

Deux procédures expérimentales pour tester la relativisation dans l'interlangue d'apprenants chypriotes hellénophones en FLE

Monique Monville-Burston et Maria Kounouni

Université de Chypre

Résumé

La relativisation en français demeure une zone morphosyntaxique problématique pour l'étudiant chypriote grec, jusqu'au niveau avancé. Les difficultés de l'appropriation sont amplifiées par l'existence d'une diglossie: trois systèmes de relativisation sont en présence, les deux de la L1 et celui de la L2. Ce sont les effets de cette situation sur l'interlangue des apprenants que nous examinons ici au moyen de deux procédures expérimentales: un test de traduction (à partir du grec familier d'une part et du grec soutenu de l'autre) et un test de jugement de grammaticalité. L'expérimentation est décrite, les difficultés majeures des apprenants sont dégagées et analysées, et les deux tests sont évalués: utilité pédagogique, améliorations à envisager pour accroître leur fiabilité.

Mots-clés: FLE, apprenant chypriote hellénophone, relativisation, pronom relatif, test de traduction, test de jugement de grammaticalité

1. Introduction et problématique

Nous présentons dans cet article deux tests destinés à évaluer l'interlangue d'étudiants chypriotes grecs en français langue étrangère (FLE) dans le domaine de la relativisation.¹ Nous entendons par *interlangue* le système de connaissance de la langue cible que l'apprenant se construit mentalement sur la base des différences et des ressemblances qu'il observe entre la langue cible et la langue source, ainsi que sur la base de principes universels. Selon Cuq (2003: 139-140), c'est "la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné". Partageant certains caractères de la L1 et certains caractères de la L2, une interlangue est hétérogène et naturellement instable puisqu'elle s'approche par degrés de la L2, à mesure que l'appropriation de celle-ci se fait. L'interlangue est aussi la capacité d'utiliser la langue cible pour communiquer: elle permet à l'apprenant de développer des stratégies d'apprentissage appropriées. Comme l'interlangue est une connaissance internalisée et systématique, on pourrait la qualifier de compétence: 'compétence transitoire' (Corder 1967). On la désigne aussi sous les noms de

¹ Ces étudiants se spécialisent en langue et littérature françaises à l'Université de Chypre.

‘grammaire intermédiaire’, ‘langue d’apprenant’, ‘lecte d’apprenant’, ‘dialecte idiosyncratique’, ‘système approché’. Le terme et la première définition théorique ont été proposés par Selinker (1972). Depuis, les théories de l’interlangue, parfois critiquées, ont évolué et se sont développées: en tout cas l’élément central du concept – accepté par toutes les écoles de pensée sur l’acquisition des L2- est que l’apprenant fait des hypothèses sur les phénomènes qu’il observe au sujet de la L2 et se construit un système pour s’expliquer le fonctionnement et l’utilisation de celle-ci. Pour plus de détails, voir par exemple Adjemian (1976), Cuq et Gruca (2005: 116), Ellis (1994: 350-352, 416-417), Perdue *et al.* (1980), Py (1980, 1993), Selinker (1972), White (2003), etc.

Indiquons dès l’abord que ces tests auront besoin d’être appliqués à un plus grand nombre de sujets avant que leurs résultats puissent être considérés comme entièrement fiables.² Ce qui nous intéressera ici sera essentiellement les tests eux-mêmes, mais aussi les premiers résultats qu’ils nous ont permis d’obtenir.

La relativisation est un domaine de la syntaxe française où jusqu’en dernière année (niveau Master 1) on note beaucoup d’incertitude. Une des causes en est la nature du pronom relatif dans les deux langues, le grec chypriote (L1)³ et le français (L2). En chypriote, le relatif est toujours une particule invariable *που*.

(1) Να την πόρτα που μπήκε το παιδί!

Voici la porte *par laquelle* l’enfant est entré !

On retrouve ce *που* en grec standard (utilisé par les Chypriotes comme langue haute dans leur diglossie), mais il existe aussi pour la langue soutenue (L1S), un autre relatif *ο οποίος*, qui au contraire de *που* est fléchi en genre, nombre et cas.⁴

(2) Να την πόρτα από την οποία μπήκε το παιδί ! (fem., sing., acc.)

Voici la porte *par laquelle* l’enfant est entré !

² En effet l’effectif annuel d’une promotion dans le programme d’études françaises est normalement de 20 à 25 étudiants, ce qui limite le nombre de sujets pour l’expérimentation.

³ Chypre est une aire bidialectale où s’utilisent de pair deux variétés du grec, le grec moderne standard et le dialecte chypriote. On décrit souvent cet état de faits comme une situation de diglossie classique où la première variété joue le rôle de langue ‘haute’ et la seconde de langue ‘basse’, selon la terminologie de Ferguson (1959) (cf. Arvaniti 2006a, 2006b, Μοσχονάς 1996, 2002). La situation est cependant devenue plus complexe, les deux variétés s’étant rapprochées et n’étant pas exactement en distribution complémentaire dans l’usage, mais représentant souvent les termes d’un continuum, comme en témoignent par exemple les travaux de Karyolemou (2006) et Papapavlou et Pavlou (1998). Cependant la distinction est perçue comme dichotomique par la communauté, et dans le contexte formel qu’est l’éducation, le dialecte est en principe exclus, et c’est le grec standard qu’on enseigne.

⁴ Sur le relatif en grec, voir Holton, Mackridge et Philippaki-Warbuton (1997), Κλαίρης et Μπαμπινιώτης (2005), Mackridge (1990).

Le relatif français, quant à lui, varie parfois en cas (*qui/que/dont*) et parfois en nombre et genre [*lequel/laquelle/lesquel(le)s*] à l'intérieur du même système.⁵ Comment ces trois systèmes (L1, L1S et L2) cohabitent-ils dans l'interlangue de nos étudiants? Répondre à cette question est l'un des buts de notre projet d'investigation de l'acquisition de la relativisation chez les apprenants chypriotes.

