


Wioletta A. Piegzik

Université de Szczecin
wioletta.piegzik@usz.edu.pl

Ewelina Mitera

Université Pédagogique de Cracovie
ewelina.mitera@up.krakow.pl

 <http://orcid.org/0000-0002-6552-6236>

 <http://orcid.org/0000-0002-7691-3856>

SAISIR LE VOULOIR-DIRE DU FRANÇAIS PAR LES ÉTUDIANTS POLONOPHONES : QUELLES DIFFICULTÉS ET QUELLES FACILITÉS ?

Grasping French *vouloir-dire* by Polish-speaking students: what difficulties and what facilities?

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the question of French *vouloir-dire* from the perspective of second language acquisition. We start from the principle that each language has its own “genius” (Yaguello 1988) and that mastering a language means above all letting oneself be tempted by this genius. In this perspective, we focus on the study of the facilities and difficulties experienced by Polish-speaking students learning French as a foreign language. By presenting the results of an empirical study carried out in two universities in Poland, we show that it is possible to enumerate intuitive grammatical constructions and those whose logic remains difficult for both intuition and analytical thinking throughout the process of learning French. The study also discovers that there is a need to redefine the notion of *vouloir-dire* while taking into consideration language contacts and the linguistic biography of speakers.

KEYWORDS: French, *vouloir-dire*, language interferences.

Chaque langue naturelle est unique. Yaguello constate même que chaque langue a son « génie » ou sa singularité par laquelle « elle filtre pour nous la réalité et organise notre vision de l’univers (...) » (Yaguello 1988 : 67). En effet, chaque langue naturelle dispose de l’organisation et des lois reflétant une logique particulière propre à elle-même que tout locuteur désirant s’en servir pleinement est obligé de saisir. Dans cette perspective, maîtriser une langue ne se limite donc pas à connaître des mots et des structures morphosyntaxiques pour comprendre et construire des énoncés grammaticalement corrects, mais plutôt de s’ouvrir à la singularité dont parle Yaguello pour saisir ce que cette langue offre à ses usagers. S’ouvrir signifie observer la langue, et, petit à petit, s’habituer à la

manière dont elle incite à conceptualiser la réalité pour relever ce qu'elle impose de dire ou ce qu'elle ne permet pas de dire. On parle ici du vouloir-dire – concept en linguistique mentaliste ayant son origine dans l'hypothèse du relativisme langagier de Sapir-Whorf et s'inspirant aujourd'hui des travaux des cognitivistes que Bajrić (2013 : 110) définit en tant que « l'ensemble des éléments qui sont d'ordre mental et par lesquels la langue incite le locuteur à choisir tel type d'énonciation (le dire) et d'énoncé (le dit) plutôt que tel autre ». La catégorie évoquée appartient donc au mentalisme et sert à décrire la langue « de l'intérieur ». De plus, elle permet de mettre en valeur l'acte de compréhension en tant que celui qui joue un rôle important dans le développement de la compétence langagière embrassant le vouloir-dire. Observer la langue dans son emploi va de pair avec la saisie de son vouloir-dire. Celui-ci est pour nous avant tout sa logique et son côté créatif offrant au locuteur « un détournement » de ses habitudes énonciatives vers une perspective tout à fait nouvelle.

Cependant, en observant les comportements langagiers des étudiants du français, déclarant souvent l'ouverture à la nouvelle langue-culture, on constate que pour maîtriser le français, ils rencontrent différentes facilités et difficultés. En nous appuyant sur notre recherche, nous nous efforcerons de relever des structures dans la langue française dont la logique reste peu intuitive et celles qui sont maîtrisées facilement dès le début de l'apprentissage du français. Notre analyse s'inspirera des études sur les interférences linguistiques auxquelles nous espérons apporter « une nouvelle touche » issue de la perspective du vouloir-dire.

Ainsi, dans la première partie de l'article, nous allons présenter quelques éclaircissements terminologiques se référant aux études sur les interférences que nous trouvons fort pertinentes pour expliquer le sujet de vouloir-dire, mais dont la terminologie reste, à notre sens, toujours peu rigoureuse. Dans la seconde partie de l'article, nous présenterons la recherche empirique menée et les conclusions qui en découlent.

