

Mieczysław Gajos

POLONISMES RENCONTRÉS DANS LA STRUCTURE  
DES PHRASES FRANÇAISES

Tout au long de l'apprentissage de la langue étrangère, l'élève est fortement en contact avec les deux langues:  $L_1$  - langue maternelle (langue source) et  $L_2$  - langue étrangère (langue cible).

Selon les grammairiens-comparatistes, au moment où l'on commence l'apprentissage d'une langue étrangère, le processus d'intégration de la langue maternelle est achevé.

L'assimilation de la  $L_2$  se fait donc par l'intermédiaire de la  $L_1$  qui joue un certain rôle de filtre.

L'assimilation d'une seconde langue étrangère se réalise non seulement par le filtre de la langue maternelle mais aussi par le filtre de la première langue étrangère assimilée antérieurement, etc. Comme la  $L_1$  joue le rôle d'un filtre dans l'apprentissage de la  $L_2$ , il est évident que l'élève aura tendance à projeter sur la langue cible les structures de sa langue maternelle. Dans son apprentissage l'élève cherche à établir des analogies et des différences.

Le fait de transmission des compétences (connaissances, habitudes, etc.) d'un domaine sur l'autre porte en psychologie et en pédagogie le nom de *t r a n s f e r t*.

Daniel Coste et Robert Galisson distinguent les types du transfert suivants<sup>1</sup>.

1) *t r a n s f e r t p r o a c t i f* - lorsqu'il y a influence d'un apprentissage A sur un apprentissage B postérieur;

---

<sup>1</sup> R. Galisson, D. Coste, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette 1976, p. 569.

2) transfert rétroactif - lorsqu'il y a influence d'un apprentissage B sur un apprentissage A antérieur.

Quand le fait d'avoir appris A aide à mieux comprendre B (plus vite et plus facilement), ou quand le fait d'apprendre B consolide l'apprentissage de A, le transfert est dit "positif" (positif proactif ou positif rétroactif).

Dans le cas contraire, quand le fait d'avoir appris A gêne, rend plus difficile l'apprentissage de B, ou que le fait d'apprendre B détériore l'apprentissage de A, le transfert est dit "négatif" (négatif proactif ou négatif rétroactif).

En linguistique et glottodidactique la notion de "transfert négatif" est remplacée par celle d'interférence<sup>2</sup>.

L'interférence est donc l'effet négatif d'un apprentissage sur un autre, tandis que le transfert est l'effet positif d'un apprentissage sur l'autre.

En méthodologie d'enseignement des langues étrangères, les interférences sont ainsi définies:

"Difficultés rencontrées par l'élève et fautes qu'il commet en langues étrangères du fait de l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement"<sup>3</sup>.

Dans le cas ci-dessus on parle d'abord d'interférences interlinguales appelées aussi interférences extérieures<sup>4</sup>.

Dans le processus d'assimilation du matériel linguistique nouveau, on observe souvent l'influence de certains éléments de la langue étudiée qui ont été antérieurement acquis. On parle alors d'interférences intralinguales ou intérieures<sup>5</sup>.

Les interférences extérieures qui constituent l'objet de cet article peuvent apparaître non seulement à tous les niveaux linguistiques mais aussi au niveau socio-culturel. Ces interférences s'appellent "interférences de civi-

<sup>2</sup> F. Grucza, *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa 1978, p. 17.

<sup>3</sup> Galisson, Coste, *op. cit.*, p. 291.

<sup>4</sup> Grucza, *op. cit.*, p. 17.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

lisation" ou "interférences culturelles".

Les études comparatives jouent un rôle très important dans la compréhension des interférences interlinguales, erreurs d'élèves commises sous l'influence de leur langue maternelle.

La linguistique contrastive, appelée aussi: comparative, confrontative, ou différentielle, s'est surtout développée aux Etats-Unis dans les années cinquante.

Les travaux de la linguistique contrastive, fondés sur des comparaisons structurales des langues, avaient pour objectifs de prédire et d'expliquer les interférences, et de proposer aux enseignants des techniques préventives ou correctives appropriées aux difficultés que rencontre la population scolaire d'une langue maternelle donnée.

Selon les comparatistes, à partir des résultats de comparaisons systématiques et en complétant ces comparaisons par un examen de fautes effectivement commises, on peut expliquer la nature de ces fautes et décider des moyens qui permettront soit de les prévenir, soit de les éliminer<sup>6</sup>.

On peut donc remarquer que les études contrastives s'adressaient aux enseignants plutôt qu'aux apprenants.

C'est pour cette raison entre autres, que les études contrastives ont commencé à perdre de leur valeur dans les années soixante.

Le point culminant de la crise des études contrastives fut une thèse de Leonard Newmark et David Reibel selon laquelle les matériaux élaborés à partir des recherches contrastives n'accéléraient pas l'acquisition des langues étrangères mais au contraire la retardent<sup>7</sup>.

Newmark et Reibel avancent un point de vue extrême sur le rôle des études contrastives. Ils sont d'avis que dans la glotto-didactique contemporaine toutes les démarches de pronostic et de prévention contre les erreurs sont tout à fait inutiles. Une erreur résulte de l'ignorance de l'élève.

