



Les erreurs d'interférence linguistique dans le corpus oral des apprenants polonais de français langue étrangère

Aleksander Wiater

Université de Wrocław, Pologne

aleksander.wiater@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-9771-9382>

Reçu le 28-05-2023 / Évalué le 06-07-2023 / Accepté le 30-09-2023

Résumé

L'apprentissage d'une langue étrangère sous-tend l'apparition d'erreurs qui constituent ainsi un phénomène concomitant de l'expérience éducative. En admettant que la présence de ces écarts constitue une partie inévitable du processus d'apprentissage, nous adoptons la posture positive qui prévaut actuellement dans l'apprentissage des langues. Cependant, selon une autre perspective, les erreurs aboutissent à un échec et devraient être considérées comme indésirables parce qu'elles enfreignent le système basé sur les habitudes linguistiques des locuteurs natifs. La partie empirique de la présente étude se concentre sur une analyse des erreurs d'interférence dans le corpus de productions orales des apprenants polonais de niveau B2, ce qui nous permet de présenter les difficultés qu'ils rencontrent lors de la communication spontanée en français.

Mots-clés : apprentissage du français langue étrangère, erreur d'interférence, expression orale, corpus d'apprenants

Błędy interferencji językowej w korpusie wypowiedzi ustnych polskich uczniów uczących się języka francuskiego jako obcego

Streszczenie

Błędy są nierozłączną częścią nauki języka obcego i towarzyszą wszelkim doświadczeniom edukacyjnym. Uznając występowanie tych niedostatków językowych za nieuniknione w procesie uczenia się, przyjmujemy wobec ucznia postawę życzliwą, która dominuje obecnie w nauce języków. Tymczasem, według innej perspektywy, błędy skutkują porażką i należy uznać je za niepożądane, ponieważ naruszają zasady językowe przyjęte przez rodzimych użytkowników. Część empiryczna skupia się na analizie błędów interferencji językowej w korpusie wypowiedzi ustnych polskich uczniów posługujących się językiem francuskim na poziomie B2, co pozwoliło zarysować trudności, jakie napotykają oni podczas spontanicznej komunikacji obcojęzycznej.

Słowa kluczowe : nauka języka francuskiego, błąd interferencji, wypowiedź ustna, korpus uczniowski

Linguistic interference errors in the oral corpus Polish-speaking learners of French as a Foreign Language

Abstract

The learning of a foreign language underlies the appearance of errors which thus constitute a concomitant phenomenon of the educational experience. By admitting that the presence of these failures remains inevitable, we adopt a positive posture that currently dominates in language learning. From another perspective, errors result in failure and should be considered negligent because they go beyond the system based on the linguistic habits of native speakers. Considering these two very different traditions, we study the interference errors in the corpus of oral productions of Polish learners speaking French at level B2 which allowed us to outline the difficulties they encounter during spontaneous communication.

Keywords: learning French as a foreign language, interference error, oral expression, corpus of learners

*Wer nicht schlecht gesprochen hat, wird nie gut reden.
Celui qui n'a pas mal parlé, ne parlera jamais bien.
(Hofstetter, 1849 : 286 ; nous traduisons).*

1. Définition de l'erreur

Il est indiscutable que faire des erreurs, quelles qu'elles soient, est un phénomène concomitant et complémentaire de l'acquisition de la langue. « Tout apprentissage est source potentielle d'*erreur*. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà » (Cuq, Gruca, 2017 : 349). Mais comment comprenons-nous cet écart de performance ou de compétence présenté sous différentes dénominations, telles que : incorrection, lapsus, raté, maladresse, écart par rapport à la norme, forme erronée, faute ou erreur, entre autres ? Il est généralement difficile de donner une définition consensuelle de l'*erreur*, car le terme est employé dans de nombreux contextes de la vie humaine. Du point de vue linguistique, l'erreur, dans le sens large du terme, est souvent définie comme « un écart par rapport à la norme linguistique » (Luste-Chaâ, 2010 : 199) ou bien comme « un bruit qui empêche complètement ou partiellement la réception correcte du message » (Jamet, 2005 : 101).

Depuis les années 1970, dans le contexte polonais, les linguistes ont opté pour la définition classique de l'erreur linguistique, qui est donc une « innovation fonctionnellement injustifiée¹ » (Buttler, Kurkowska, Satkiewicz, 1973 : 21 ; nous traduisons). Dans le *Nowy słownik poprawnej polszczyzny* (fr. *Nouveau dictionnaire du bon usage du polonais*, nous traduisons), Markowski explique de façon plus détaillée que c'est :

[...] un écart inconscient par rapport à la norme linguistique qui est en vigueur à un moment donné, c'est-à-dire une innovation qui n'est pas justifiée : elle n'améliore pas la communication, n'exprime pas de nouveau contenu, ne transmet pas à nouveau ou d'une autre manière les émotions de l'énonciateur, etc. Une erreur peut également être définie comme une façon d'utiliser la langue qui offense ses utilisateurs conscients parce qu'elle est en opposition à leurs habitudes antérieures, et elle ne s'explique pas fonctionnellement² (2002 : 1621 ; nous traduisons)³.