Les données utilisées dans notre étude sont de quatre ordres, et toutes centrées sur la production écrite. Le premier lot est constitué de données linguistiques issues de l'utilisation naturelle de la L2, sans que nous ayons orienté la production vers la relativisation (travaux faits en classe); le second a été généré par l'utilisation provoquée de propositions relatives dans la L2 (test de traduction). Le troisième type de données provient de jugements métalinguistiques qui ont été requis des sujets (test de jugement de grammaticalité). Enfin la quatrième source de données est constituée de verbalisations recueillies au cours d'entrevues entre chercheur et sujets. Ces sources multiples de données ont l'avantage de garantir plus de validité à notre étude.⁶ Dans le présent article cependant, nous discutons essentiellement les données générées par l'utilisation provoquée et par les jugements métalinguistiques. Celles qui ont été produites dans les verbalisations font l'objet d'un article séparé (Monville-Burston et Kounouni à paraître). La première expérience que nous avons faite repose sur un test de traduction (TT), qui a été mis à l'essai en 2^{ème} et 3^{ème} années, et la seconde sur un test de jugement de grammaticalité (TJG), qui a été administré aux étudiants de 4^{ème} année.

2. Le test de traduction (TT)

2.1 Relatifs en production libre

Comme point de repère nous avons d'abord examiné l'utilisation des pronoms relatifs en production libre. A titre d'exemple nous donnons quelques pourcentages pour dix étudiants de 3^{ème} année sur la base de vingt copies d'examens. *Qui* et *que* dominant: sur 334 relatifs, on trouve 219 *qui* (65.6%) et 90 *que* (27%); les deux pronoms sont relativement bien employés (par exemple 3a et 3b), quoique apparaissent des erreurs

⁵ Sur le relatif en français, voir par exemple Creissels (1995), Delofeu (1981), Riegel, Pellat et Rioul (1994), Wilmet (2003).

⁶ Sur la validité des données dans l'acquisition des L2, voir, par exemple, Chaudron (2003), Ellis (1994: 669-676), ou Perdue *et al* (1980: 53), L'étude d'une interlangue rencontre, outre les difficultés inhérentes à la description des langues naturelles, des difficultés diverses dues à l'instabilité et à l'idiosyncrasie des interlangues – traits qui sont source de variabilité dans les données, sans compter la présence de paramètres psychologiques et sociologiques spécifiques à l'acquisition des L2.

comme celles qui sont illustrées en 3c et 3d : 5% d'erreurs dans l'emploi de *qui* (par exemple 3c) et 23% dans celui de *que* (par exemple 3d),

(3a) C'est un exercice *qui* reflète une approche behavioriste.

(3b) La culture anthropologique est la culture *qu'*on apprend à la maison.

(3c) *[l'] argot c'est un ensemble de mots particuliers *qui* [= qu'] adopte un groupe social.

(3d) *On va passer à la télé un film *qu'il* [= *qui*] me plaît beaucoup.

La fréquence des autres relatifs utilisés dans les copies (*lequel*, *dont*, *où*) est faible et souvent fautive (voir 4a et 4b), sauf pour *où*, par exemple dans (4) :

(4a) *Un professeur doit enseigner [...] avec enthousiasme *lequel* [= *ce qui*] va sans doute influencer positivement les élèves.

(4b) *On n'a pas de méthodes, ou les méthodes appropriées *dont* [= *qu'*] on a à notre disposition ne sont pas bien définies.

(4c) La classe est le lieu *où* se focalise la procédure de compression.

Le relativiseur et complémentiseur grec *πov* est polyvalent et sa forme invariable ne permet pas, comme nous l'avons dit, de lui assigner les marques de genre, de nombre et de cas. Il peut même être utilisé à la place de syntagmes prépositionnels (SPrép) formés avec *ο οποιός* (cf. (1)), ainsi qu'à la place de l'adverbe relatif *όπου* ('où'). L'examen des relatives déviantes produites par les étudiants permet d'émettre deux hypothèses. La première est que les Chypriotes-grecs apprenants de FLE sont influencés par cette 'neutralité' de *πov* qui les amène à employer naturellement –et majoritairement–, de façon erronée, le relatif (ou faut-il l'appeler la particule?) *que* dans toutes les fonctions grammaticales. Il est à remarquer que dans le TT (qui sera discuté ci-dessous), pour les deux groupes d'étudiants testés, respectivement 65% et 67,3% des réponses fautives contenaient un *que* 'neutre', c'est-à-dire ayant pour seul but d'introduire une subordonnée relative, sans refléter la fonction d'objet direct dans la subordonnée, requise pour son emploi. On pourrait s'interroger: pourquoi *que* et pas *qui*? Il y a de fortes chances que cela soit dû à son homonymie avec la conjonction de subordination *que*⁷, et parce que *que* conjonction a des emplois parallèles à ceux de *πov*.⁸

⁷ En somme, les apprenants ne retiennent que le rôle de démarcation du relatif *que* (bornage en début de subordonnée), mais omettent que ce relatif a aussi en français un rôle de représentation (il renvoie à un antécédent) et qu'il est en outre un indicateur de fonction grammaticale (objet direct). Cette réduction au pur rôle de démarqueur en fait un équivalent de la conjonction *que*.

⁸ Pour un panorama complet des emplois de *πov*, cf. Nicholas (1998). Certains emplois de *πov* en complétive sont identiques à ceux de *que*.

La seconde hypothèse concerne une stratégie qui pourrait aider l'apprenant : il s'agirait, pour parvenir à la forme correcte, d'encourager les apprenants chypriotes-grecs à passer d'abord par la L1S pour produire une relative en français, en utilisant *ο ποίος* et non pas *που*, et ainsi de les sensibiliser à la variation morphologique du relatif. Ils auraient mentalement à leur disposition (a) la fonction du relatif marquée par le cas (ils seraient donc incités à faire la différence entre *qui* et *que*, par exemple); (b) le SPrép complet (préposition + relatif), et non pas indéterminé comme celui que *που* représente, si l'on estime que *που* en représente un. (Voir (1) et (2) plus haut).

Le corollaire pédagogique de la seconde hypothèse est que partir du relatif fléchi dans la L1S pour arriver aux formes de la L2 devrait entraîner moins d'erreurs que de partir du relatif invariable de la L1. Pour cela, il fallait d'abord confirmer que l'invariabilité et la polysémie dissimulée de *που* conduisent à une simplification du système relatif français chez les apprenants chypriotes hellénophones et ensuite montrer que la spécificité et la variabilité de *ο ποίος* (et des SPrép dans lesquels il entre) sont plus éclairantes pour l'apprenant et entraînent des transferts positifs.

