qui mange.’
b. D’Frou wo i gseh ha
La femme où je vu ai
‘La femme que j’ai vu’
c. Dr Maa wo i em s’Buech ghä ha
L’homme où je lui le livre donné ai
‘L’homme à qui j’ai donné le livre’

Donc, la possibilité d’utiliser le pronom “où” pour introduire des relatives est attestée dans des langues adultes. Il est peu probable que le Suisse Allemand ait influencé le français parlé en Suisse Romande, puisque nos sujets étaient de milieu francophone. On pourrait supposer que les enfants choisissent une stratégie qui est disponible dans le répertoire des langues, même si ce n’est pas une stratégie attestée dans la langue cible. Cela rend moins bizarre le choix de nos sujets, même s’il n’explique pas complètement le phénomène.⁵ Enfin, nous devons noter que les enfants utilisent correctement le déterminant relatif *où* pour les relatives de lieu. Nous ne savons pas si ce pronom est utilisé dans le français populaire, au moins pour les relatives de lieu. Toutefois, il existe des systèmes qui comme le français populaire utilisent *que* pour toutes les relatives, exception faite pour les relatives de lieu pour lesquelles *où* est nécessaire ou possible, à côté de *que*: il s’agit du patois vaudois (Reymondet & Bossard, 1982), du Milanais (Nicoli, 1983), respectivement.

- (24) a. ion que lâi faut onna serveinta (Patois vaudois)
quelqu’un que lui faut une servant
b. l’ottô yô viquessâi (Patois vaudois)
la maison où (il) vivait

⁵ Il se peut que les enfants catégorisent incorrectement le déterminant relatif “où” et que pour eux il soit une variante de “que”, donc un complémenteur, et non pas un déterminant relatif. Dans ce cas, toutes les relatives enfantines seraient dérivées par un mouvement direct de la tête de la relative. Cette hypothèse poserait le problème d’expliquer comment l’enfant arriverait à catégoriser correctement *où* et sur la base de quelles données. De plus, elle aurait la conséquence que les relatives de lieu, tout en ayant la même forme de surface, recevraient deux analyses structurelles différentes dans la langue enfantine et dans la langue adulte.

- c. l'è el paioeu dôe/che foo coeus la polénta (Milanais)
c'est la casserole où/que (je) fais cuire la polenta

En conclusion, ce ne serait donc pas la construction ou les contraintes sous-jacentes à la formation des relatives qui ferait défaut, mais plutôt la connaissance du système des déterminants relatifs du français standard, qui à notre avis serait acquis à l'âge scolaire. En effet, les enfants forment des relatives qui sont tout à fait légitimement dans le français populaire.

6. Conclusion

Cette étude montre qu'au moins dès l'âge de 4 ans et demi, les enfants sont capables d'utiliser la structure relative. Les relatives sujet et les relatives de lieu sont les plus faciles à produire. Ces deux types de relatives sont différents dans le sens que dans le premier cas, la subordonnée est introduite par un subordonnant (*qui*) et dans le deuxième par un pronom relatif. Le mécanisme de formation est différent dans les deux cas: simple mouvement de la tête relative dans le premier cas, mouvement en deux étapes dans le deuxième. Nous avons proposé que la grammaire enfantine, pour la formation des relatives, inclue les mêmes contraintes et mécanismes que la grammaire adulte. Nous avons suggéré que les "erreurs" des enfants sont dues à l'influence du français populaire, où *que* est le seul introducteur de relative. L'apprentissage du système des déterminants du français standard se fait à l'âge scolaire. Mais les mécanismes pour la formation des relatives, comme on l'a vu, sont déjà en place dans la jeune enfance, comme la production des relatives sujet, objet et de lieu le montre.

Bibliographie

- Bianchi, V. (1995) *Consequences of antisymmetry for the syntax of headed relative clauses*. Thèse de doctorat, Ecole Normale, Pisa, Italy.
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*, Foris Publications, Dordrecht.
- Cinque, G. (1982) On the theory of relative clauses and markedness. *The linguistic review*, 1:247-296.
- Crain, S., C. Mckee & M. Emiliani (1990): Visiting Relatives in Italy, in Frazier, L. & J. de Villiers (eds), *Language Processing and Language Aquisition*, 335-356.
- Crain, S. & R. Thornton (à paraître) *Investigations in Universal Grammar. A guide to research in the acquisition of syntax and semantics*. MIT Press.
- Deyts, J-P. & G. Noizet (1973): Etude Génétique de la Production de Subordonnées Relatives. *Cahiers de Psychologie*, 16, 201-212.