Cette définition nous conduit vers une conception subjective de l'erreur linguistique, car si certaines formes peuvent perturber ou même offenser un locuteur natif, elles ne sont pas forcément choquantes pour un autre. Elle rejoint aussi le concept d'intuition linguistique dite heuristique, une forme de connaissance immédiate qui ne recourt pas au raisonnement. Elle fait appel à l'acceptabilité grammaticale d'un énoncé en passant par une appréhension implicite du système langagier (Bajrić, 2005 : 16). Elle se matérialise lorsqu'un francophone entend la phrase : *Pourriez-vous me consacrer quelques / plusieurs instants⁴ ?* qui, sans être grammaticalement erronée, surprend un natif lorsqu'elle comporte le déterminant *plusieurs*.

¹ Pol. *innowacja funkcjonalnie nieuzasadniona*.

² Pol. *nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli taka innowacja, która nie znajduje uzasadnienia: nie usprawnia porozumiewania się, nie wyraża nowych treści, nie przekazuje na nowo, w inny sposób emocji nadawcy itd. Błąd można też określić jako taki sposób użycia jakiegoś elementu języka, który razi jego świadomych użytkowników, gdyż pozostaje w sprzeczności z ich dotychczasowymi przyzwyczajeniami, a nie tłumaczy się funkcjonalnie*.

³ Cf. la distinction tripartite entre le système, la norme et l'usage proposée par E. Coseriu (1973 [1952]).

⁴ Par analogie, pour le locuteur polonais ordinaire, la phrase : *Czy może mi Pan poświęcić kilka/wiele minut ?* dans sa deuxième version représente une défaillance de la performance sans pour autant que l'on sache pourquoi.

En allant dans le sens de l'intuition définie comme un mécanisme mental inconscient, universalisant et immanent à l'être humain, l'erreur peut donc être considérée comme « quelque chose que chaque personne [locuteur natif ; nous précisons] remarque⁵ » (Dąbrowska, Pasięka, 2015 : 22 ; nous traduisons). Les erreurs aboutissent ainsi à un échec parce qu'elles constituent une infraction au système basé sur les habitudes linguistiques des locuteurs natifs. Tout cela nous montre que déterminer si un énoncé peut être qualifié d'erroné ou pas est en quelque sorte subjectif et dépend de l'interlocuteur (cf. norme linguistique et la différenciation entre les énoncés « hors normes » et « hors système », Marquilló Larruy, 2013 : 43). Ceci est aussi perceptible dans le contexte d'apprentissage où, lors d'une conversation en classe, les apprenants commettent des erreurs. S'ils ne remarquent pas l'erreur de leur interlocuteur, la communication se déroule généralement naturellement, mais la situation peut prendre une autre tournure lorsque l'un des apprenants remarque une erreur et la manifeste explicitement. Pour conclure, précisons encore que la probabilité de commettre une erreur diminue à mesure que l'acquisition de la langue progresse, mais elle n'atteint jamais zéro. En pratique, ce processus est infini, tant pour les apprenants que pour les locuteurs natifs (Grucza, 1978 : 9) et constitue ainsi une caractéristique intrinsèque et inhérente à l'être humain.

2. La notion d'erreur - un bref historique

Pendant des siècles, l'erreur a eu une connotation dépréciative dans le processus d'acquisition des langues. Les enseignants essayaient d'empêcher la production d'erreurs, qui n'étaient pour eux qu'un indice de mauvais fonctionnement du processus d'apprentissage, de compréhension inappropriée ou d'ignorance des règles régissant la langue, d'échec du transfert de la théorie à la pratique, de faible niveau de compétence dans la langue cible, ou encore de manque d'assurance linguistique des apprenants. En outre, elles pouvaient également provenir de l'incompétence de l'enseignant, de l'inefficacité de l'approche didactique

⁵ Pol. *co to jest błęd, każdy widzi.*

ou de la déficience de la méthode appliquée, autrement dit être un signe de pédagogie inappropriée.