Il va de soi qu'en tant que professeurs de FLE, nous ne préconisons pas un retour aux méthodes de la grammaire-traduction ou de l'analyse contrastive dans l'enseignement des langues étrangères, au détriment d'approches plus communicatives. Mais nous pensons que traduction et analyse contrastive peuvent être mises au service de l'apprenant, si besoin est, pour l'aider à construire un système de correspondances adéquat entre sa L2 et sa L1. Il n'y a pas de raison de bannir dans l'apprentissage une activité aussi naturelle que la comparaison linguistique. Comme le dit Duff (1989: 6): "on fait partout de la traduction, tout le temps, et pourquoi pas dans la salle de classe?"⁹ Désormais le scepticisme qui voyait dans la traduction un exercice artificiel, un outil démodé et contre-productif dans l'enseignement et l'apprentissage d'une L2, a perdu de sa force (voir, par exemple, Duff 1989, Edit 1999, Lavault 1985, Malmkjær 1998: 1-17)¹⁰ et beaucoup pensent que la traduction pédagogique peut donc avoir sa place dans un cours communicatif.

⁹ "Translation happens everywhere, all the time, so why not in the classroom."

¹⁰ Ces auteurs examinent en particulier les objections qu'on peut avoir à l'usage de la traduction en didactique des langues et les réponses qu'on peut leur donner.

2.2 Méthodologie

Pour vérifier nos deux hypothèses, nous avons donc élaboré deux questionnaires (Appendice 1) que nous avons fait remplir à nos sujets.¹¹ Pour le premier questionnaire (Q1), les étudiants ont dû traduire en français des phrases contenant des propositions relatives introduites par *που*. Nous avons laissé une semaine d'intervalle entre la distribution de Q1 et celle du deuxième questionnaire (Q2). Pour Q2, les étudiants ont dû traduire les mêmes phrases, cette fois construites avec *ο οποίος*. Dix étudiants de 3^{ème} année ont participé à l'expérience au printemps 2007 (Groupe 1) et trente et un étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} années en automne 2007 (Groupe 2).¹²

2.3 Remarques générales

Comme nous l'avions supposé, l'invariabilité de *που* dans Q1 a conduit à des transferts négatifs: cela suggère qu'un nombre de participants n'a pas procédé à une interprétation des traits morphosyntaxiques, pour ainsi dire 'latents',¹³ de *που*. Près de 40% des réponses données étaient fautives pour le groupe 1 et près de 49% pour le groupe 2, la différence s'expliquant sans doute par le fait que le groupe 2 était mixte (2^{ème} et 3^{ème} années).

Tableau 1. Test de traduction – Questionnaire 1 (*που*): Résultats généraux

	<i>Groupe 1: 3^{ème} année; N = 10</i>	<i>Groupe 2: 2^{ème}/3^{ème} années; N = 31</i>
Nb total de réponses	158	310
Nb de réponses retenues	148 ¹⁴	310
Nb de phrases où le relatif est fautif	59 = 39,5 %	150 = 48.4 %
Nb de phrases où le relatif est correct	90 = 60.4%	160 = 51,6%

Q2 avait pour but, rappelons-le, de découvrir si la spécificité de *ο οποίος* entraînerait des transferts positifs. La réponse est partiellement affirmative puisque 37% des réponses fautives dans Q1 sont correctes dans Q2 pour le groupe 1 et 25% pour le

¹¹ Les phrases à traduire étaient basées sur des phrases erronées produites par le même groupe d'étudiants. Il en est de même pour le second test (Test de Jugement de Grammaticalité) (TJG).

¹² Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, le niveau de ces étudiants se situait entre B1 et B2.

¹³ Du point de vue du grec, *που* n'a pas à proprement parler de traits morphosyntaxiques particuliers, puisqu'il n'est pas un véritable pronom relatif. Mais si l'on veut identifier l'actant relativisé dans la relative, il faut se demander quelle fonction grammaticale (quel cas) il a, et éventuellement quels genre et nombre sont en jeu.

¹⁴ Une phrase (soit 10 réponses), dont la traduction était très complexe a dû être éliminée dans les calculs.

groupe 2 (Voir Tableau 2). Nous reviendrons sur certains cas de non-correction dans Q2.

Tableau 2. Test de traduction – Comparaison des Questionnaires 1 et 2

	<i>Groupe 1: 3^{ème} année: N = 10</i>	<i>Groupe 2: 2^{ème}/3^{ème} années; N = 31</i>
Nb total de réponses (Q2)	158	310
Nb de réponses retenues (Q2)	148	309 ¹⁵
Nb de phrases où le relatif était fautif dans Q1	59	150
Amélioration entre Q1 et Q2 (Nb d'erreurs rectifiées)	22 = 37%	37 = 25%

En général, moins d'erreurs ont été commises dans Q2 pour les deux groupes. L'amélioration n'est peut-être pas spectaculaire, mais il faut souligner que le comptage des erreurs a été fait de façon très stricte, englobant le choix du pronom relatif ainsi que, le cas échéant, celui de la préposition qui l'accompagnait. Donc un certain nombre de réponses dans Q2 ont été jugées comme fautives alors qu'elles étaient proches de la forme correcte. Par exemple dans la paire de réponses (5a) et (5b) données par un même participant, la traduction (4b), un net progrès par rapport à la forme initiale qui contenait *que*, n'a pas pu être comptée comme juste.

(5a) *la raison *que* tu pleurais (Q1)

(5b) *la raison *par laquelle* tu pleurais (Q2)

2.4 L'adverbe relatif et le relatif dans un SPrép

Les phrases qui ont été le plus souvent améliorées en partant de *ο οποίος/όπου* sont celles où le relatif était en fonction d'adverbe (*οὐ*) ou inclus dans un SPrép. C'est sur ces phrases que nous concentrerons notre attention. Considérons la phrase 9 (Appendice 1): *Ζούμε σε μια εποχή που όλα είναι πιθανά* dans Q1 et *Ζούμε σε μια εποχή όπου όλα είναι πιθανά* dans Q2. *Που* a oblitéré la fonction d'adverbe relatif de temps, ce qui a dérouté 30% des étudiants qui ont traduit par *que*, mais qui dans Q2 avec *όπου*, sont arrivés à la réponse (*οὐ*).

Examinons maintenant les phrases du TT où le pronom relatif était inclus dans un SPrép (6). Ces phrases demandaient une traduction par un SPrép régi par des prépositions très semblables dans L1S et L2. Le Tableau 3 résume les résultats essentiels obtenus pour le Groupe 2 (le plus nombreux).

¹⁵ Une participante n'a pas donné de traduction pour l'une des questions.