- Ferreiro, E., C. Othenin-Girard, H. Chipman, & H. Sinclair (1976) How do Children Handle Relative Clauses? *Archives de psychologie*, vol. XLV 3, 229-226.
- Frei, H. (1929) *La grammaire des fautes*. Slatkine Genève, reprints 1972.
- Goodluck, H. & S. L. Tavakolian (1982) Competence and Processing in children's grammar of relative clauses. *Cognition*, 11, 1-27.
- Guiraud, P. (1966) Le système du relatif en français populaire. *Langages*, 3, 40-48.
- Guasti, M.T. & U. Shlonsky (1996) The Acquisition of Relative Clauses Reconsidered. *Language Acquisition*, vol 4; 257-276.
- Hamburger, H. & S. Crain (1982) Relative Acquisition, in S. Kuczaj (ed), *Language Development*, Volume 2, pp. 245-274, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Kail, M. (1975) Etude Génétique de la Production de Phrases Relatives, I. Reproduction Immédiate. *Année Psychologique*, 75, 109-126.
- Kail, M. (1975): Etude Génétique de la Production de Phrases Relatives, II. Reproduction Différée. *Année Psychologique*, 75, 427-443.
- Kayne, R. S. (1994) *The Antisymmetry of Syntax*, MIT Press.
- Labelle, M. (1990) Predication, WH-Movement, and the Development of Relative Clauses. *Language Acquisition*, 7, 95-119.
- Nicoli, F. (1983) *Grammatica Milanese*, Bramante editrice, Milano.
- Perez-Leroux, A. T. (1993) *Empty categories and the acquisition of wh-movement*. Thèse de doctorat, University of Massachusetts at Amherst.
- Reymondet J. & M. Bossard (1982) *Le patois vaudois*. Payot, Lausanne.
- Rizzi, L. (1990) *Relativized Minimality*. The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Thornton, R. (1990) *Adventures in long distance moving: The acquisition of complex wh-questions*. Thèse de doctorat, University of Connecticut, Storrs.
- Vergnaud, J.-R. (1985) *Dépendances et niveaux de représentation en syntaxe*. Benjamins, Amsterdam.
- Zerbi-Hertz, A. (1984): Orphan Prepositions in French and the Concept of Null Pronoun. *Recherches Linguistiques*, 12:46-91.

Appendice 1.

Première séance:

Sujet:

Deux filles, une saute et l'autre reste début.

Cible: La fille qui est en train de sauter.

Deux tortues, une marche et l'autre ne bouge pas.

Cible: La tortue qui marche.

Objet direct:

Deux tomates et une dame. La dame coupe une tomate.

Cible: La tomate que la dame coupe.

Deux lions et un monsieur. le monsieur caresse un lion.

Cible: Le petit lion que le monsieur caresse.

Trois poissons dans le fleuve. Le monsieur pêche une poisson.

Cible: Le poisson que le monsieur pêche.

Objet indirect:

Deux garçons, une dame. La dame montre le collier à un garçon.

Cible: Le garçon à qui la dame montre un collier.

Deux cochons. Un monsieur. Le monsieur donne à manger à un cochon.

Cible: Le cochon à qui le monsieur donne à manger.

Complément de lieu:

Deux luges. Une fille. La fille monte sur une luge.

Cible: La luge sur laquelle/où la fille monte.

Deux chaises. Un garçon. Le garçon saute sur une chaise.

Cible: La chaise sur laquelle/où le garçon saute.

Complément de nom:

Deux pirates identiques. Deux personnages identiques chacun frères d'un des pirates. Le frère d'un des pirates va en vélo.

Cible: Le pirate dont le frère va à vélo.

Deux garçons identiques. Deux chariots identiques appartenant chacun à un garçon. Le chariot d'un des garçons roule.
Cible: Le garçon dont le chariot roule.

Deuxième séance:

Sujet:

Deux lions. Un poisson. Un lion mange le poisson.
Cible: Le lion qui mange le poisson.

Objet direct:

Deux poires. Une fille. La fille mange une poire.
Cible: La poire que la fille mange.

Deux filles. Une dame/maman. La dame peigne une fille.
Cible: La fille que la dame peigne.

Deux grappes de raisin. Un dame. La dame presse une grappe de raisin.
Cible: Le raisin que la dame presse.

Deux cochons. Un garçon. Le garçon lave le cochon.
Cible: Le cochon que le garçon lave

Objet indirect:

Deux chevaux. Un cowboy. Le cowboy donne à boire à un cheval.
Cible: Le cheval à qui le cowboy donne à boire

Deux oncles Picsou. Un monsieur. Le monsieur vole l'or à un oncle Picsou.
Cible: L'oncle Picsou à qui le monsieur vole l'or

Deux monsieurs. Une fille. La fille lance la balle à un monsieur.
Cible: Le monsieur à qui la fille lance la balle

Deux monsieurs. Un chat. Le chat vole un poisson au monsieur.
Cible: Le monsieur à qui le monsieur vole un poisson

Complément de lieu:

Deux paniers. Une fille. La fille se cache dans un panier.
Cible: Le panier dans lequel/où la fille se cache

Deux tables. Un pirate. Le pirate dort sur une table.
Cible: La table sur laquelle/où le pirate dort

Complément oblique:

Deux scies. Un monsieur. Un arbre malade. Le monsieur scie l'arbre avec la scie.

Cible: La scie avec laquelle le monsieur scie l'arbre

Complément de nom:

Deux monsieurs identiques. Deux enfants identiques. Un tableau noir. Un enfant dessine sur le tableau noir.

Cible: Le monsieur dont l'enfant aime dessiner

Deux garçons identiques. Deux lions identiques appartenant chacun à un des enfants. Un lion rugit.

Cible: Le garçon dont le lion rugit