1. TRAITEMENT D'INFORMATIONS EN L2 – VERS DES ÉCLAIRCISSEMENTS TERMINOLOGIQUES

De nombreuses recherches en psycholinguistique, sociolinguistique et en didactique des langues (p.ex. Kellerman 1984 ; Sharwood Smith, Kellerman 1986 ; Kasper 1992 ; Cummins 2001 ; Chłopek 2011) démontrent que la construction de la compétence linguistique d'un locuteur adulte passe à travers divers « glissements » vers la langue *in esse* donc « toute langue dont on possède l'intuition grammaticale correspondante et un degré très élevé de sentiment linguistique » (Bajrić 2013 : 21) et/ou vers une autre/d'autres langue(s) *in fieri*, c'est-à-dire langue(s) que le locuteur maîtrise à des degrés variables. En effet, il est difficile au locuteur adulte d'oublier les connaissances et le comportement linguistiques de la langue *in esse* déjà acquis et de laisser le terrain ouvert et incontaminé à une nouvelle langue. Le recours au comportement linguistique et aux connaissances déjà apprises, jouant le rôle d'un cadre de référence, constitue un mécanisme mental naturel et conforme aux lois d'économie dans l'apprentissage. Si d'ailleurs le locuteur devait construire de nouvelles connaissances sans aucune référence au savoir déjà construit, les apprentissages lui demanderaient, à chaque pas, la mobilisation de la mémoire et de l'attention ce qui mènerait vite à la surcharge de celles-ci et par conséquent

à la fatigue de tout son système cognitif. Cependant, il s'agit de la mise en œuvre des mécanismes permettant de répondre correctement non seulement à un élément concret, mais à une classe d'éléments. Dans ce cas-là, procéder par des analogies, c'est-à-dire chercher des similitudes entre deux langues reste un mécanisme qui se veut juste et naturel. Toutefois, ce mécanisme, même s'il facilite l'appropriation d'un nouveau système linguistique, ne mène pas directement et uniquement au succès. De plus, lorsqu'il constitue un mécanisme mental dominant, il peut contribuer à dissimuler les caractéristiques propres et uniques à la langue cible, ce qui apparaît comme un facteur appauvrissant et bloquant l'apprentissage.

Ainsi, en nous appuyant sur Debyser (1970 : 36) et ses propos toujours fort éclaircisants, nous appellerons *interférence* l'effet négatif d'un apprentissage sur un autre, *transfert* l'effet positif. De cela résulte que nous sommes autorisées de relier les effets négatifs à l'inhibition et à la diminution d'efficacité dans les tâches langagières. De même, nous pouvons associer les effets positifs à la facilitation et à l'augmentation d'efficacité. En suivant cette voie de raisonnement, il nous semble légitime d'unir la perception des similitudes et/ou différences langagières échouées à l'interférence et la perception réussie au transfert. Étant donné que l'interférence et le transfert peuvent se produire dans deux sens, il est tout à fait logique de parler d'interférences proactives et rétroactives ainsi que de transferts proactifs et rétroactifs. Il est à noter aussi que les deux processus mentaux peuvent se dérouler consciemment ou à l'insu du locuteur. S'y ajoutent les activités langagières réceptives et productives au niveau desquelles les deux processus opèrent. Il est également indispensable de constater que les notions évoquées peuvent renvoyer soit au comportement linguistique de la langue *in esse* vers la langue *in fieri*, donc aux attitudes énonciatives que le locuteur parlant adapte à ses besoins énonciatifs et qui sont conformes au vouloir-dire de la langue *in fieri* (interférence comportementale ou cognitive), soit aux emprunts à la langue *in esse* s'opérant au niveau du système phonologique, morphologique, syntaxique ou sémantique (interférence linguistique ou formelle) (Bajrić 2013 : 312–313).

Dans les lignes qui suivent, nous allons donc parler d'interférences et de transferts proactifs qui se manifestent au niveau de la réception des phrases embrassant le plan phonétique et morphosyntaxique. Il va s'agir des interférences et des transferts qui se passent au niveau de la pensée consciente, ainsi qu'au niveau mental où le contrôle est limité.

2. ÉTUDE EMPIRIQUE. PRÉSENTATION DU PROBLÈME, OUTILS DE RECHERCHE ET GROUPE DE PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Dans notre étude, nous nous sommes concentrées sur la compétence grammaticale de nos étudiants par laquelle on entend « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » (Conseil de L'Europe 2001 : 89). Nous avons admis que cette compétence reflète le mieux la logique de chaque langue naturelle qui à travers ses principes incite les locuteurs à abandonner leurs habitudes mentales et à interpréter le monde à la manière qui est propre

à cette langue. Nous croyons aussi que c'est la compétence grammaticale qui stimule l'activité cognitive de ses usagers le plus profondément parce qu'elle est orientée principalement vers la compréhension et non vers la mémorisation, ce que d'ailleurs mettent en valeur les auteurs du document cité¹.

Dans le cadre de la compétence grammaticale qui se réfère à notre étude empirique, nous avons distingué cinq blocs qui étaient : articles, adjectifs possessifs, prépositions, pronoms COD/COI et concordance des temps. Le choix des blocs était motivé par les difficultés des étudiants polonophones avec les catégories mentionnées et par la fréquence d'usage.