Leonard Newmark et David Reibel expliquent la présence des

<sup>6</sup> Galisson, Coste, *op. cit.*, p. 125.

<sup>7</sup> L. Newmark, D. Reibel, *Necessity and Sufficiency in Language Learning*, "International Revue of Applied Linguistics" 1968, 6, p. 145-164; cité par: Gruczka, *op. cit.*, p. 20.

formes de la  $L_1$  dans les structures de la  $L_2$  par le manque de compétences (connaissances) linguistiques de l'apprenant.

D'après leur théorie, l'élève met à la place d'une forme étrangère attendue, une autre, celle qui lui est connue. La seule forme connue de l'élève est la forme de sa langue maternelle<sup>8</sup>.

Depuis peu, on essaie d'examiner le problème des erreurs du côté de l'élève et des difficultés réelles qu'il rencontre pendant l'acquisition d'une langue étrangère. On substitue l'analyse du contraste interlingual à l'analyse des erreurs-mêmes.

Il nous semble que dans les études concernant les erreurs d'élèves il ne faudrait pas exagérer l'importance des recherches comparatives mais il ne faudrait pas non plus les rejeter. Peut-être la coopération entre grammaire contrastive, lapsologie, psycholinguistique et méthodologie d'enseignement des langues étrangères devrait-elle permettre de réduire au minimum les erreurs d'interférence?

Il faut remarquer que nous, enseignants polonais du français langue étrangère, sommes beaucoup mieux placés pour déceler les interférences et les corriger qu'un professeur français enseignant sa langue maternelle. Nous devrions donc largement profiter des efforts des comparatistes.

Les travaux sur la confrontation des structures du français et du polonais ont été menés en Pologne par le professeur Bolesław Kielski dans les années cinquante. Les résultats de ses travaux ont été publiés dans le livre "Structure des langues française et polonaise à la lumière de l'analyse comparative"<sup>9</sup>.

En 1979 est paru l'ouvrage de Stanisław Gniadek, *Grammaire contrastive franco-polonaise*, traitant les différences et analogies fondamentales entre les deux systèmes linguistiques<sup>10</sup>.

L'inventaire des erreurs morpho-syntaxiques d'interférence interlinguale que je me propose de présenter ci-dessous a été

<sup>8</sup> L. Newmark, D. Reibel, *How, not to interfere, with language learning*, [dans:] M. Lester, *Readings in Applied Transformational Grammar*, New York 1970; cité par: H. Komorowska, *Nauczanie języka obcego a interferencja*, Warszawa 1980, p. 94.

<sup>9</sup> B. Kielski, *Struktura języków francuskiego i polskiego w świetle analizy porównawczej*, Cz. II. Z zagadnień nauki o zdaniu, tódź 1960.

<sup>10</sup> S. Gniadek, *Grammaire contrastive franco-polonaise*, Warszawa 1979.

établi non seulement sur la base d'observation de leçons et d'analyse de travaux d'étudiants de l'Alliance Française de Łódź, mais aussi à partir d'observations menées au niveau du secondaire (dans des lycées de Łódź) et au niveau du supérieur (dans des groupes d'étudiants en philologie romane de Łódź). Ces observations n'ont pas été systématiques, mais elles ont quand même permis d'établir une liste des erreurs le plus souvent commises par les apprenants polonais.

Vu l'étendu et la complexité du problème des erreurs d'interférence au niveau morpho-syntaxique, une étude détaillée de chaque forme fautive rencontrée dans les travaux d'étudiants dépasserait les limites de cet article, c'est pourquoi je me borne uniquement à la présentation de quelques types d'erreurs choisis.

### I. Changement d'ordre des éléments dans la structure de la phrase française

Quelle est la source de ce type d'erreurs?

On peut facilement répondre à la question ci-dessus en analysant l'évolution des deux langues.

"Le français et le polonais sont des langues indo-européennes, mais le français a perdu sa flexion nominale héritée du latin, ce qui l'oppose au polonais qui est une langue à déclinaison. Cette évolution du français a ses répercussions dans le domaine syntaxique. L'ordre des mots est devenu plus rigide, car la position du nom marque une fonction dans la phrase. En polonais, qui a conservé sa flexion nominale, la position du nom dans la phrase est plus libre"<sup>11</sup>.

Le plus souvent on observe ce type d'erreurs au niveau des structures suivantes:

1. S + V + COD.

S            V            COD

La phrase française: *Un loup mange un mouton* peut avoir en polonais six réalisations différentes:

S            V            COD  
1. *wilk zjada owce.*

COD        V            S  
2. *Owce zjada wilk.*

<sup>11</sup> G n i a d e k, *op. cit.*, p. 6.

V S COD  
3. *Zjada wilk owoc.*

V COD S  
4. *Zjada owoc wilk.*

S COD V  
5. *Wilk owoc zjada.*

COD S V  
6. *Owoc wilk zjada.*

En français, il est impossible de faire le déplacement du sujet et du complément d'objet direct parce que le changement des éléments nominaux de la construction change complètement le sens de la phrase. Cependant les élèves polonais, sous l'influence de leur langue maternelle, ont tendance à produire des phrases du type:

COD S V  
*Cet affaiblissement, je comprends comme...*

COD V S  
*Un disque écoute Jean.*

COD V S  
*Des courses fait ma mère.*

etc.