Dans les années 1950⁶, apparaît l'analyse contrastive (AC) qui explique la présence de l'erreur par une mauvaise influence de la langue maternelle sur la langue cible en faisant appel aux zones communes des deux systèmes linguistiques. Leur connaissance et la comparaison systématique permettraient ainsi de prévoir les aires d'erreurs potentielles connues comme *interférences linguistiques* (appelées aussi *transfert négatif*). Même si les premières recherches comparatistes étaient prometteuses et pouvaient être utiles pour les apprenants de langues, la démarche présentait également certains inconvénients. Il s'agissait notamment :

- d'une simplification excessive de la complexité des langues. L'AC donne l'impression que les langues peuvent être facilement comparées et contrastées, alors que la réalité est beaucoup plus nuancée ;
- d'un manque de considération de la diversité linguistique au sein de chaque langue. L'AC ne prend pas en compte des différences relatives aux dialectes et variantes régionales (régiolectes) ;
- d'une ignorance des facteurs socioculturels et professionnels. L'AC ne tient pas compte des facteurs qui influencent la façon dont une langue est utilisée, comme les normes culturelles, les conventions sociales et les connotations culturelles associées à certains mots et expressions, les idiolectes, les sociolectes, le jargon (technolecte ou professiolecte ou communolecte) ;
- d'une incompréhension du processus de créativité langagière dans la production de la parole, qui rend individuelle la façon de s'exprimer de chaque individu (idiolecte) et permet la création verbale nouvelle et originale (voir Wiater 2016) ;
- d'une limitation de la pertinence communicative. En effet, l'intérêt de l'apprentissage de la langue peut être déterminé par des raisons pratiques, telles que la communication avec des locuteurs natifs, plutôt que par une analyse linguistique complexe qui dérive de l'AC ;

⁶ L'évolution de la notion d'erreur est présentée par Marquilló Larruy 2013 : 60-61.

- d'un risque de préjugés linguistiques, car l'AC met un fort accent sur les différences interlinguales, ce qui peut conduire à une vision négative d'une langue ou d'une culture donnée.

En somme, l'AC représente une réflexion sur la langue enseignée en ne s'interrogeant pas sur le rôle de l'apprenant et la façon dont il appréhende la langue étrangère en tant que système individuel. Si cependant l'AC peut se révéler utile pour les apprenants de langues, nous devons en user avec précaution afin de susciter une réflexion visant à accroître l'efficacité communicationnelle. Ainsi, elle constitue un moyen d'aider à résoudre certains problèmes de l'enseignement grâce à l'élaboration d'un matériel pédagogique bien ciblé et pensé en termes de destinataire.

Il a fallu attendre la publication *The Significance of Learners' Errors* de Corder, en 1967 (article traduit en français en 1980 sous le titre : *Que signifient les erreurs des apprenants ?*), pour qu'une valeur positive soit assignée à l'erreur des apprenants⁷. Dès lors, elle sera considérée en didactique des langues-cultures comme utile, voire nécessaire, et l'on considérera qu'il est vain de chercher à la prévenir à tout prix. Cette perspective donne par conséquent à l'analyse des productions des apprenants une nouvelle dimension pédagogique, car l'erreur n'est plus vue comme un indice d'entrave ou de difficulté, mais plutôt comme une manifestation du processus normal d'apprentissage. Elle constitue ainsi une étape nécessaire à l'individu, parce qu'il émet des hypothèses qui lui permettent, même en cas d'échec, de s'adapter aux nouvelles contraintes exigées par la communication dans la langue cible (Jamet, 2005 : 102). Porquier (1974) affirme que les erreurs d'un apprenant caractérisent en quelque sorte son langage propre à un stade donné. Il s'ensuit qu'au lieu de parler d'erreurs de l'apprenant, nous devrions plutôt parler de caractéristiques de sa langue, car l'erreur renvoie directement à la norme de la langue cible (Rachad, 2016 : 32). Ainsi, Selinker (1972) introduit la notion d'interlangue pour désigner la langue de l'apprenant qui manifeste des traits de la langue maternelle et des traits de la langue cible, c'est-à-dire « une compétence transitoire ».

⁷ Pour plus d'informations concernant les études sur l'analyse des erreurs et les recherches sur les interlangues, voir Marquilló Larruy 2013 : 73-74.

La perspective contemporaine assigne à l'erreur une valeur informative et constructive, en admettant qu'une langue ne peut jamais être maîtrisée de manière absolue tant par les apprenants de langues étrangères que par les locuteurs natifs. Cette posture bienveillante qui domine actuellement dans l'apprentissage des langues souligne que les erreurs constituent un moyen très utile de vérification de la validité des hypothèses des apprenants, permettent de mesurer le champ d'application d'une règle et de dégager les généralisations nécessaires sur la langue comme instrument de communication (Roulet, 1976 : 57). La didactique d'aujourd'hui voit donc dans les productions incorrectes des apprenants des indices du processus d'appropriation de la langue⁸. Leur absence à un stade donné d'apprentissage peut même s'avérer inquiétante, car il se peut très bien que l'apprenant répète simplement des propos mémorisés ou entendus, ce qui va à l'encontre de la créativité langagière et du développement de la compétence communicative individuelle. C'est en effet par la façon dont il réduit la langue à un système simplifié que se révèle sa tendance à induire des règles.