- (6a) Να την πόρτα που μπήκε το παιδί / Να την πόρτα από την οποία μπήκε το παιδί.
- (6b) Η γυναίκα που της μίλησα είναι ξαδέλφη μου / Η γυναίκα στην οποία μίλησα είναι ξαδέλφη μου.
- (6c) Πες μου την αιτία που έκλαιγες / Πες μου την αιτία για την οποία έκλαιγες.
- (6d) Να το σχοινί που ήταν δεμένος ο σκύλος / Να το σχοινί με το οποίο ήταν δεμένος ο σκύλος.

Tableau 3. Relatifs dans un SPrép – Comparaison Q1/Q2 (Groupe 2: N = 31)

(Phrases 4, 5, 6, 8)	Group 2: 2 ^{ème} /3 ^{ème} années; N = 31
Nb total de réponses (Q1)	124
Nb de réponses (Q2)	123
Nb de phrases où le relatif était fautif dans Q1	98 (79%)
Amélioration entre Q1 et Q2 (Nb d'erreurs rectifiées)	22 (23%)

Entre Q1 et Q2, 23% des réponses incorrectes, au nombre de 98, ont été rectifiées. Considérons de plus près, dans l'Appendice 1, le tableau Phrase 4. Les sujets E11, E12, E16 et E17 par exemple sont passés de *que* dans Q1 à *par laquelle* (la forme exigée) dans Q2. Notons aussi les améliorations apportées par E27 ou E15: *ο οποίος* a forcé la prise de conscience que la structure syntaxique ici requise était un SPrép, même si le choix lexical de la préposition n'est pas heureux. Même les corrections apportées par E5 et E23 sont un progrès: elles abandonnent l'imprécision de *que* pour laisser apparaître une idée locative. Pourquoi cependant certaines phrases erronées comme celles de E6 ou de E7 ont-elles été laissées intactes? Le niveau de compétence langagière de leurs auteurs a peut-être empêché la recherche d'une traduction plus complexe. Nous l'ignorons. Seule une réflexion métalinguistique de ces étudiants sur leurs réponses pourraient nous informer.¹⁶

Que faut-il retenir de l'expérience que nous avons menée? D'abord, le passage par la LIS et la conversion de *που* à *ο οποίος* n'est pas une panacée, car bien sûr on ne peut pas considérer que les sources d'erreurs se limitent à des transferts négatifs de *που*. D'autre part, c'est nous qui avons imposé le passage de *που* à *ο οποίος*. Or on peut se demander si les apprenants feront d'eux-mêmes la transformation. Si cette étape mentale intermédiaire doit les aider, sont-ils capables de la franchir avec succès, de

¹⁶ Ce type d'expérimentation vient d'être fait avec un groupe d'étudiants de 2^{ème} année, mais à cette date les entretiens restent à être transcrits et analysés.

façon autonome, sans l'intervention du chercheur/professeur? En principe oui, puisqu'il s'agit de manipuler deux variétés de leur langue maternelle, mais cela demande vérification dans une future recherche. En tout cas cette expérience nous a conduites à la conclusion que *ο οποίος* et *όπου* peuvent entraîner des transferts positifs en comparaison avec *που*. Même si les SPrép contenant *ο οποίος* peuvent créer des interférences dans le cas par exemple où les prépositions du grec et du français ne coïncident pas,¹⁷ cela ne veut pas dire que l'on doit se priver de bénéficier de la spécificité de *ο οποίος* dans le cadre de l'apprentissage du FLE. En somme *ο οποίος* est un instrument utile de concentration sur la forme, capable de diriger l'attention des apprenants hellénophones sur la difficulté que représente la relativisation et de leur enseigner à prendre conscience de cette difficulté.¹⁸

3. Test de jugement de grammaticalité (TJG)

3.1 Le relatif en production libre

La seconde expérience que nous allons discuter concerne les étudiants de 4^{ème} année.¹⁹ Dans leurs productions libres²⁰ on observe une plus grande variété de pronoms relatifs qu'en 3^{ème} année (en particulier de *lequel*, *où*, *ce qui* et *ce que*). Mais *qui* et *que* demeurent, et de beaucoup les plus fréquents. Sur 567 formes, 281 sont des *qui* et 121 des *que*. Seulement 8% d'erreurs sont commises, les principales sont des confusions entre *qui* et *que* et des erreurs sur *que*. Voyez (7):

(7a) *[Ce] sont des procédures propres à la didactique *qu'*elles [= *qui*]
s'appliquent surtout aux méthodes et techniques d'apprentissage.

(7b) *La didactique des langues est une discipline *qu'* [= *dont*] on peut dire
qu'elle est très différente des autres didactiques.

¹⁷ On peut par exemple penser aux prépositions *pour* et *για* dont la plupart des contextes d'emplois se recourent. Par exemple, dans les expressions "une émission *pour* les enfants, travailler *pour* son plaisir, le train *pour* Paris, j'en ai besoin *pour* lundi", la préposition *pour* aura *για* comme équivalent grec. Cependant *για* signifie aussi 'à propos de, de' (Για ποιο θέμα μιλάτε;: de quoi parlez-vous?), ce qui entraîne chez l'apprenant de FLE de constantes erreurs qui se répercutent sur les SPrép, contenant un relatif (**la fille pour laquelle je parle* au lieu de *la fille dont je parle*).

¹⁸ Il est à noter que *ο οποίος* a entraîné des transferts négatifs sporadiques (Voir TJG plus bas). Des étudiants qui avaient compris que *ο οποίος* peut être une aide ont suremployé les formes fléchies du relatif français (*lequel*) et les ont utilisées pour *qui* et *que*.

¹⁹ Leur niveau approximatif est B2-C1.

²⁰ Les données sont basées sur les travaux écrits de 20 étudiants (exercice d'environ 600 mots) en 2006 et de 12 étudiants (partiel, 2 exercices d'environ 600 mots) en 2007.