## 2. S + V + COI.

La structure française S + V + COI: *Les hommes pensent à la fortune*, peut avoir en polonais plusieurs réalisations différentes:

S V COI  
1. *Ludzie myślą o fortunie.*

COI V S  
2. *O fortunie myślą ludzie.*

V S COI  
3. *Myślą ludzie o fortunie.*

COI S V  
4. *O fortunie ludzie myślą.*

etc.

Dans la plupart des cas la construction polonaise équivalente a le même ordre que la construction française.

S V COI S V COI  
*Les hommes pensent à la fortune. = Ludzie myślą o fortunie.*

Néanmoins, les erreurs à l'intérieur de cette structure sont assez nombreuses.

Exemples :

COI V S  
A une image correspond une phrase.

COI S V  
A personne je n'envie rien.

3. S + V + COD + COI.

La phrase française se présente généralement sous la forme suivante: S + V + COD + COI: *Jan envoie un télégramme à son ami.* La construction polonaise équivalente a le même ordre: *Jan wysyła*

COI COI  
*telegram do swojego przyjaciela.*

Il faut remarquer tout de même la possibilité de déplacer les deux compléments à l'intérieur de la structure polonaise: *Jan*

V COI COD  
*wysyła do swego przyjaciela telegram.*

Ce changement a pour conséquence les erreurs du type suivant:

S V COI COD  
*Sophie montre à Marco Paris.*

4. S + V + CC.

Toutes les constructions présentées ci-dessus peuvent être élargies par un complément circonstanciel. La place du complément n'est pas fixe dans les deux langues. On le trouve au début, au milieu, ou à la fin de la phrase.

Exemples :

1. *Souvent Sophie est triste.* - *Często Zofia jest smutna.*

2. *Sophie est souvent triste.* - *Zofia jest często smutna.*

3. *Sophie est triste souvent.* - *Zofia jest smutna często.*

Le déplacement du CC au début, sous l'influence du polonais, peut parfois détériorer toute la structure. En voilà un exemple:

CC V S CC V S  
*Do szkoły idą dzieci.* - *A l'école vont les enfants.*

II. Omission d'un élément de la structure

1. Suppression du pronom-sujet

Au début de l'apprentissage, on peut observer dans les productions d'apprenants polonais la suppression du pronom-sujet:

*Aujourd'hui allons au cinéma.*

*Dois venir ce soir.*

Le polonais emploie le pronom-sujet très rarement, parce que la forme du verbe suffit pour déterminer la personne grammaticale:

*Idziemy do kina.*

*Muszę, musicie, musi przyjechać dziś wieczorem.*

Heureusement, ces erreurs sont assez rares parce que les élèves se rendent très vite compte qu'il est impossible de construire une phrase française sans exprimer le sujet.

## 2. Suppression de *pas* dans la structure de la proposition négative

En français la structure négative fondamentale est composée de deux segments négatifs: la particule *ne* placée devant le verbe et la particule *pas* qui a sa place après le verbe.

Par contre, en polonais, pour exprimer la négation, il suffit de mettre l'adverbe de négation *nie* devant le verbe. Cette différence est une source fréquente d'omission de *pas* par les élèves polonais.

**E x e m p l e s :**

*Je ne sais comment le faire.*

*Nie wiem, jak to zrobić.*

*Ne pense à elle!*

*Nie myśl o niej!*

### III. Interférences dans les structures impersonnelles et idiomatiques

Dans la pratique scolaire on peut souvent observer l'influence de la langue maternelle sur les structures impersonnelles et idiomatiques de la langue cible.

C'est le cas notamment des constructions françaises suivantes:

*Il fait beau, il fait froid, il fait du vent, etc.*

*Avoir chaud, avoir faim, avoir soif, faire du ski, etc.*

L'élève a tendance à traduire mot à mot ces constructions du polonais ce qui donne les résultats finals suivants:

*Jestem głodny. - Je suis faim.*

*Jest mi ciepło. - Il m'est chaud.*

*Jest zimno. - Il est froid. etc.*

IV. Changement de catégorie grammaticale à l'intérieur  
de la phrase

Ce type d'erreurs consiste par exemple à remplacer le temps grammatical d'une langue cible par celui de la langue source.

1. Nous pouvons très bien l'observer en analysant  
l'emploi des temps en polonais  
et en français dans les phrases  
conditionnelles

Dans le premier type de phrase conditionnelle, le français emploie le présent après *si*.

*Si tout va bien, je partirai dans un mois.*

Cependant, en polonais après *jeżeli, jeśli (si)* on va employer le futur.

*Jeżeli wszystko dobrze pójdzie, wyjadę za miesiąc.*

*Si tout ira bien, je partirai dans un mois.*

Les différences entre le polonais et le français apparaissent aussi dans l'expression de l'éventualité irréalisée.

Dans ce cas-là, en français, nous trouvons après *si* les temps de l'indicatif: imparfait ou plus-que-parfait.

*S'il était avec nous, il serait heureux.*

*Si je l'avais su hier, je t'aurais apporté ce disque.*

Dans le même cas le polonais emploie le conditionnel après *gdyby (si)*.