3. Types d'erreurs orales

La première distinction entre les différents types d'erreurs dans un discours oral nous conduit vers la notion de fréquence. Il est évident que lorsque nous parlons, nous commettons de nombreuses erreurs de différentes sortes, mais il est souvent difficile de distinguer entre celles qui apparaissent de façon systématique (les erreurs fossilisées) et non systématique (les erreurs accidentelles). Ces dernières sont dues à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques et psychologiques, aux aléas de la performance linguistique, et elles ne reflètent pas les lacunes de la connaissance de la langue. Généralement, l'énonciateur se rend compte immédiatement de leur présence dans sa production et il est capable de les corriger de façon plus ou moins assurée. Bien évidemment, il faut bien s'attendre à de tels lapsus de performance (« lapsus linguae ») chez un apprenant contraint par des conditions similaires, externes ou internes.

⁸ Voir à ce sujet, par exemple, le CECRL (2001) et les travaux de Inge Bartning.

Dans cette optique, il convient de distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent une interlangue. Ainsi, les erreurs de performance, c'est-à-dire les fautes, sont par définition non systématiques, en revanche les erreurs de compétence apparaissent systématiquement (Corder, 1980 : 14). Du point de vue de la didactique des langues, l'analyse des fautes n'a pas grand intérêt, car elles ont un caractère aléatoire et généralement anodin pour le processus d'apprentissage. Il faut néanmoins admettre qu'il est souvent difficile de reconnaître ce qui est une faute de performance et ce qui est une erreur systématique de compétence. Lors des entretiens ou des examens, qui ne durent que quelques minutes, nous pouvons nous baser (sans être sûrs et certains) sur une systématique d'apparition des erreurs de même type, sur un manque de correction *in situ* par l'apprenant, sur une observation des productions des apprenants, puis sur l'expérience didactique de l'enseignant, la connaissance de la langue maternelle des apprenants et l'intuition professionnelle.

Parmi d'autres typologies des erreurs proposées par les linguistes, nous voudrions en citer deux qui embrassent des perspectives différentes. Ainsi, en prenant comme critère la mesure selon laquelle les formes incorrectes violent la norme, nous pouvons distinguer :

- les erreurs grossières qui perturbent la communication, car le discours devient soit incompréhensible pour le destinataire, soit incompatible avec l'intention de l'énonciateur ;
- les erreurs ordinaires qui ne conduisent pas à une mauvaise compréhension du message, mais entraînent son évaluation négative ;
- les défauts qui ne violent la norme que dans une faible mesure (Markowski, 2018 : 63).

Dans le corpus oral présenté dans la suite, nous retrouverons les trois types d'erreurs, qui vont des moins significatives jusqu'à l'incompréhension du message produit par des apprenants.

Une deuxième typologie des erreurs, que nous voulons citer et que propose Jamet (2005 : 102) prend en compte plusieurs facteurs pouvant être à l'origine de celles-ci, tels que : la déformation due à l'acquisition (erreurs d'émission ou de réception), les distorsions provoquées par de

fausses analogies (erreurs interférentielles ou internes, erreurs proactives ou rétroactives), la position que l'unité occupe dans le répertoire de la langue cible (erreurs absolues ou relatives), le code utilisé (erreurs orales ou écrites). Notre recherche se concentre sur un corpus oral qui met en évidence des erreurs d'interférence ou de transfert négatif de la L1 ou la L2 vers la L3⁹. En effet, l'élève qui apprend une L3 cherche des points d'ancrage soit dans le système de la L1, soit dans les connaissances qu'il a de la L2. Ainsi, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle (ou dominante), il recourt à des extrapolations analogiques qui peuvent se révéler abusives et qui donnent des erreurs interférentielles considérées comme une contamination. Debyser (1970 : 35) appelle ces types d'erreurs « déviations », « glissements », « transferts », ou « parasites »¹⁰, car elles reposent sur l'introduction d'un élément de la langue maternelle dans la langue étrangère étudiée. C'est un élément analogue qui joue le rôle de stimulus ambigu, reposant sur le système langagier dominant, souvent acquis précédemment. Le transfert mène donc à la transposition de règles, qu'elles soient d'ordre morphologique, syntaxique, phonologique, lexical, pragmatique ou culturel. Adjemian (1976) souligne qu'il y a une influence de la langue maternelle lorsqu'il y a des lacunes au niveau des microsystèmes ; autrement dit, on a tendance à s'accrocher à la L1 lorsqu'on oublie le fonctionnement du microsystème de la langue étudiée. Cependant, nous savons que la nature de l'interlangue de l'élève ne s'explique pas par référence à sa langue maternelle uniquement, mais aussi à d'autres systèmes linguistiques maîtrisés par l'apprenant. Il s'agit, en l'occurrence, de l'influence de la langue anglaise chez les élèves polonais pour qui la langue française est généralement une L3 ou même une L4 (Gębal, Wiater, à paraître). Toutefois, il se peut très bien que l'apprenant soit capable à tout moment d'identifier la forme erronée et de donner une explication de son choix ou bien de corriger son erreur après réflexion.