3.2 Méthodologie

Le TJG (voir Appendice 2) contient 30 items (16 corrects, 14 incorrects). Il a été administré deux fois (en mai et novembre 2007) à deux groupes différents. Les phrases ont été lues à haute voix par l'administrateur du test et les sujets avaient 12 secondes pour décider, en encerclant un chiffre, si la phrase était selon eux: (1) correcte, (2) probablement correcte,²¹ (3) probablement incorrecte ou (4) incorrecte et, dans les deux derniers cas, pour rectifier la phrase. Faute de place, nous ne reviendrons pas ici sur le débat qui a entouré la valeur, la construction et l'administration des TJG.²²

Cherchant à nous faire une meilleure idée de l'appropriation de la relativisation par nos étudiants avancés, nous avons opté pour un TJG pour les raisons suivantes: (1) les productions libres ne nous donnaient pas accès à certaines zones du savoir (déclaratif) que les étudiants avaient de la relative en français (emploi du relatif en SPrép, emploi de *dont*, par exemple); (2) on pouvait espérer qu'il n'y aurait pas trop de variabilité dans les réponses, les étudiants étant dans leur dernière année d'études françaises et ayant une bonne connaissance de la langue;²³ (3) vu leur expérience du français, les sujets auraient des intuitions (en plus de la connaissance explicite de règles spécifiques) qui leur permettraient de décider immédiatement et sans temps de délibération, de l'acceptabilité ou de la grammaticalité d'une phrase et en cela se rapprocheraient des locuteurs natifs dans leur façon de porter des jugements métalinguistiques. On testerait donc en principe plus leur compétence que leur performance.

Notre TJG, comme tous les tests de son genre, ne nous a pas permis de savoir quelles stratégies les sujets utilisaient pour arriver à une décision (traduire, deviner, appliquer une règle plus ou moins bien comprise, etc.), ni à quel point les jugements étaient stables ou inconsistants.²⁴ D'autre part certaines phrases ont donné lieu à beaucoup de variabilité. En comparaison avec une étudiante française Erasmus, dont les jugements ont été tranchants (1 ou 4), les étudiants chypriotes –contrairement aux sujets d'Ellis (1991)– ont bien fait usage des options 2 et 3 <probablement correct; probablement incorrect> dans leurs réponses: 23%, en fait (en 2006: 20% et en 2007: 30%). Nous ne savons pas non plus si une grande variabilité observée pour certains

²¹ La différence entre (1) et 2) correspondrait à un jugement de grammaticalité vs. un jugement d'acceptabilité.

²² Nous renvoyons le lecteur, entre autres, aux travaux de Bley-Vroman, Felix et Youp (1988), Chaudron (1983), Cowan et Hatasa (1994), Davies et Kaplan (1998), Ellis (1991), Gass (1994) et Mandell (1999).

²³ Cet espoir, en fait, ne s'est pas révélé juste pour certains items du test.

²⁴ Il aurait fallu une seconde administration du test aux mêmes groupes pour le déterminer. Une nouvelle expérience similaire est en train qui permettra d'obtenir ce genre de données.

items reflète un manque de connaissance du point de grammaire choisi, ou si elle est due aux traits de la phrase à juger qui ont pu distraire ou troubler les sujets. Des indices laissent croire par exemple que *tenir à* (phrase 20) n'était pas une expression avec laquelle on était entièrement à l'aise. En outre certaines phrases ont été condamnées et corrigées sur la base de leur longueur ou de l'ordre des mots. En tenant compte de toutes les réserves qui précèdent, qu'avons-nous appris? Il est impossible de donner et de commenter ici tous les résultats. Nous en ferons donc une sélection.

3.3 Résultats

(a) Le *que* relatif universel,²⁵ l'équivalent de *ποσ*, reste encore souvent accepté, jusqu'en dernière année d'études, comme équivalent de tout autre relatif. Entre 22% et 69% des sujets, selon la phrase, se satisfont de ce relatif passe-partout quand il leur est proposé. Ces sujets continuent donc à accepter la stratégie de relativisation sans trou syntaxique (*gap*) ni mouvement, étrangère au français standard. Le Tableau 4 donne des phrases déviantes du TJG –contenant un *que* 'neutre'– et leur taux d'acceptation par les sujets.

Tableau 4. Jugements de grammaticalité: *que* 'neutre' (N = 32)

<i>Phrase agrammaticale</i>	<i>que en fonction de:</i>	<i>Acceptation</i>
*L'auteur mentionne certains tabous <i>qu</i> 'ils existent à propos des dialectes.	sujet	25%
*Ils parlent le catalan <i>que</i> , pour eux, est une langue maternelle ou une langue seconde.	sujet	31%
*Le dialecte, c'est la langue du cœur, la langue <i>qu</i> 'on se sent à l'aise.	locatif	69%
*La prononciation dépend de la région <i>que</i> le locuteur vient.	locatif (provenance)	47%
*Je viens d'acheter un nouveau manteau <i>que</i> j'en suis très contente.	SPrép	50%
*La porte <i>que</i> j'ai perdu la clé est celle de la cuisine, pas celle du garage	SPrép-génitif	28%
*C'est un pays <i>que</i> son climat me plaît beaucoup.	SPrép-génitif	41%

(b) Dans les productions libres des étudiants testés, peu de résomptifs ont été relevés dans les relatives. Les pronoms de reprise peuvent être présents dans les relatives en L1, sous un certain nombre de conditions, mais se rencontrent surtout aux niveaux les plus

²⁵ Sur ce type de relatif, qui existe en français familier/populaire, voir Blanche-Benveniste (2000) et Gadet (1995, 2003).

bas de l'échelle d'accessibilité de Keenan et Comrie (1977).²⁶ Dans le TJG (Tableau 5), les relatives à résomptif²⁷ ont souvent été déclarées grammaticales ou acceptées.

Tableau 5. Jugements de grammaticalité: Résomptifs (N = 32)²⁸

<i>Phrase agrammaticale</i>	<i>Fonction du résomptif</i>	<i>Acceptation</i>
*L'auteur mentionne certains tabous <i>qu'</i> ILS existent à propos des dialectes.	sujet	25%
* Prenez par exemple le mot <i>doll qu'</i> en anglais ÇA veut dire <i>poupée</i> .	sujet	66%
*Hier soir il y avait à la télévision un film <i>qu'</i> Anna voulait absolument LE voir.	objet direct	31%
*La copine à <i>qui</i> tu LUI as prêté 50 euros, est-ce qu'elle te rendra cet argent?	datif	25%
*Je viens d'acheter un nouveau manteau <i>que</i> j'EN suis très contente.	objet indirect	56%
*Connais-tu le garçon <i>dont</i> SA sœur sort avec Pascal?	génitif	72%

Gass (1994) a montré que les apprenants sont plus tolérants envers les résomptifs si leur langue en admet. Notre TJG semblerait le confirmer. Il faut noter cependant que les résomptifs sont admis par certains sujets pour tous les syntagmes nominaux relativisables, y compris les syntagmes nominaux en fonction de sujet, ce qui n'est pas acceptable en grec. Dans l'interlangue de ces étudiants, il semble donc qu'il y ait dans tout processus de relativisation une place vide où peut apparaître un résomptif.