*Gdyby był z nami, byłby szczęśliwy.*

*Gdybym był to wiedział wczoraj, przyniósłbym ci tę płytę.*

L'élève tout naturellement utilise les constructions de sa langue maternelle.

*S'il serait avec nous, il serait heureux.*

*Si je le saurais hier, je t'apporterais ce disque.*

Le changement des catégories temporelles à l'intérieur des phrases hypothétiques est caractéristique à tous les niveaux d'apprentissage. L'interférence est si forte qu'on rencontre ce type d'erreur encore chez les étudiants de philologie romane.

## 2. Phrases temporelles et concordance des temps

Le changement de catégorie grammaticale est facilement observé à l'intérieur des structures des phrases temporelles du type:

*Quand* + futur antérieur + futur simple

*Quand* + plus-que-parfait + passe composé

*Dès que* + futur antérieur + futur simple

etc.

Pour exprimer les relations temporelles d'antériorité ou de postériorité le français se sert de toute sa gamme des temps grammaticaux tandis que le polonais a dans ce domaine des possibilités d'expression beaucoup plus limitées. C'est pourquoi l'élève a tendance à simplifier le problème d'emploi des temps en français:

*Quand tu finiras ton travail, tu pourras sortir.*

La simplification du système temporel polonais a pour conséquence l'omission des règles de la fameuse concordance des temps par les apprenants polonais. Il suffit d'analyser, par exemple, l'utilisation des temps au discours indirect.

## 3. Propositions infinitives

Les propositions infinitives françaises correspondant à la construction latine "accusativus cum infinitivo" n'ont pas de constructions équivalentes en polonais qui emploie soit l'indicatif, soit le participe.

Dans la structure des propositions infinitives, on rencontre assez souvent l'erreur qui consiste à remplacer l'infinitif de la construction française par le participe de la construction polonaise.

E x e m p l e s :

*Styszę płaczące dziecko.* - *J'entends un enfant pleurant.*

ou *J'entends pleurant un enfant.*

au lieu de: *J'entends un enfant pleurer.*

V. Erreurs dans des constructions interrogatives

## 1. Questions directes

Des trois procédés français qui permettent de formuler une question: intonation, inversion, emploi des particules et syntagmes interrogatifs, le polonais utilise seulement le premier et le dernier. C'est pourquoi l'élève polonais a des difficultés avec l'inversion dans des questions du type:

*Marco, est-il Italien?*

*Quand est-il arrivé à Paris?*

etc.

## 2. Questions indirectes

On admet souvent que les erreurs dans les questions indirectes ont leur source dans l'interférence intralinguale. On parle de l'influence des questions directes, acquises antérieurement, sur les questions indirectes. Mais on peut aussi démontrer l'influence de la langue source. En polonais, les questions directes et indirectes ont la même structure:

D.D. *Janek pyta brata: "C o zrobisz z samochodem?"*

D.I. *Janek pyta brata o o zrobisz z samochodem.*

D.D. *Zapytałem go: "C z y jesteś szczęśliwy?"*

D.I. *Zapytałem go c z y jest szczęśliwy.*

L'élève qui a appris la construction des questions directes françaises essaie de la transmettre aux questions indirectes, comme il le fait en polonais.

**E x e m p l e s :**

*Jean demande à son frère . q u' e s t - c e q u' i l a fait avec sa voiture.*

*Je lui ai demandé . e s t - c e q u' i l était heureux.*

etc.

## VI. Erreurs de constructions des verbes

1. Les deux langues possèdent les verbes transitifs et intransitifs mais les verbes français n'ont pas toujours les mêmes constructions que les verbes polonais.

Le verbe *aider*, par exemple, est un verbe transitif direct: *aider les faibles*, tandis que son équivalent polonais *pomagać* est un verbe transitif indirect: *pomagać słabym* (datif).

Le datif polonais, complément du verbe *pomagać*, entraîne de nombreuses erreurs dans l'emploi du verbe *aider*.

L'élève projette sur la structure française du verbe *aider* la structure polonaise.

### Exemples:

*Trzeba zawsze pomagać innym.*

*Il faut toujours aider aux autres.*

*Ona zawsze pomaga swojej matce.*

*Elle aide toujours à sa mère.*

Ci-dessous, nous présentons une liste de verbes dont les constructions posent beaucoup de problèmes aux étudiants polonais.

Constructions françaises	Constructions polonaises	Erreurs
<i>regarder qqn, qch.</i>	<i>patrzeć na + accusatif</i>	<i>regarder sur</i>
<i>accompagner qqn.</i>	<i>towarzyszyć + datif</i>	<i>accompagner à</i>
<i>commencer à faire</i>	<i>zaczynać + infinitif</i>	<i>commencer faire</i>
<i>menacer qqn.</i>	<i>grozić + datif</i>	<i>menacer à</i>
<i>lier à</i>	<i>łączyć z + ablatif</i>	<i>lier avec</i>
<i>lutter contre</i>	<i>walczyć z + ablatif</i>	<i>lutter avec</i>
<i>finir de faire</i>	<i>kończyć + infinitif</i>	<i>finir faire</i>
<i>attendre qqn.</i>	<i>czekać na + accusatif</i>	<i>attendre sur</i>
<i>avoir besoin de faire</i>	<i>potrzebować + infinitif</i>	<i>avoir besoin + infinitif</i>
<i>ressembler à qqn.</i>	<i>przypominać + accusatif</i>	<i>ressembler qqn.</i>
<i>proposer de faire</i>	<i>proponować + infinitif</i>	<i>proposer + inf.</i>
<i>renoncer à faire</i>	<i>zrzec się + génitif;</i> <i>porzucić coś</i>	<i>renoncer + de + infinitif</i>
<i>demander à qqn. de faire qch.</i>	<i>prosić + accusatif + o + accusatif</i>	<i>demander qqn. pour + infinitif</i>