L'analyse que nous proposons ne prend en compte que des erreurs qui n'ont été ni rectifiées ni, dans la majorité des cas, remarquées par les apprenants au moment de leur production spontanée (quelques hésitations

⁹ N'oublions pas que le transfert positif facilite l'apprentissage d'une nouvelle langue en contribuant à la motivation de l'élève et à l'efficacité de l'acquisition, entre autres.

¹⁰ Presque tous ces adjectifs ont une connotation négative, ce qui marque encore au début des années 1970 une appréciation dévalorisante de l'erreur.

prouvent toutefois la présence d'un mécanisme d'auto-vigilance, appelé « moniteur » par Krashen, qui sert à réguler les énoncés soit avant, soit après que ceux-ci se produisent). Par conséquent, elles seront considérées comme erreurs et non pas comme lapsus relevant de la performance.

4. Analyse du corpus d'apprenants – les erreurs d'interférence linguistique

Les corpus d'apprenants (parfois appelés « corpus d'interlangue ») sont exploités en didactique des langues depuis la fin des années 1980. Ils présentent des données attestées et sont souvent utilisés dans le cadre de recherches qui explorent certains aspects de l'acquisition d'une L2 (De Cock, Tyne, 2014 : 138 ; Granger, 2007 : 117). Notre corpus d'apprenants est un recueil de productions orales spontanées de 20 apprenants polonais de niveau B2 enregistrées lors d'un examen de fin de deuxième année d'études de licence de philologie française. Les entretiens, qui duraient entre 10 et 15 minutes, étaient divisés en trois parties : présentation, monologue suivi sur un sujet imposé (tiré au sort), interaction avec les examinateurs. Les enregistrements analysés représentent au total plus de 220 minutes. Les erreurs relevées proviennent de l'ensemble de l'épreuve et font preuve des traits caractéristiques de l'interlangue intériorisée par les apprenants à un stade donné de leur apprentissage. Il s'agit en l'occurrence d'erreurs orales d'interférence grammaticale (morphosyntaxe) et lexicale qui ressortent de façon évidente lors de la transcription. Nous sommes conscient que la spécificité de l'oral ne permet pas d'identifier plusieurs nuances plus facilement reconnaissables à l'écrit (p. ex. les formes telles que *je pourrai – je pourrais, nous étudions – nous étudions*), mais nous restons convaincu que l'activité orale joue le rôle prédominant dans nos échanges quotidiens, car la production orale représente 32 % de notre temps quotidien contre 15 % consacrés à la communication écrite (Cooper 2002 : 6). En analysant les productions des apprenants, nous avons affaire à un système qui est en train de se structurer et qui se manifeste par la simplification, l'uniformisation, l'élimination des irrégularités dues à une économie d'efforts cognitifs, la surgénéralisation de certaines règles d'application et des procédés, un emploi inhabituel, des

calques, etc. Si ce sont les règles et les structures de la langue maternelle qui prédominent, nous avons rencontré aussi quelques exemples qui nous semblent provenir de l'influence de la langue anglaise.

Parmi les types d'erreurs rencontrés, nous retrouvons :

- le changement de genre, qui constitue une erreur particulièrement fréquente chez les apprenants polonais et qui est dicté par la prédominance de la L1 : un lexème féminin en français devient masculin contaminé par la langue polonaise (ex. 1), ou à l'inverse, la valeur sémantique du substantif féminin en polonais détermine le choix de la catégorie du genre linguistique du lexème français (ex. 2-4). La difficulté se pose davantage lorsque le mot est neutre en polonais, un genre qui n'a pas d'équivalent français (ex. 5-11, 12¹¹). Même si le nombre de substantifs neutres ne représente qu'un peu moins de 10 % du dictionnaire polonais, les apprenants doivent à un moment donné les positionner par rapport au genre. Les études de Stefańczyk (2007 : 48) montrent une prédominance des substantifs masculins en polonais (environ 50 %), ce qui expliquerait le choix privilégié du masculin dans les exemples présentés ci-dessous (**le mer – morze, *un source – źródło, *le vie – życie, *le ville – miasto, *le vocation – powołanie, *un expérience – doświadczenie, mais *la vêtement – ubranie*) :