(c) Comme déjà les productions libres le montraient, l'appropriation de la différence entre *qui* et *que* n'est pas complète pour tous les étudiants. Cela apparaît clairement dans les phrases en (8) et (9) qu'ils avaient à juger.

(8a) *L'auteur mentionne certains tabous *qu'*ils existent à propos des dialectes.

(25% des sujets acceptent)

(8b) *Ils parlent le catalan *que*, pour eux, est une langue maternelle ou une langue seconde.

(31% des sujets acceptent)

(8c) Il connaît plusieurs langues *qui* sont parlées en Russie.

²⁶ Objet indirect, Oblique. Génitif, Objet d'un comparatif et plus rarement Objet direct.

²⁷ Nous entendons ici par *résomptif* un pronom de reprise situé dans la phrase relative et se référant à l'antécédent. Ce pronom est placé dans la position qu'il aurait en phrase indépendante. C'est lui, et non pas le complémentiseur introducteur de la relative, qui signale l'argument relativisé et la position de celui-ci. Il permet de conserver dans la relative l'ordre des mots canonique. Le français standard n'a pas de propositions relatives résomptives, mais on en rencontre chez l'enfant et dans la langue très familière. Ainsi dans l'exemple de langage enfantin **la fille que maman parle d'elle, elle* est un pronom résomptif.

²⁸ Le résomptif est noté en majuscules dans le Tableau 5.

(22% des sujets condamnent et proposent *que*)

(9a) La femme *qu'*a rencontrée Philippe était la directrice de l'entreprise.

(34% des sujets acceptent, les autres corrigent en changeant l'ordre des mots, ou en proposant *qui* et en modifiant l'accord du participe passé)

(9b) Voilà les preuves *que* je cherchais à obtenir.

(85% des sujets acceptent)

Cette situation remet-elle en cause l'application de la hiérarchie d'accessibilité de Keenan et Comrie (1977) dans le domaine de l'acquisition? La théorie du marquage qu'on a fondée sur elle prédirait en principe que *qui*, le relatif le moins marqué, devrait être déjà bien acquis par les étudiants avancés. D'autre part *que*, complément d'objet direct dans les phrases (6a) et (6b) devrait être recevoir un taux d'acceptation similaire dans ces deux phrases, ce qui n'est pas le cas, puisque l'inversion stylistique dans (6a) a l'effet radical de provoquer un rejet. Tout cela demandera un examen plus approfondi dans la suite de notre recherche.

(d) Dans leurs productions libres les étudiants n'employaient quasiment jamais le pronom *qui* dans un SPrép et lui préféraient *lequel*. Cela est confirmé par les corrections qu'ils apportent à des phrases comme celles de (10).

(10a) Je me souviens bien de Philippe Leblanc *avec qui* j'étais soldat en Algérie.

(47% des sujets condamnent, dont la moitié corrigent avec *lequel*)

(10b) Donne-moi la liste des gens à *qui* tu as envoyé des invitations.

(53% des sujets condamnent, dont 40% corrigent avec *auxquels*)

On peut voir dans cette préférence du relatif fléchi *lequel* une possible influence du relatif *ο οποιός* lui-même fléchi. On observe une tendance semblable avec *qui* (sujet) ou *que*, corrigés en *lequel* par certains étudiants, dans les phrases qui suivent.

(11a) le catalan, *laquelle* est [...] une langue maternelle ou une langue seconde.

(11b) le français et le créole sont deux langues *lesquelles* connaissent bien ces peuples.

(11c) [...] la célèbre actrice *laquelle* je n'ai pas besoin de vous présenter.

Cet emploi de *lequel* hors SPrép, qui n'est pas grammaticalement incorrect en position de sujet, mais qui est pragmatiquement improbable dans les phrases proposées, s'est aussi rencontré sporadiquement dans Q2 du TT: ce qui n'est pas étonnant, puisque on y invitait précisément les sujets à passer par *ο οποιός*, le relatif fléchi du grec.

4. Conclusion

Les deux tests décrits ici nous font mesurer l'ampleur de la tâche de l'apprenant chypriote dans l'appropriation de la relativisation en français. L'application du TT a montré qu'on pouvait mettre à contribution la LIS pour interroger l'indétermination, l'ambiguïté de *που*. La tâche du chercheur qui essaie de s'expliquer et d'expliquer comment se fait cette appropriation n'est pas mince non plus. L'observation, même systématique de corpus de productions libres ne permet pas, sans doute à cause de stratégies d'évitement de formes difficiles, d'évaluer complètement l'interlangue de l'apprenant. Pour s'en approcher, il faut donc avoir recours à l'expérimentation et à l'imposition de structures relatives à manipuler. En conséquence, il est essentiel d'élaborer des instruments de recherche fiables et dans notre cas, de continuer à perfectionner ceux que nous avons commencé d'utiliser et de les administrer à un plus grand nombre de sujets. Pour le TT, il faudra proposer un plus grand nombre de phrases à traduire et pour le TJG, afin de mieux nous concentrer sur certains aspects de la relativisation (opposition *qui/que*; résomption), il sera sans doute nécessaire de le subdiviser et de contrôler plus strictement les facteurs contextuels qui peuvent entraîner la variabilité.

Bibliographie

- Adjemian C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning* 26: 297-320.
- Arvaniti A. (2006a). Linguistic practices in Cyprus and the emergence of Cypriot Standard Greek. *San Diego Linguistic Papers* 2: 1-25.
- Arvaniti A. (2006b). Erasure as a means of maintaining diglossia in Cyprus. *San Diego Linguistic Papers* 2: 25-38.
- Blanche-Benveniste C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Bley-Vroman R., S. Felix et G. Ioup (1988). The accessibility of universal grammar in adult language learning. *Second Language Research* 4: 1-32.
- Chaudron C. (1983). Research on metalinguistic judgments: A review of theory, methods and results. *Language Learning* 33: 343-377.
- Chaudron C. (2003). Data collection in SLA research. In C.J. Doughty and M.H. Long (eds), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 762-828.
- Corder S.P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5(4): 162-167.
- Creissels D. (1995). *Éléments de syntaxe générale*. Paris: PUF.