En ce qui concerne les outils de recherche, nous avons construit deux tests. Le premier était le test de jugement de grammaticalité en temps limité (ang. *timed grammaticality judgement test*, désormais TGJT) qui renvoie aux connaissances implicites et aux intuitions que les utilisateurs possèdent d'une langue, et le second – test de jugement de grammaticalité en temps illimité (ang. *untimed grammaticality judgement test*, désormais UGJT) qui se réfère aux connaissances explicites (Loewen 2009). Les deux types de connaissances sont complémentaires et jouent des rôles différents dans la communication (Ellis 2014)². Les tests embrassaient des doublets de phrases (identiques dans les deux tests), dont l'une était correcte et l'autre agrammaticale (annexe n° 1), que les étudiants devaient juger du point de vue de leur conformité aux règles de grammaire. Nous avons admis qu'il est fort possible que la confrontation : grammatical-agrammatical suscite un « court-circuit » mental et puisse contribuer, par conséquent, à la réflexion sur la langue. Cette démarche nous paraît d'autant plus valable que les formes erronées étaient celles que nous avons observées dans les productions de nos étudiants. En outre, la technique des doublets reste conforme à l'approche socioconstructiviste mettant en valeur le rôle du contraste des exemples positifs et négatifs comme un moyen puissant servant à cerner la forme correcte par le rejet de celle qui ne respecte pas la norme de la langue (Barth 2002). Il était aussi intéressant pour nous de comparer si le temps dont les étudiants disposaient pour juger des phrases avait un impact sur les réponses, c'est-à-dire si les réponses des étudiants qui disposaient du temps réduit à 3 secondes pour juger chaque paire de phrases et celles qui étaient données avec le temps illimité étaient similaires ou différaient³.

Dans la recherche ont participé deux groupes d'étudiants venant de deux universités en Pologne. Le premier était celui de l'Université de Szczecin qui comptait dix-neuf personnes représentant le niveau A2, et le deuxième groupe venant de l'Université Pédagogique de Cracovie qui comptait seize personnes au niveau B2. Il est important de noter que la décision concernant le choix des étudiants n'était pas motivée par une simple comparaison (il était plutôt évident que les résultats obtenus par le groupe B2 seraient

¹ L'importance attribuée à la compétence grammaticale n'exclut en aucun cas le rôle joué par la sémantique dans l'appropriation et l'emploi d'une langue. On peut voir à ce propos les travaux d'Anna Wierzbicka.

² Tandis que les connaissances implicites de la grammaire, acquises par l'engagement à la communication orientées sur le sens, assurent les réactions langagières rapides tant au niveau de la production qu'au niveau de la réception, les connaissances explicites, acquises dans l'enseignement guidé, servent essentiellement à surveiller la correction. R. Ellis met aussi l'accent sur le fait que les connaissances explicites et la conscience métalinguistique facilitent l'apprentissage incident de connaissances implicites.

³ Pour lire plus sur les avantages et les déficiences des deux tests voir Piegzik 2020 et 2021.

plus élevés), mais par le besoin de relever les différences au niveau des facilités et des difficultés éprouvées à l'égard du même matériel linguistique.

L'étude a été réalisée en deux étapes. Pour la première étape, nous nous sommes servies du TGJT et, pour la seconde – de son correspondant en temps illimité. La première tâche consistait donc à écouter des paires de phrases et à décider quelle phrase des deux proposées était correcte (*Ce n'est pas de pain* vs *Ce n'est pas du pain*). La limite du temps impliquait la décision rapide et « le regard global » sur les phrases et le sens qu'elles véhiculaient, donc le recours aux connaissances implicites (je sais que x est correcte) et/ou aux intuitions (j'ai le sentiment que x est correcte). On n'a pas permis aux étudiants de corriger leurs réponses spontanées et la première réponse était celle qui comptait. Par contre, pendant la réalisation de la deuxième tâche, les étudiants pouvaient réfléchir aussi longtemps qu'ils voulaient pour prendre la même décision et chercher dans la mémoire sémantique la règle qui validait leur jugement. Dans la section suivante, nous présentons les résultats obtenus.

2.1. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Nous proposons de commencer l'analyse des résultats obtenus par la présentation des données quantitatives, pour ensuite nous occuper des données qualitatives.