- 1) *on doit heu, acheter de *nouveaux voitures même si, heu*
- 2) *la majorité connecte la campagne avec *la silence*
- 3) *dans *la futur, je voudrais*
- 4) *dans *cette domaine parce que l'année dernière*
- 5) *mais encore j'aime *le mer mais j'aime, heu*
- 6) *il y a la question que c'est *un source de bonheur*
- 7) *gagner l'argent est très important pour, heu pour, heu avoir *le bon vie, heu*
- 8) *connaître mmm oui, les nouveaux, les *nouveaux villes*
- 9) *comment les vocations *naissent-ils ?*
- 10) *je voudrais devenir une enseignante de français, mais c'est *un expérience, heu*
- 11) *ce sont des expériences *différents et ça dépend de goûtes des gens, heu*
- 12) **nouvelle vêtement, et nous ne pouvons pas heu*

¹¹ Pour l'exemple *vêtement*, nous avons opté pour la traduction polonaise *ubranie* (genre neutre) au lieu de *odzież* (genre féminin), car les dictionnaires consultés privilégient plutôt la première forme, probablement en raison de sa fréquence plus élevée d'emploi quotidien par les locuteurs natifs.

- l'accord erroné dans une partie du syntagme : déterminant ou adjectif. L'instabilité de l'interlangue de l'apprenant est aussi visible lorsqu'il emploie la forme correcte du déterminant mais se trompe dans l'accord de l'adjectif, ou l'inverse. Il s'ensuit des incohérences dans l'accord des déterminants et des adjectifs (ex. 13-17) :

13) *c'est la langue *français et la France généralement, heu*

14) **le seconde langue romane*

15) *très mauvais, et *la prix est bas, donc *la prix est, heu*

16) *les cinémas parce que c'est une expérience *différent, heu*

17) *je voudrais reconnaître cette ville parce qu'elle est très *intéressant*

- l'absence des déterminants définis et indéfinis en français, qui n'existent pas en L1 (ex. 18-19) :

18) *si on a plusieurs métiers dans *pays différents*

19) *ici est beaucoup de visiter et c'est *très belle ville, heu*

- l'absence du pronom personnel sujet en français, qui ne s'utilise pas systématiquement en L1 (ex. 20). Cet exemple illustre aussi un autre problème concernant la forme impersonnelle « il y a », qui s'exprime en polonais au moyen du verbe « être » (pol. *jest*) :

20) *ici *est beaucoup de visiter et c'est très belle ville, heu*

- le transfert du nombre grammatical des substantifs polonais (ex. 21, *l'argent* – pol. *pieniądze*, employé généralement au pluriel) ou du sujet du verbe (ex. 22, *beaucoup* – pol. *dużo*, qui régit un verbe au singulier) :

21) *mais l'argent ne *sont pas essentielle{s} pour moi*

22) *dans notre société, heu je pense que, mmm il y a beaucoup de gens qui heu ne *sait pas que c'est un problème*

- l'emploi erroné des prépositions (ex. 23-28) ou l'absence de préposition (ex. 29-32). Les constructions figées (ex. 33) représentent un autre problème :

23) *et ouverte *dans les gens, heu *pour les gens, heu*

24) *et nous avec mes amis nous passons ici beaucoup de temps *dans l'été mais, heu*

25) **dans la télé ou dans la, à la radio, à la presse ou, mmm*

26) *et *pour exemple quand on peut aider les autres, heu*

- 27) *que ça peut être bien pour enseigner *des des enfants*
28) *mmm et selon moi c'est pas possible, heu d'échapper *de ça, heu*
29) *je dois finir la phrase parce que je ne souviens pas *le mot*
30) *je voudrais faire quelque chose *important pour les autres*
31) *c'est une drôle *histoire*
32) *c'est difficile pour moi *choisir un métier*
33) *le mode de *la vie se change*

- la surgénéralisation dans l'emploi des pronoms relatifs (cf. Valetopoulos, Lamprou, 2017). L'exemple 34 illustre l'emploi d'un « qui », pronom dont la forme est identique en polonais, qu'il soit sujet ou objet :

34) *si c'est de la viande *qui on va acheter dans un carrefour*

- la surgénéralisation de l'emploi du pronom réfléchi de la troisième personne, qui n'a qu'une seule forme en polonais (*się*), tandis qu'en français sa forme se conjugue et varie selon la personne (ex. 35-36). Dans le corpus, on retrouve aussi la tendance à éliminer ou à ajouter un pronom réfléchi selon l'usage du verbe polonais correspondant (ex. 37-38) :