- Cowan R. and Y.A. Hatasa (1994). Investigating the validity and reliability of native speaker and second-language learner judgments about sentences. In E. Tarone, S.M. Gass and A. Cohen (eds), *Research methodology in SLA*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 287-302.
- Cuq J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international.
- Cuq J.-P. et I. Gruca. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Davies W.D. and T.I. Kaplan (1998). Native speaker vs. L2 learner grammaticality judgments. *Applied Linguistics* 19: 183-203.
- Delofoeu J. (1981). Perspective linguistique et sociolinguistique dans l'étude des relatives en français. *Recherches sur le français parlé* 3: 134-193.
- Duff A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Edit B. (1999). Traduction en classe de langue. *Verbum* 1(2): 233-239.
- Ellis R. (1991). Grammaticality judgements and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 161-186.
- Ellis R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferguson C. (1959). Diglossia. *Word* 15: 325-340.
- Gadet F. (1995). Les relatives non standard en français parlé, le système et l'usage. *Etudes Romanes* 34: 141-162.
- Gadet F. (2003). La relative française, difficile et complexe. S. Kriegel (dir.), *Grammaticalisation et réanalyse – Approches de la variation créole et française*. Paris: CNRS Éditions, 251-268.
- Gass S.M. (1994). The reliability of second-language grammaticality judgments. In E. Tarone, S.M. Gass and A. Cohen (eds), *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 303-322.
- Holton D., P. Mackridge and I. Philippaki-Warbuton (1997). *Greek: A comprehensive grammar of the Modern Greek language*. London: Routledge.
- Karyolemu M. (2006). Reproduction and innovation of communicative patterns in a former-“diglossic” community. In Muhr R. (ed.), *Innovation und Kontinuität in Sprache und Kommunikation verschiedener Sprachkulturen/Innovation and Continuity in Language and Communication of Different Language Cultures*. Frankfurt am Main: Lang.
- Keenan E. and B. Comrie (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry* 8(1): 63-99.
- Κλαίρης Χ. και Γ. Μπαμπινιώτης (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mackridge P. (1990). *Η Νεοελληνική γλώσσα*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Lavault E. (1985). *Les fonctions de la traduction dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier Érudition.
- Malmkjær K. (1998). *Translation and language teaching: Language teaching and translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Mandell P. (1999). On the reliability of grammaticality judgement tests in second language acquisition research. *Second Language Research* 15(1): 73-79.
- Monville-Burston M. et M Kounouni. (à paraître). Introspection et pédagogie : Que disent les apprenants

- sur la relativisation ? J. Burston, E. Gabriel, M. Monville-Burston et P. Pavlou (dir.), *Languages for cultural dialogue/Langues et dialogue interculturel*. Nicosie: Représentation du Conseil de l'Europe à Chypre.
- Μοσχονάς Σ. (1996). Η γλωσσική διμορφία στην Κύπρο [La diglossie à Chypre]. *Politis* 27: 42-44.
- Μοσχονάς Σ. (2002). Κοινή γλώσσα και διάλεκτος. Το ζήτημα της «γλωσσικής διμορφίας» στην Κύπρο [Grec Standard et dialecte: la diglossie à Chypre]. *Nea Hestia* 151(1745): 899-928.
- Nicholas N. (1998). *The story of pu. The grammaticalisation in space and time of a Modern Greek complementiser*. Thèse de doctorat: The University of Melbourne.
- Papapavlou A. et P. Pavlou (1998). A review of the sociolinguistic aspects of the Greek Cypriot dialect. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19(3): 212-220.
- Perdue C., C. Noyau, R. Porquier et U. Frauenfelder (1980). Connaissance en langue étrangère. *Langages* 14: 43-59.
- Py B. (1980). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 1: 31-54.
- Py B. (1993). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. *AILE* 2: 9-24.
- Riegel M., J.-P. Pellat et R. Rioul (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Selinker L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* X(2): 209-231.
- White L. (2003). On the nature of interlanguage representation: Universal Grammar in second language. In C. Doughty and M. Long (eds), *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 19-42.
- Wilmet M. (2003). *Grammaire critique du français*, 3^{ème} éd. Bruxelles: De Boeck & Larcier, Duculot.

APPENDICE 1

TEST DE TRADUCTION

QUESTIONNAIRE 1 (που)

Dans les phrases suivantes, veuillez traduire en français la partie soulignée [ici, en italiques].

Ex: Έχω ένα γιο που λατρεύω.

J'ai un fils *que j'adore*.

1. Ο άντρας που μου μίλησε είναι θείος μου.
L'homme est mon oncle.
2. Η γυναίκα που χαιρέτησα είναι θεία μου.
La femme est ma tante. (χαιρετώ: saluer)
3. Επισκεφθήκαμε το σπίτι που έμενε ο συγγραφέας.
Nous avons visité la maison.....
4. Να την πόρτα που μπήκε το παιδί.
Voilà la porte.....
5. Η γυναίκα που της μίλησα είναι ξαδέλφη μου.
La femme est ma cousine.
6. Πες μου την αιτία που έκλαιγες.
Dis-moi la raison.....
7. Διάβασα ένα βιβλίο που η ιστορία του είναι αληθινή.
J'ai lu un livre
8. Να το σχοινί που ήταν δεμένος ο σκύλος.
Voilà la corde (δένω: attacher)
9. Ζούμε σε μια εποχή που όλα είναι πιθανά.
Nous vivons à une époque
10. Είναι ένα παιδί που το βλέπω κάθε μέρα.
C'est un enfant.....

QUESTIONNAIRE 2 (ο οποίος)

Dans les phrases suivantes, veuillez traduire en français la partie soulignée [ici, en italiques].

Ex: Έχω ένα γιο τον οποίον λατρεύω.

J'ai un fils *que j'adore*.

1. Ο άντρας ο οποίος μου μίλησε είναι θείος μου.
L'homme est mon oncle.
2. Η γυναίκα την οποία χαιρέτησα είναι θεία μου.
La femme est ma tante. (χαιρετώ: saluer)
3. Επισκεφθήκαμε το σπίτι όπου έμενε ο συγγραφέας.
Nous avons visité la maison.....
4. Να την πόρτα από την οποία μπήκε το παιδί.
Voilà la porte.....
5. Η γυναίκα στην οποία μίλησα είναι ξαδέλφη μου.
La femme est ma cousine.
6. Πες μου την αιτία για την οποία έκλαιγες.
Dis-moi la raison.....
7. Διάβασα ένα βιβλίο του οποίου η ιστορία είναι αληθινή.
J'ai lu un livre
8. Να το σχοινί με το οποίο ήταν δεμένος ο σκύλος.
Voilà la corde
(δένω: attacher)
9. Ζούμε σε μια εποχή όπου όλα είναι πιθανά.
Nous vivons à une époque
10. Είναι ένα παιδί το οποίο βλέπω κάθε μέρα.
C'est un enfant.....