## 2. Les verbes pronominaux

Il y a un groupe de verbes qui sont parfois pronominaux en polonais et qui n'ont pas la forme pronominale en français. L'élève a tendance à donner à ce groupe de verbes français une valeur pronominale.

verbe français	verbe polonais	forme erronée
<i>commencer</i>	<i>zaczynać się</i>	<i>se commencer</i>
<i>jouer</i>	<i>bawić się</i>	<i>se jouer</i>
<i>finir</i>	<i>kończyć się</i>	<i>se finir</i>
<i>hésiter</i>	<i>wahać się</i>	<i>s'hésiter</i>
<i>naître</i>	<i>rodzić się</i>	<i>se naître</i>
<i>apprendre</i>	<i>uczyć się</i>	<i>s'apprendre</i>
		etc.

La conjugaison des verbes pronominaux pose aussi beaucoup de difficultés aux apprenants polonais. Très souvent, sous l'influence du polonais, la première et la deuxième personnes du singulier et du pluriel sont remplacées par la troisième personne.

<i>Je se lave.</i>	- <i>Myję się.</i>
<i>Nous allons se promener.</i>	- <i>Idziemy się przejść.</i>
<i>Tu se rases depuis longtemps?</i>	- <i>Golisz się od dawna?</i>
<i>Vous pouvez se baigner.</i>	- <i>Możecie się kąpać.</i>

**N o t a :** On peut observer le même phénomène dans l'emploi des possessifs: la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>e</sup> personnes sont également remplacées par les possessifs de la 3<sup>e</sup> personne.

**E x e m p l e s :**

<i>J'ai son livre.</i>	- <i>Mam swoją książkę.</i>
<i>Prends son thé!</i>	- <i>Pij swoją herbatę!</i>
<i>Laissez ses affaires!</i>	- <i>Zostawcie swoje rzeczy!</i>
<i>Nous avons ses raisons.</i>	- <i>Mamy swoje racje.</i>

Après avoir analysé ces quelques groupes de polonismes, il faudrait réfléchir sur leur **é v a l u a t i o n**.

Les erreurs d'élèves peuvent être évaluées de différents points de vue<sup>12</sup>.

L'un des critères d'évaluation des erreurs est celui de **c o m m u n i c a t i v i t é**. Il s'agit de savoir si une erreur cau-

<sup>12</sup> Cf. G r u c z a, op. cit., p. 36-39.

se des perturbations dans l'acte de communication ou non. Ce type d'évaluation touche au problème dit de l'acceptabilité, c'est-à-dire de la tolérance des erreurs linguistiques. Si nous comparons les deux formes suivantes:

*Dois venir ce soir.* et *Aujourd'hui allons au cinéma.*

nous dirons que la première erreur est beaucoup plus grave du point de vue de la communicativité que la deuxième. L'omission du sujet dans la première proposition citée peut provoquer le malentendu suivant:

*Je dois venir ce soir.* ou bien *Tu dois venir ce soir.*

Dans la phrase: *Aujourd'hui allons au cinéma.* le problème de l'incommunicativité ne se pose pas.

On ne peut pas en tirer des conclusions trop radicales exemptant le professeur du devoir de corriger les erreurs. Au contraire, l'enseignant doit entreprendre toutes les démarches nécessaires pour inciter l'élève à communiquer correctement dans la langue étrangère étudiée.

Maintenant que l'on a vu les sources et les types d'interférences au niveau morpho-syntaxique, il faudrait trouver des moyens permettant de les prévenir et de les éliminer. La possibilité de prévenir l'apparition des erreurs dues aux interférences de la langue maternelle sur le système second en formation rendrait plus efficace le processus d'enseignant et d'apprentissage de la langue étrangère.

Le choix des techniques et des méthodes préventives contre les erreurs d'interférence dépend de plusieurs facteurs de nature différente. Parmi les plus importants, il faut citer les facteurs suivants<sup>13</sup>:

- a) type du matériel linguistique,
- b) niveau linguistique des élèves,
- c) degré d'intensité de l'enseignement de la langue étrangère
- d) objectifs d'enseignement à atteindre,
- e) autres facteurs de nature extra-linguistique: motivation des élèves, connaissances et talent du professeur, traits psychosomatiques des élèves, auxiliaires pédagogiques, etc.

<sup>13</sup> D'après Z. Magnuszewska, *O błędach językowych spowodowanych interferencją*, Zielona Góra 1981, p. 103.

Passons maintenant en revue les méthodes et les techniques de prévention des interférences.