- 35) *heu mais je aussi voudrais *se reposer un peu pendant les vacances*
36) *je voudrais *s'émerger dans ces cultures si je pourrais*
37) *je dois finir la phrase parce que je ne *souviens pas le mot*
38) *le mode de la vie *se change*

- le calque au niveau des structures des phrases conditionnelles, avec leurs modes et temps respectifs (ex. 39-40) :

- 39) *je voudrais s'émerger dans ces cultures si je *pourrais*
40) *si mon travail ne me *permettra pas de travailler avec les gens...*

- l'ordre syntaxique inapproprié. En effet, la coexistence de deux langues à structures différentes provoque quelques perturbations dans l'expression des relations syntaxiques (ex. 41-42) :

- 41) *c'est très difficile pour moi *d'organiser bien mon mon temps*
42) *un chef d'un groupe de petits scouts qui *maintenant a soixante-six ans*

- la traduction littérale de l'expression polonaise (ex. 43) ou un calque (voire une erreur lexicale si la *façon* a été confondue avec la *mode*) (ex. 44) :

43) *malgré *que nous avions, heu*

44) *et c'est ma façon de *vie*

- les calques du polonais au niveau lexical, liés à la sémantique du mot recherché (ex. 45) ou à la ressemblance de la forme ou de la réalisation phonique (ex. 46-49, **solide* – pol. *solidny*, **éduqué* – pol. *wydukowany*, **sector* – pol. *sektor*, **goûte* – pol. *gust*). Cette catégorie inclut aussi des créations lexicales, parfois très créatives qui permettent de combler des lacunes et prouvent que l'apprentissage de la langue étrangère s'appuie sur la langue maternelle (ex. 50) :

45) *j'adore *connaître la langue français et aussi*

46) *généralement je suis une personne *solide*

47) *avoir accès aux docteurs, aux médecins qui sont mieux *éduqués*

48) *le *sector du tourisme*

49) *ce sont des expériences différents et ça dépend de *goûtes des gens, heu*

50) *il y a, il y a beaucoup de gens qui sont des *cinomanes, qui aiment, heu*

- le transfert de formes de l'anglais, qui confirme notre hypothèse que la langue maternelle n'est pas forcément celle qui domine dans chaque contexte d'apprentissage, mais que la domination d'une langue est provoquée plutôt par le besoin immédiat et la situation dans laquelle se trouve l'énonciateur (ex. 51-56) :

51) *moi... j'ai j'ai commencé à travailler quand *j'étais dix-sept ans.*

52) *je pense qu'il faut qu'il soit responsable, *responsif, heu, et actif, énergique*

53) *j'ai, heu, je *visitais le cinéma, mmm*

54) *le choix entre les plateformes de VOD et salles de cinéma est *innécessaire*

55) *les *habits locales [au lieu des habitudes]*

56) *grâce aux voyages *je sens libre [ang. I feel]*

D'après Porquier (1977 : 27), les zones du français les plus problématiques, quelles que soient les langues sources, sont généralement les déterminants, les formes verbales, la morphologie du genre et du nombre, les prépositions. Notre analyse confirme dans les grandes lignes ces difficultés, auxquelles s'ajoute le problème de la syntaxe, plus flexible en langue polonaise. En revanche, les exemples liés à la ressemblance lexicale des mots ne rejoignent pas l'idée avancée par Marquilló Larruy (2013 : 64) pour qui « ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif ».

Une dernière remarque concerne le métissage linguistique. Parmi toutes les erreurs orales relevées, nous n'avons pas repéré d'exemples d'alternance codique (ang. *code-switching*) proprement dite, qui caractérise les locuteurs bilingues et le parler des jeunes (phénomène culturel et linguistique à la mode), ce qui peut s'expliquer soit par la situation formelle (à savoir un examen oral) dans laquelle se déroulaient les conversations, soit par le niveau de l'interlangue des apprenants.