APPENDICE 2

TEST DE JUGEMENT DE GRAMMATICALITÉ

1 = correct	2 = probablement correct	3 = probablement incorrect	4 = incorrect
Si vous choisissez 3 ou 4, rectifiez l'erreur/les erreurs			

Note: Les sujets devaient juger la grammaticalité de la partie de la phrase en italiques.
(I) indique que la phrase est agrammaticale.

1. Je me souviens bien de Philippe Leblanc *avec qui j'étais soldat* en Algérie.
2. L'auteur mentionne certains tabous *qu'ils existent à propos des dialectes*. (I)
3. Le projet *dont tu nous as parlé* me paraît très intéressant.
4. La fenêtre *que les voleurs sont entrés* est celle de la salle de bains. (I)
5. La maison *où habite ma grand-mère* est au centre-ville.
6. La femme *qu'a rencontrée Philippe* était la directrice de l'entreprise.
7. Hier soir il y avait à la télévision un film *qu'Anna voulait absolument le voir*. (I)
8. C'est une langue *qu'ils sont fiers de parler*.
9. Il connaît plusieurs langues *qui sont parlées en Russie*.
10. Voici donc la célèbre actrice *que je n'ai pas besoin de vous présenter*.
11. La copine *à qui tu lui as prêté 50 euros*, est-ce qu'elle te rendra cet argent? (I)
12. Comment s'appelle le village *par où tu es passé?*
13. La porte *que j'ai perdu la clé* est celle de la cuisine, pas celle du garage. (I)
14. C'est un écrivain *qui sait intéresser ses lecteurs*.
15. La prononciation dépend de la région *que le locuteur vient*. (I)
16. Je viens d'acheter un nouveau manteau *que j'en suis très contente*. (I)
17. Le français et le créole sont deux langues *qui connaissent bien ces peuples*. (I)
18. Le dialecte, c'est la langue du coeur, la langue *qu'on se sent à l'aise*. (I)
19. C'est Paul Fillon *dont j'ai vu passer la voiture*.
20. C'est une bague *à laquelle je tiens beaucoup*.
21. Voilà les preuves *que je cherchais à obtenir*.
22. Connais-tu le garçon *dont sa soeur sort avec Pascal?* (I)
24. Ils utilisent des stratégies d'évitement, c'est-à-dire des stratégies *par lesquelles on évite de répondre à des questions trop complexes*.
25. Donne-moi la liste des gens *à qui tu as envoyé des invitations*.
26. Ils parlent le catalan *que, pour eux, est une langue maternelle ou une langue seconde*. (I)
27. C'est un pays *que son climat me plaît beaucoup*. (I)
28. Essayez d'oublier ce problème *que vous y pensez sans cesse*. (I)
29. J'ai dans la chambre d'amis un vieil ordinateur *que je ne me sers plus*. (I)
30. J'ai été surpris au moment *où je l'ai vu entrer*.

APPENDICE 3

PHRASE 4 – Groupe 2²⁹

Q1		Q2	
Phrase à traduire	Réponse attendue	Phrase à traduire	Réponse attendue
Να την πόρτα που μπήκε το παιδί.	Voilà la porte <i>par laquelle/par où</i> l'enfant est entré.	Να την πόρτα από την οποία μπήκε το παιδί.	Voilà la porte <i>par laquelle/par où</i> l'enfant est entré.
<i>E</i>	<i>Résultat</i>	<i>Résultat</i>	
E1	La porte DONT l'enfant	idem	
E2	La porte DANS LA QUELLE	La porte P A R L A Q U E L L E l'enfant	
E3	La porte QUE l'enfant entre	La porte O U l'enfant est entré	
E4	La porte par laquelle l'enfant	La porte <i>DE LAQUELLE</i> l'enfant est entré	
E5	La porte QUE l'enfant est entré	La porte O U l'enfant	
E6	La porte QUE l'enfant	idem	
E7	La porte QUE l'enfant entré	idem	
E8	La porte DONT l'enfant a entré	idem	
E9	La porte QUE l'enfant a entré	idem	
E10	La porte QUE l'enfant entre	idem	
E11	La porte QUE l'enfant entre	La porte P A R L A Q U E L L E l'enfant entrée	
E12	La porte QUE l'enfant est entré	La porte P A R L A Q U E L L E l'enfant	
E13	La porte OU l'enfant était entré	La porte P A R L A Q U E L L E l'enfant	
E14	La porte OU l'enfant vient	<pas de réponse>	
E15	La porte QUE l'enfant entré	La porte <i>DONT</i> l'enfant	
E16	La porte QUE l'enfant est entré	La porte P A R L A Q U E L L E l'enfant	
E17	La porte QUE l'enfant a entré	La porte P A R L A Q U E L L E l'enfant	
E18	La porte DANS LAQUELLE	La porte <i>DE LAQUELLE</i>	
E19	La porte QUE l'enfant a entrée	La porte <i>DE LAQUELLE</i> l'enfant a entrée	
E20	La porte DE LAQUELLE	La porte <i>D'OU</i> l'enfant	
E21	La porte QUE l'enfant est entré	La porte <i>LAQUELLE</i> l'enfant	
E22	La porte par laquelle l'enfant est entré	idem	
E23	La porte QUE l'enfant est sorti	La porte O U l'enfant	
E24	La porte QUE l'enfant a entré	La porte QUE l'enfant entré	
E25	La porte QUE l'enfant entré	La porte QUE l'enfant est entré	
E26	La porte DANS LAQUELLE	La porte <i>SUR LAQUELLE</i>	
E27	La porte QUE l'enfant a entré	La porte <i>À LAQUELLE</i> l'enfant a entré	
E28	La porte par laquelle l'enfant a entré	La porte par laquelle l'enfant est entré	
E29	La porte D'OU l'enfant entre	La porte <i>DANS LAQUELLE</i> l'enfant a entré	
E30	La porte DUQUEL l'enfant a entré	La porte <i>DE LAQUELLE</i> est entré l'enfant	
E31	La porte D'OU l'enfant est entré	La porte <i>DE LAQUELLE</i> l'enfant a entré	

²⁹ Dans Q1 les majuscules indiquent une erreur; les majuscules + italiques un changement incorrectement fait de Q1 à Q2 et les majuscules + espacement des lettres, un changement correctement fait.