1. La première méthode, appelée par les psychologues, méthode de répétitions renforcées<sup>14</sup> se référant à l'ancienne maxime: "repetitio mater studiorum est", est caractéristique de l'enseignement audio-oral. Elle met l'accent sur l'automatisation totale d'une structure linguistique donnée à l'aide d'exercices structuraux de répétition. Grâce aux répétitions et imitations intensives permettant la fixation de telle ou telle structure grammaticale, on peut arriver à réduire les erreurs d'interférence.

L'exercice structural de répétition, présent dans la méthode "Le français et la vie" de Gaston Mauger et Maurice Bruézière, est très souvent négligé par les enseignants qui le trouvent trop monotone et ennuyeux.

Cependant, cet exercice peut parfois remplacer l'explication grammaticale préalablement donnée dans la méthode traditionnelle.

L'exercice de répétition est construit de manière à présenter de façon claire la solution d'un problème grammatical.

Il s'agit "d'attirer l'attention des élèves sur ce qu'ils entendent et répètent, leur faire trouver, une fois l'exercice de répétition terminé, l'élément morphologique ou syntaxique nouveau"<sup>15</sup>.

Pour éviter la monotonie pendant la réalisation de l'exercice de répétition, on peut l'enrichir par un élément visuel ou bien donner à ce type d'exercice une forme dialoguée.

Exemple:

Non-dialogué

P: *Je suis Marco Boni.*

E: *Je suis Marco Boni.*

P: *Je suis Italien.*

E: *Je suis Italien.*

Dialogué

P: *Dites à X que vous êtes Marco Boni.*

E: *Je suis Marco Boni.*

P: *Dites à X que vous êtes Italien.*

E: *Je suis Italien.*

<sup>14</sup> Komorowska, *op. cit.*, p. 120.

<sup>15</sup> G. Delattre, *Les différents types d'exercices structuraux*, [dans:] P. Delattre, *Les exercices structuraux pour quoi faire?* Paris 1971, p. 120.

Comme c'est un simple exercice de répétition, on peut en faire seulement un exercice d'injonction. Cette transformation exige des étudiants plus d'attention que l'exercice traditionnel et elle permet assez vite d'entraîner les apprenants au discours indirect.

Les répétitions intensives des structures de la  $L_2$ , différentes de celles de la  $L_1$ , peuvent diminuer l'apparition des erreurs dues à l'interférence interlinguale.

2. La deuxième méthode préventive contre les erreurs d'interférence, est la méthode de confrontation des stimuli<sup>16</sup>.

Elle admet la différenciation entre les structures par leur opposition. On cherche alors des contrastes structuraux à l'intérieur du système de la langue étrangère, (par exemple: l'opposition entre imparfait et passé composé), ou bien on tient à mettre en contraste les formes de la langue maternelle et celles de la langue cible.

"Le contraste interlingual ou un court exercice de traduction peuvent seulement constituer une partie de la classe de langue et ils peuvent avoir pour objectif de juxtaposer les formes en démontrant leurs fonctions distinctives dans les deux langues"<sup>17</sup>.

Le moment d'introduction du contraste interlingual et son but doivent être liés à l'apparition des erreurs d'interférence que nous tenons à corriger.

L'utilisation de la langue maternelle dans le processus d'assimilation de la langue cible est toujours largement discutée par les didacticiens. A l'époque des méthodes audio-visuelle et audio-orale, la langue maternelle était bannie de l'enseignement des langues étrangères. Avec l'apparition des tendances cognitives, dans la didactique des langues étrangères (les années soixante-dix), on peut observer une certaine revalorisation du rôle de la  $L_1$  dans l'apprentissage de la  $L_2$ .

Waldemar Marton admet même qu'il est impossible de séparer

---

<sup>16</sup> Komorowska, op. cit., p. 120.

<sup>17</sup> Komorowska, op. cit., p. 125.

l'apprentissage d'une langue étrangère de la langue maternelle<sup>18</sup>.

A quel moment de l'assimilation du matériel linguistique doit-on utiliser la langue maternelle?

La réponse à cette question pourrait être très simple. Utilisons la langue source dans des situations où elle est vraiment utile!

Exemples:

a) commentaire grammatical pendant la phase de présentation du matériel nouveau ou après les exercices de fixation;

b) exercices contrastifs (exercices de traduction) durant la phase de création des habitudes de langue;

c) explications concernant la réalisation des exercices situationnels (présentation des situations simulées),

etc.

En classe, le commentaire grammatical ne peut remplacer l'effort intellectuel de l'élève. Si nous présentons, par exemple, la phrase conditionnelle, l'apprenant doit lui-même découvrir le schéma de cette phrase, toutefois après avoir analysé des exemples présentés par le professeur (méthode inductive).

Dans son commentaire l'enseignant va seulement signaler les différences entre la structure des phrases conditionnelles française et polonaise (l'emploi des temps après *si*).

"Le commentaire grammatical en langue maternelle permet non seulement de prévenir ou d'éliminer les fausses généralisations qui apparaissent au cours de la présentation du matériel linguistique, mais il permet aussi d'économiser du temps et de satisfaire les adultes qui ont une tendance à la réflexion grammaticale"<sup>19</sup>.