	TGJT Gr A2 Gr B2	UGJT Gr A2 Gr B2	TGJT	UGJT	TGJT Gr A2 Gr B2	UGJT Gr A2 Gr B2
Blocs grammaticaux	Moyenne (sur 4)		Phrases		Moyenne (sur 1)	
1. Articles	2,36 2,75	2,10 2,75	1. Ce n'est pas de pain...		0,52 0,31	0,52 0,50
			2. J'aime travailler...		0,78 0,81	0,68 0,81
			3. Tu as vu la clé...		0,36 0,75	0,42 0,56
			4. Y a-t-il des vols...		0,73 0,88	0,63 0,88
2. Adjectifs possessifs	3,10 3,39	3,0 3,69	1. Ils pensent à leurs...		0,63 0,94	0,57 0,94
			2. Mon histoire est...		0,57 0,88	0,47 0,94
			3. Les parents écrivent...		0,89 0,94	0,94 1,0
			4. Prête-moi tes...		0,89 0,63	0,89 0,81

3. Prépositions	2,31 3,13	2,63 3,57	1. Elle a choisi...	0,63 0,75	0,78 0,94
			2. Il s'est mis à pleuvoir.	0,47 0,88	0,47 0,94
			3. Mes parents habitent...	0,57 0,75	0,57 0,81
			4. Ils ont été à Bruxelles....	0,63 0,75	0,63 0,88
4. Pronoms COD/COI	1,89 3,31	2,42 3,25	1. Vous nous avons dit...	0,89 1,0	1,0 1,0
			2. Je l'ai aidé à faire...	0,47 0,81	0,63 0,75
			3. Nous les voulons voir	0,21 0,75	0,21 0,69
			4. Ne lui téléphone pas...	0,31 0,75	0,57 0,81
5. Concordance des temps	2,42 3,32	2,36 3,63	1. J'ai lu le livre...	0,42 0,81	0,52 0,88
			2. Quand je suis arrivée...	0,68 0,88	0,57 1,0
			3. Il faut que...	0,68 0,94	0,63 1,0
			4. Je pense que...	0,73 0,69	0,57 0,75
TOTAL	12,16 15,9	12,61 16,89		12,16 15,9	12,61 16,89
MOYENNE D'UN BLOC	2,41 3,18	2,50 3,38			

Tableau 1. Les moyennes obtenues pour chaque catégorie grammaticale et pour chaque paire de phrases

Les moyennes calculées ci-dessus indiquent que les points recueillis pour les catégories grammaticales testées pendant les TGJT et UGJT se présentent dans des proportions similaires vu la facilité et la difficulté linguistiques des sujets proposés. À part les articles qui se sont avérés les plus problématiques pour le groupe B2 et les pronoms COD/COI qui étaient les plus compliqués au niveau A2, tous les autres thèmes constituaient le même indice d'aisance et d'obstacle pour les deux groupes. Le total des points obtenus montre aussi que les résultats des étudiants à deux niveaux d'avancement ont été améliorés lors du UGJT.

Les résultats obtenus ont été également soumis à l'analyse statistique afin de vérifier la fiabilité des deux tests construits. Nous nous sommes servis de la méthode pair-impair et nous avons compté deux coefficients : *alpha* de Cronbach et *r* de Pearson. Le calcul venant de cette recherche démontre que les outils peuvent être considérés comme acceptables.

Test	Items	n	Fiabilité	Fiabilité
TJGTL	20 phrases	35	$\alpha \sim 0.64$	$r \sim 0.76$
UJGTI	20 phrases	35	$\alpha \sim 0.60$	$r \sim 0.64$

Tableau 2. Tableau des valeurs des coefficients de fiabilité, méthode : pair-impair, $p < 0.05$

Après avoir approché les résultats obtenus du point de vue quantitatif, nous voudrions procéder, à présent, à leur analyse qualitative. Nous le ferons en gardant le même ordre des blocs grammaticaux examinés.

ARTICLES

En nous référant au premier sujet grammatical, il convient de constater que les résultats obtenus par les étudiants étaient les plus bas des cinq blocs grammaticaux proposés. Il est fort probable que le résultat peut être causé par l'absence d'article dans la langue polonaise. En effet, le polonais, comme le latin, ne possède pas d'article et la prédétermination, si elle est nécessaire, est réalisée à l'aide des adjectifs pronominaux (Gniadek 1978 : 73). Par conséquent, les étudiants doivent connaître tout un système de règles propres à un nouveau sujet grammatical. Soulignons, en même temps, que ces règles sont nombreuses et souvent chargées de sens, de valeurs et de contextes qu'il faut examiner afin d'employer un article convenable. Cela résulte, entre autres, d'une variété de types d'article dans la langue française et de leur spécificité.