5. Conclusions

La recherche sur les erreurs linguistiques constitue une démarche empirique relevant de la psycholinguistique, de la linguistique de corpus ou de la didactique des langues. L'analyse de données provenant des corpus d'apprenants d'une langue étrangère permet d'accéder au système que l'élève est en train de construire. Les erreurs qui y apparaissent portent ainsi témoignage du chemin parcouru par l'apprenant et de celui qui reste à faire, en sachant que chaque apprenant suivra ses propres itinéraires pour atteindre les objectifs visés. Il s'ensuit que l'apprentissage est un processus de construction créative qui incite à émettre des hypothèses, à réfléchir sur sa langue maternelle, à la comparer avec la langue étudiée, à évoluer dans un monde d'incertitude et d'erreurs. Ces dernières sont indispensables et on peut les considérer en tant que procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. Ainsi, les mécanismes internes guident l'élève dans la découverte des règles et des structures de la langue à laquelle il est exposé. C'est à partir de cette exposition qu'il formule des hypothèses sur le fonctionnement de la langue étudiée, ce qui sous-entend des étapes de tâtonnement et d'essai. Comme le montre notre analyse, les erreurs commises dépassent largement les problèmes du niveau d'apprentissage auquel se situent les apprenants. En fait, le niveau B2 suppose un degré assez élevé de contrôle grammatical et une production ne conduisant pas à des malentendus (CECRL, 2002 : 28). Cette évaluation devrait-elle donc placer ces élèves à un niveau inférieur ? En effet, la compétence orale en langue étrangère ne se résume pas à la correction grammaticale, mais englobe tout l'univers communicationnel de l'apprenant. Par ailleurs, les

erreurs les plus graves sont celles de nature pragmatique ou d'ordre culturel, car elles sont à l'origine de l'échec de l'acte de communication, elles provoquent une réaction émotionnelle négative qui conduit à un affaiblissement du contact avec le locuteur (Dąbrowska, Pasięka, 2015 : 29). Les erreurs relevées n'ont pas produit ce type de réaction, mais quoi qu'il en soit, elles ne devraient pas être ignorées et doivent faire l'objet d'une réflexion de l'enseignant et de l'apprenant. Rappelons ici la thèse de Von Humboldt, citée par Corder (1980 : 15), que l'on ne peut réellement enseigner une langue, mais seulement créer des conditions favorables pour qu'elle se développe spontanément dans le cerveau des apprenants.

Bibliographie

Adjemian, Ch. 1976. « On the nature of interlanguage systems ». *Language Learning*, n° 26 (2), p. 297-320.

Bajrić, S. 2005. « Questions d'intuition ». *Langue française*, 3, n°147, p. 7-18.

Buttler, D., Kurkowska, H., Satkiewicz, H. 1973. *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*. T. I. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Cook, P.J. 2002. *Sprawne posługiwanie się. 114 scenariuszy ćwiczeń z mówienia i słuchania*. Warszawa : Wydawnictwa CODN.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Éditions Didier.

Corder, S.-P. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages*, n° 57, p. 9-15.

Coseriu, E. 1973 [1952] *Sistema, norma y habla*. In: *Teoría del lenguaje y lingüística general*. 3ª edición revisada y corregida. Madrid: Gredos.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4^e édition. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dąbrowska, A., Pasięka, M. 2015. « Teorie, klasyfikacje oraz problemy badania i oceny błędów glottodydaktycznych ». *Acta Universitatis Lodzensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, n° 22, p. 21-47.

Debyser, F. 1970. « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue française*, n° 8, p. 31-61.

De Cock, S., Tyne, H. 2014. « Corpus d'apprenants et acquisition des langues ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 11, n° 1, p. 137-167.

- Gębal, P.E., Wiater, A. à paraître. *Dydaktyka i metodyka nauczania języków romańskich (francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego)*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Granger, S. 2007. « Corpus d'apprenants, annotation d'erreurs et ALAO : une synergie prometteuse ». *Cahiers de Lexicologie*, Vol. 91, n° 2, p. 117-132.
- Grucza, F. 1978. *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jamet C. 2005. « Identification de problèmes et contrastivité ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n° 38, p. 95-113.
- Luste-Chaâ, O. 2010. « L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE ». *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*, n° 145-146, p. 197-210.
- Markowski, A. (éd.) 2002. *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowski, A. 2018. *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Wyd. II. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marquilló Larruy, M. 2013. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Porquier, R. 1974. *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : étude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Thèse de 3^e cycle non publiée, Université Paris VIII – Vincennes.
- Porquier, R. 1977. « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 25, p. 23-43.
- Rachad, N. 2016. « La notion de l'erreur comme indice d'appropriation de la langue ». *Norsud*, n° 8, p. 31-38.
- Roulet, E. 1976. « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 21, p. 43-80.
- Selinker, L. 1972. « Interlanguage ». *International Review of Applied Linguistics*, n° 10 (3), p. 209-231.
- Stefańczyk, W.T. 2007. *Kategoria rodzaju i przypadku polskiego rzeczownika. Próba synchronicznej analizy morfologicznej*. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Valetopoulos, F., Lamprou, E. 2017. « Les phrases relatives : la complexité à l'épreuve des corpus d'apprenants ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 185, p. 67-79.
- Wiater, A. 2016. *Stimuler la parole à travers la peinture. L'entraînement à la créativité dans la perspective du développement de l'expression orale en langue étrangère*. Wrocław : Oficyna Wydawnicza ATUT.



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>