Les groupes d'adultes demandent très souvent à l'enseignant de leur donner des explications en polonais, d'autant plus que les étudiants, travaillant d'après "Le français et la vie", ne trouvent pas de commentaires dans leur manuel.

Le choix du moment de présentation du commentaire grammatical dépend du professeur. Dans le cas ci-dessus, le commentaire a été introduit dans la phase de présentation, mais il peut aussi avoir lieu avant de passer à la présentation d'un problème nouveau.

<sup>18</sup> W. Marton, *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej*, Warszawa 1978, p. 26.

<sup>19</sup> M ag n u s z e w s k a, op. cit., p. 113.

Ainsi joue-t-il le rôle d'un certain "échafaudage intellectuel", appelé par les pédagogues "schéma d'anticipation", facilitant l'approche du matériel à étudier.

L'importance du schéma d'anticipation (ang. *advance organizer*) dans le processus d'assimilation des langues étrangères a été mise en évidence par W. Marton<sup>20</sup>.

Comme nous l'avons constaté au début de cet article, on apprend la  $L_2$  par le filtre de la  $L_1$ . L'élève a donc tendance à établir des analogies et des différences entre les deux langues. Le schéma d'anticipation devrait donner une direction à ce processus comparatif en l'appliquant aux besoins didactiques.

Le commentaire grammatical peut aussi intervenir durant la phase de fixation. Il constituerait alors un bilan-synthèse des exercices structuraux réalisés en classe.

De tous les types d'exercices structuraux proposés par "Le français et la vie", nous trouvons que les exercices de substitution et de transformation sont les plus utiles dans le processus de prévention des erreurs d'interférence.

La théorie concernant le fonctionnement de ces exercices est en général connue, je me limiterai donc à rappeler leurs objectifs<sup>21</sup>.

La substitution permet à l'élève d'apprendre à distinguer les limites de chaque segment constituant une structure. Elle permet aussi d'apprendre à manipuler toute la morphologie d'une langue sans jamais la séparer de la syntaxe.

La transformation est basée sur le principe de l'opposition des structures. Ainsi chaque exercice de transformation fait travailler une des oppositions grammaticales qui caractérisent la structure de la langue étudiée.

Tout particulièrement deux types de transformation, l'expansion et la réduction, mettent en relief la spécificité des liens entre les éléments de la structure de la phrase.

Dans un exercice d'expansion, le professeur propose une série de segments à introduire progressivement dans la structure de la phrase de base. Le professeur donne aux élèves un segment à introduire sans leur indiquer à quel syntagme il appartient.

<sup>20</sup> Cf. Marton, *op. cit.*, p. 50-66.

<sup>21</sup> Cf. par exemple: F. Réquedat, *Les exercices structuraux*, Paris 1965; R. Gallison, *Notion de structure; Typologie comparée des exercices structuraux et des exercices lexicaux de mémorisation*, Paris 1967; P. De la ttre, *Les exercices...*

## E x e m p l e :

P r o f e s s e u r	S t i m u l u s	É l è v e
1. <i>Il est arrivé hier.</i>	(soir)	- <i>Il est arrivé hier soir.</i>
2.	(Marco)	- <i>Marco est arrivé hier soir.</i>
3.	(en voiture)	- <i>Marco est arrivé en voiture hier soir.</i>
4.	(Boni)	- <i>Marco Boni est arrivé en voiture hier soir.</i>
5.	(à Paris)	- <i>Marco Boni est arrivé à Paris en voiture hier soir.</i>

L'exercice structural de transformation par réduction se fait en sens inverse.

Grâce à ces deux types d'exercice de transformation, les élèves apprennent à comparer les variations possibles d'un énoncé à l'intérieur de ses limites maximales et minimales. Ils permettent d'exercer l'ordre des mots dans la phrase<sup>22</sup>.

Il arrive très souvent dans nos classes que les élèves qui sont capables de faire les exercices de fixation des structures sans aucune erreur ni faute ont beaucoup de difficultés dans l'emploi pratique des structures en question.

Généralement, c'est au moment où l'élève sort du cadre de l'exercice structural et passe à l'expression libre que les interférences apparaissent. D'où résulte la nécessité d'organiser en classe des situations où l'étudiant aura à employer, d'une façon plus ou moins libre, les structures acquises antérieurement au cours d'exercices structuraux.

Les exercices d'expression permettraient à l'enseignant non seulement d'évaluer le degré d'assimilation des structures étudiées, mais aussi de s'orienter dans l'apparition éventuelle d'erreurs dues aux interférences de la langue maternelle.

Voici un exemple de ce type d'exercice:

Après avoir réalisé les différents exercices structuraux portant sur la construction des phrases conditionnelles, le professeur propose un exercice d'expression (orale ou écrite). Le point de départ de cet exercice est constitué par une simulation de situation créée par le professeur: "Vous êtes propriétaire d'une maison. Vous avez des appartements à louer et à vendre. Rédigez une annonce publicitaire".

<sup>22</sup> P. Delattre, *op. cit.*, p. 27-28.

Le travail oral peut précéder le travail écrit. Après quelques productions orales, les élèves composent par écrit des phrases avec des constructions différentes, mais on y trouvera sans doute des phrases conditionnelles auxquelles le professeur fera attention. Les élèves rédigent leurs publicités individuellement ou en groupes. Ensuite les élèves présentent leurs annonces à tour de rôle.