Les personnes concernées n'étaient pas non plus en mesure, à cet égard, de faire usage de leurs connaissances de l'anglais. Comme le remarque, à juste titre Rivara (2000 : 116), même si les oppositions binaires *un / le* en français, *a (an) / the* en anglais sont immédiatement évidentes, cette simplicité n'est qu'apparente. Le sujet de l'article en français est beaucoup plus complexe et diffère considérablement de l'article en anglais.

Il est également nécessaire de remarquer que les étudiants sont obligés d'apprendre toujours les noms avec leurs articles pour éviter les fautes de type : le clé (au lieu de « la clé »), la groupe (au lieu de « le groupe »). Expliquons, à l'occasion, que les étudiants polonais auraient pu s'inspirer dans ce cas du genre propre au polonais où, effectivement, les genres ne sont pas les mêmes. Pour cette raison, on peut parler de l'interférence qui, selon la terminologie adoptée, exerce une influence négative de la L1 sur la L2/L3 en menant ainsi à entraver et à diminuer le progrès linguistique.

Toutes les remarques faites ci-dessus nous conduisent à constater que l'article peut effectivement poser des problèmes aux polonophones et qu'il doit être révisé, exercé et pratiqué constamment. Nous pouvons supposer que les étudiants chargés de l'influence négative de leur langue *in esse* (au niveau du genre) et n'étant pas assez ouverts à l'innovation du sujet grammatical abordé, n'aient pas accédé à ces formes singulières de la langue française et, par là, à son vouloir-dire. Les résultats obtenus par nous semblent avoir leur confirmation dans les résultats de la recherche de Bartning et Schlyter (2004) visant à relever les itinéraires acquisitionnels en français langue cible où le recours des locuteurs suédophones apprenant le français aux articles et l'accord du genre

sur l'article atteint, au niveau débutant, le taux d'exactitude de 65% (+/- 10%). Il semble intéressant de compléter que dans la recherche de Bartning et Schlyter le genre de l'article défini a été acquis avant celui de l'article indéfini (Bartning, Schlyter 2004 : 291).

ADJECTIFS POSSESSIFS

Cette catégorie grammaticale a apporté aux étudiants le plus grand nombre de points. Voilà pourquoi il nous est permis de constater que la spécificité des adjectifs possessifs en français n'a pas engendré de problèmes et que ces adjectifs sont, par conséquent, bien implantés dans les connaissances implicites et explicites des étudiants. Cela peut avoir son explication dans le fait que le parallélisme entre le polonais et le français dans cette matière est suffisant pour pouvoir aisément transporter ce sujet grammatical présent dans la langue polonaise sur le terrain de la phrase française. Une haute exactitude des réponses cochées par les participants de notre recherche démontre qu'ils sont devenus, pour ainsi dire, médiateurs entre deux situations linguistiques convergentes et divergentes, en même temps. Les difficultés se font remarquer pour les polonophones au sein de la troisième personne du singulier et du pluriel. Quant à la troisième personne du singulier, l'adjectif polonais, contrairement à la forme française, change selon le genre de la personne qui possède l'objet : *son/sa livre, père, maison...* En prenant en considération la troisième personne du pluriel, les Polonais, en faisant appel à leur langue *in esse*, emploient faussement les formes *son, sa, ses* et non pas *leur, leurs*. Pourtant, comme l'a montré notre test, les étudiants ont atteint dans la paire de phrases : « Ils pensent à leurs enfants » et « Ils pensent à ses enfants » un indice élevé. On ne peut pas non plus omettre le résultat satisfaisant obtenu par les étudiants du niveau B2 pour la paire de phrases : « Mon histoire est intéressante » et « Ma histoire est intéressante ». Les locuteurs du groupe A2 ont pourtant multiplié la faute très fréquente chez les polonophones et résultant de la tendance à négliger le fait que, malgré un nom féminin, ils ont affaire à un « h » muet et, par là, sont obligés d'employer un adjectif possessif masculin.

Cependant, en restant sur la comparaison des deux groupes observés, il serait fort injuste de méconnaître le résultat des étudiants au niveau A2 obtenu pour les phrases : « Prête-moi tes pantalons » et « Prête-moi ton pantalon » qui est supérieur à celui du niveau B2. Dans le cas analysé, ceci implique que les représentants du niveau moins avancé ont mieux appréhendé la réalité et la spécificité du genre des substantifs. Ayant considérablement évité l'influence négative de la langue *in esse* sur les langues *in fieri*, ils ont prouvé que leur sensibilité à la forme différente en français est remarquable.

En nous penchant sur les points attribués pour ce bloc grammatical, il serait peut-être intéressant de faire l'hypothèse que les locuteurs doivent cette moyenne élevée à l'acquisition du français par une efficace mémorisation des différences entre le polonais et le français. Puisque la thématique grammaticale évoquée semble être convergente dans les langues citées excepté quelques spécificités présentées ci-dessus, il n'est pas exclu que les étudiants aperçoivent tout de suite cette diversité et agissent de façon convenable.