Après la lecture des annonces, on passe aux exercices de correction. Le déroulement de ce type d'exercice peut prendre la forme suivante<sup>23</sup>:

1. L'élève lit une phrase avec une forme fautive: *Si vous achetez cette maison, vous serez heureux.*

2. L'élève l'écrit au tableau.

3. On l'examine avec le groupe d'élèves. Cette phase peut être proposée aux apprenants de la façon suivante:

- ou bien on leur dit qu'il y a une erreur;
- ou bien ils ont à décider s'il y en a une.

Le groupe découvre l'incorrection.

4. On obtient des étudiants une première correction: *Si vous achetez cette maison, vous serez heureux.*

5. Phase facultative: On compare la structure de la phrase conditionnelle française avec la structure polonaise, en particulier, on examine si le mode et les temps y sont les mêmes.

Les élèves peuvent demander des explications ou en donner (par exemple, le schéma de la phrase conditionnelle).

Cette phase n'a pas pour but de trouver "l'explication en soi" mais de mieux fixer pour mieux produire.

6. On regroupe au tableau d'autres phrases conditionnelles venant des travaux d'étudiants et on les évalue comme correctes ou non.

7. Finalement on fait produire aux étudiants de nouvelles phrases conditionnelles se rapportant à une situation différente de celle de l'exercice de départ.

Durant cette phase-là, les étudiants ne devraient plus avoir de grandes difficultés avec la construction correcte des phrases conditionnelles.

<sup>23</sup> D'après A. Lamy, *Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité*, "Études de Linguistique Appliquée", 22 avril-juin 1976, p. 123, 125; cité par: H. B a y e r, M. R i v e r a, *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris 1979, p. 99-100.

A côté des exercices présentés ci-dessus, il faudrait donner plus de place aux exercices contrastifs permettant de montrer les différences et les analogies entre la  $L_1$  et la  $L_2$ .

Les exercices de traduction peuvent remplir cette fonction. Il faut seulement bien déterminer le choix des phrases à traduire. Elles doivent démontrer l'essentiel de la structure étudiée tout en gardant leur valeur communicative. Le vocabulaire des phrases à traduire doit être connu.

Comme "Le français et la vie" est un manuel unilingue, on n'y trouve pas d'exercices contrastifs de traduction qui pourraient être utiles dans la prévention ou thérapeutique des erreurs d'interférence. Peut-être serait-il efficace de compléter un certain nombre de leçons du manuel "Le français et la vie" par des batteries d'exercices contrastifs.

En guise de conclusion voilà quelques principes fondamentaux visant à la réduction du nombre d'erreurs d'interférence<sup>24</sup>.

1. Ne jamais introduire en même temps deux structures interférentielles. Il en résulte un besoin de gradation du matériau linguistique.

2. Présenter des structures étrangères, susceptibles de créer une interférence avec la langue maternelle, en opposition avec les structures de la  $L_1$ , en expliquant tout de suite les différences entre elles.

3. Augmenter en classe le nombre d'exercices de fixation du type: répétition, substitution, transformation.

4. Introduire dans nos classes des exercices de simulation n'ayant plus le caractère d'exercices de fixation, mais qui soient fortement liés à la situation.

5. Elargir l'éventail des exercices de grammaire en les complétant par des exercices contrastifs, par exemple exercices de traduction.

6. Introduire le commentaire grammatical là où il est vraiment indispensable à la prévention et à la thérapeutique des erreurs d'interférence.

7. Associer le commentaire grammatical aux exercices structuraux et contrastifs.

---

<sup>24</sup> D'après Komorowska, op. cit., p. 142-143.

8. Ne pas oublier que la visualisation (tableaux, schémas, diagrammes, etc.) facilite énormément l'assimilation de certains problèmes de nature morpho-syntaxique.

Katedra Filologii Romańskiej UŁ

Mieczysław Gajos

#### POLONIZMY SPOTYKANE W STRUKTURZE ZDAŃ FRANCUSKICH

Niniejszy artykuł poświęcony jest problemowi błędów obcojęzycznych powodowanych interferencją języka ojczystego.

Pierwsza część pracy zawiera wykaz i krótką charakterystykę błędów interferencyjnych w obrębie systemu morfo-syntaktycznego, popełnianych najczęściej przez Polaków uczących się języka francuskiego.

Zestawienia i deskrypcji błędów dokonano na podstawie analizy błędnych form językowych ekscerpowanych z prac pisemnych oraz z ustnych wypowiedzi osób o różnym stopniu znajomości jęz. francuskiego: licealistów, słuchaczy Alliance Française przy UŁ oraz studentów filologii romańskiej UŁ w Łodzi.

Po eksplikacji zebranych błędów interferencyjnych poruszono problem ich ewaluacji z punktu widzenia komunikacyjnego.

W drugiej części artykułu przedstawiono metody i techniki zapobiegania błędom językowym powodowanym interferencją języka ojczystego.

Ukazane zostały również typy ćwiczeń korekcyjnych pozwalających na terapię błędnych form językowych o charakterze interferencyjnym, pojawiających się w wypowiedziach ustnych i pisemnych u osób uczących się jęz. francuskiego.