PRÉPOSITIONS

Les réponses données permettent d'apercevoir que les étudiants se débrouillent mieux avec les prépositions qui suivent les verbes qu'avec les prépositions liées aux noms de pays ou de ville. 32 % de locuteurs ont coché la phrase « Mes parents habitent en Portugal » au lieu de « Mes parents habitent au Portugal » et 28 % de sujets ont choisi la réponse erronée « Ils ont été aux Bruxelles » et non pas « Ils ont été à Bruxelles ». Ceci peut prouver, d'une part, que les étudiants ont l'habitude d'apprendre les verbes avec les prépositions qui les suivent mais, de l'autre, qu'ils ont toujours du mal à retenir la règle selon laquelle en général, les noms de pays qui se terminent par la lettre « e » sont féminins, ce qui n'est pas le cas du Portugal. Ils peuvent aussi confondre le genre de ce pays en se référant à la langue polonaise où le Portugal est féminin.

Quant à la préposition « à Bruxelles » et « aux Bruxelles », les étudiants auraient pu se laisser duper par la présence de la lettre « s » à la fin du mot. Cette consonne aurait donc pu perturber l'emploi de la règle applicable à la préposition devant le nom d'une ville qui, excepté les villes possédant l'article, est stable, unique et exige l'utilisation de la préposition « à ». Nous rencontrons également cet usage erroné devant des villes comme : Londres, Nantes, Bourges ou Arles. Pourtant, il est intéressant de remarquer que ce genre de fautes n'est pas répété à l'occasion des villes finissant par un « x » comme Bordeaux, Lisieux ou Chamonix. Les réponses des étudiants suggèrent que la formation du pluriel à l'aide de la lettre « x » qui est moins fréquente que la formation du pluriel à l'aide d'un « s » n'entraîne pas d'associations s'imposant avec une force relativement grande et menant à l'interférence.

Compte tenu de l'évaluation faite autour de ce champ grammatical, nous pouvons conclure que les étudiants testés manquent encore d'un sentiment linguistique profond et d'une intuition grammaticale. Bien que ce soit leur troisième résultat sur cinq possibles, ils commettent les fautes entravant la saisie du vouloir-dire du français.

PRONOMS COD/COI

L'analyse des résultats concernant les pronoms COD/COI nous fait remarquer que ce sujet s'est avéré problématique. Le résultat obtenu est d'autant plus étonnant que les pronoms COD/COI existent dans leur langue *in esse*. Pourtant, nous apercevons chez nos étudiants les fautes commises fréquemment par les polonophones, qui trop ancrés dans la structure grammaticale polonaise, emploient toujours incorrectement « aider à qqn à faire qqc » au lieu d'abandonner cette solution erronée et de s'orienter vers la pensée grammaticale française.

Une tendance similaire se fait également observer autour des phrases « Nous les voulons voir ce soir », « Nous voulons les voir ce soir ». Cela démontre que les polonophones testés se sont limités, en majeure partie, au principe selon lequel dans la phrase déclarative le pronom est placé devant le verbe sans avoir réagi, de manière convenable, à la présence du verbe à l'infinitif qui fait mettre le pronom devant soi et auquel, à vrai dire, le pronom se réfère. L'insertion de l'infinitif dans les phrases proposées a exposé

une fragmentation des règles grammaticales des personnes examinées dans ce sujet et leur difficulté de saisir la phrase de façon globale et cohérente. S'étant concentrées sur le verbe dans la phrase, elles ne l'ont pas traitée dans son intégralité. Leur perception de la phrase n'a donc pas été complète. La même difficulté concernant la place du pronom dans la phrase est aussi accentuée par Bartning et Schlyter (voir supra) qui ont observé que placer correctement le pronom dans une position intermédiaire entre le verbe modal et le verbe lexical ou encore devant l'auxiliaire et le verbe lexical aux temps du passé se fait assez tard.

Le choix entre « Ne lui téléphone pas demain ! » et « Ne téléphone-lui pas demain ! » a été également compliqué pour nos groupes. À l'instar de la place du pronom dans l'impératif affirmatif, les locuteurs l'ont aperçue dans l'impératif négatif sans avoir pris en compte que cette place doit changer. À cet égard, nous pouvons aussi parler de l'interférence linguistique entre la langue *in esse* des locuteurs et les langues *in fieri* qui affecte les formes et les structures linguistiques dont la grammaire car « les traces laissées par la langue maternelle sont réelles, profondes et durables » (Lorian 1966 : 13).

CONCORDANCE DES TEMPS

Si nous regardons les résultats de ce bloc grammatical, il est à remarquer que l'indice des effets obtenus est élevé. Au niveau A2, la plupart des réponses correctes tombent sur le TGJT, par contre, tous les résultats au B2 ont été améliorés pendant le UGJT et par deux fois ils ont pris une valeur maximale. Ces données méritent d'être soulignées parce que dans la langue polonaise il n'y a pas de concordance des temps. Le subjonctif n'existe pas non plus. Les facilités observées peuvent avoir deux explications. Premièrement, en choisissant de façon correcte entre les phrases du test : « J'ai lu le livre que tu m'as offert », « J'ai lu le livre que tu m'avais offert » et « Quand je suis arrivée, il avait déjà préparé le dîner », « Quand je suis arrivée, il préparait déjà le dîner », les locuteurs auraient pu s'appuyer, sur leurs connaissances de la langue anglaise dans laquelle existe l'équivalent du *plus-que-parfait* français, *Past Perfect*. De ce fait, un transfert linguistique aurait pu se manifester, mais cette fois-ci, entre l'anglais et le français. Grâce à l'anglais, nous pouvons le supposer, les personnes concernées ont pris l'habitude d'utiliser ce temps dans le contexte passé. De ce point de vue, bien que nous donnions raison à Dewaele (1998 : 473) constatant que l'anglais est une langue germanique en termes de structure grammaticale de base, mais il peut également être considéré comme une langue romane en termes de lexique, dans notre cas le transfert grammatical a été essentiel. Deuxièmement, en nous appuyant sur notre expérience, il est relativement aisé pour les étudiants de comprendre et de se servir de manière correcte des principes propres à la concordance des temps. Au vu des exemples cités, ils arrivent à trouver sans problème la chronologie des événements (le fait de lire le livre est postérieur à celui de l'offrir) et surtout à ne pas oublier d'employer cette séquence dans la phrase française. Ainsi, il est possible que la facilité observée relève du fait que le besoin d'exprimer les actions au passé et au futur apparaît, chez les locuteurs adultes, assez tôt dans leur itinéraire acquisitionnel (Bartning, Schlyter 2004 : 297) et entraîne, par conséquent, plus d'attention favorisant la construction de connaissances langagières.

CONCLUSIONS FINALES

Les réflexions susvisées nous conduisent à constater que saisir le vouloir-dire d'une langue, c'est arriver à un tel point de certitude où une forme choisie est incontestable et se présente comme évidente et la plus adéquate dans la situation donnée. C'est également savoir croiser les connaissances implicites et explicites dans un moment donné pour arriver à cette certitude.

Notre recherche nous a fait remarquer que le chemin de nos étudiants au vouloir-dire exigera de leur part du travail et de l'effort afin de pouvoir pleinement absorber ce « génie » de la langue française (cela se rapporte avant tout à l'article et aux pronoms COD/COI). Les résultats obtenus montrent aussi que les étudiants auront besoin de se détacher de leur langue *in esse* afin d'éprouver « la nouveauté » au niveau formel et comportemental de la langue française. En effet, maîtriser une langue dans la perspective abordée veut dire s'approprier toutes les idées inconnues pour les faire siennes.

L'étude proposée montre aussi que le vouloir-dire du français peut être aperçu de manière différente par un polonophone que par un anglophone ou un hispanophone car selon les langues *in esse* des étudiants, leurs difficultés sont différentes. On postule donc d'élargir la catégorie du vouloir-dire à l'esprit de l'utilisateur d'une langue et de sa langue *in esse* ainsi que d'autres langues *in fieri* : tout ce qui est unique et spécifique pour une langue et tout ce qui est inexistant dans la langue *in esse* des locuteurs. De cette façon, la catégorie du vouloir-dire aura un sens large et contribuera à la perception de l'apprentissage de la langue *in fieri* non pas comme un entraînement de la mémoire et des capacités sociales/interpersonnelles, mais comme un entraînement pour l'intelligence et l'intuition qui saisissent au niveau conscient et subconscient la logique et la métalogue d'une langue donnée.

BIBLIOGRAPHIE

- BAJRIĆ Samir, 2013, *Linguistique, cognition et didactique. Principes et exercices de linguistique-didactique*, Paris : Presse de l'Université Paris-Sorbonne.
- BARTH Britt-Mari, 2002, *Le savoir en construction*, Paris : Retz.
- BARTNING Inge, SCHLYTER Suzanne, 2004, Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2, *Journal of French Language Studies*, n° 14 (3) : 281–299.
- CHŁOPEK Zofia, 2011, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- CONSEIL de L'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- CUMMINS Jim, 2001, Instructional conditions for trilingual development, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n° 49 (4) : 61–75.
- DEBYSER Francis, 1970, La linguistique comparée et les interférences, *Langue Française*, n° 8 : 31–61.
- DEWAELE Jean-Marc, 1998, Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3, Oxford University Press, *Applied Linguistics*, n° 19, vol. 4 : 471–490.

- ELLIS Rod, 2014, *Grammar Teaching for Language Learning*, on-line : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-2/Ellis.pdf (consulté le 22.07.2021).
- GNIADK Stanisl aw, 1978, *Grammaire contrastive franco-polonaise*, Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- KASPER Gabriele, 1992, Pragmatic transfer, *Second Language Research*, n o 8 (3) : 203–231.
- KELLERMAN Eric, 1984, *The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage*, (in :) *Interlanguage*, Alan Davies, Clive Criper, Anthony P.R. Howatt (r ed.), Edinburgh : Edinburgh University Press, 98–122.
- LOEWEN Shawn, 2009, *Grammaticality Judgment Test and the Measurement of Implicit and Explicit L2 Knowledge*, (in :) *Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction*, Rod Ellis, Shawn Loewen, Catherine Elder, Rosemary Erlam, Jenefer Philp, Hayo Reinders (r ed.), Bristol : Multilingual Matters, 94–112.
- LORIAN Alexandre, 1966, Les interférences de langues, forces destructrices ? *Le français dans le monde*, néo 44 : 12–21.
- PIEGZIK Wioletta, 2020, Évaluer les connaissances implicites et explicites en français langue étrangère par les tests de jugement de grammaticalité : analyse des outils et présentation des résultats de la recherche, *Neofilolog*, néo 54 (2) : 205–221.
- PIEGZIK Wioletta A., 2021, *Od intuicji j zykowej do zachowa  intuicyjnych w j zyku: na przyk adzie j zyka francuskiego jako obcego*, Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- RIVARA René, 2000, L'art cle   travers quelques théories linguistiques, *Modèles linguistiques*, néo 41 : 115–141.
- SHARWOOD SMITH Michael, KELLERMAN Eric, 1986, *Crosslinguistic influence in second language acquisition : An introduction* (in :) Eric Kellerman, Michael Sharwood Smith (r ed.), Oxford: Pergamon, 1–9.
- WIERZBICKA Anna, 2013, *S owa klucze. R żne j zyki-r żne kultury*, Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- YAGUELLO Marina, 1988, *Catalogue des idées reçues*, Paris :  dition du Seuil.

Test de jugement de grammaticalité basé sur le temps limité

Exercice : Écoutez une seule fois les phrases proposées, puis soulignez la phrase qui est, à votre sens, correcte. Vous disposez d'un temps limité, concentrez-vous bien.

Nr	Phrase 1	Phrase 2
1.	Ce n'est pas de pain.	Ce n'est pas du pain.
2.	J'aime travailler avec le groupe A.	J'aime travailler avec le groupe A.
3.	Tu as vu la clé de la voiture ? Je ne la trouve pas.	Tu as vu le clé de la voiture ? Je ne le trouve pas.
4.	Y a-t-il les vols directs pour Boston ?	Y a-t-il des vols directs pour Boston ?
5.	Ils pensent à leurs enfants.	Ils pensent à ses enfants.
6.	Mon histoire est intéressante.	Ma histoire est intéressante.
7.	Les parents écrivent souvent à leur amis.	Les parents écrivent souvent à leurs amis.
8.	Prête-moi tes pantalons !	Prête-moi ton pantalon !
9.	Elle a choisi à quitter la ville.	Elle a choisi de quitter la ville.
10.	Il s'est mis à pleuvoir.	Il s'est mis de pleuvoir.
11.	Mes parents habitent au Portugal.	Mes parents habitent en Portugal.
12.	Ils ont été à Bruxelles.	Ils ont été aux Bruxelles.
13.	Vous nous avons dit la vérité.	Vous nous avez dit la vérité.
14.	Je l'ai aidé à faire le ménage.	Je lui ai aidé à faire le ménage.
15.	Nous les voulons voir ce soir.	Nous voulons les voir ce soir.
16.	Ne lui téléphone pas demain !	Ne téléphone-lui pas demain !
17.	J'ai lu le livre que tu m'as offert. Excellent !	J'ai lu le livre que tu m'avais offert. Excellent !
18.	Quand je suis arrivée, il avait déjà préparé le dîner.	Quand je suis arrivée, il préparait déjà le dîner.
19.	Il faut que vous serez là à temps.	Il faut que vous soyez là à temps.
20.	Je pense que tu réussisses.	Je pense que tu réussiras.