

Anna Masiewicz
Académie de Créteil, Paris
anna.masiewicz@wanadoo.fr

L'APPORT DES ÉTUDES SUR LES PARLERS BILINGUES DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU POLONAIS EN MILIEU FRANCOPHONE

Słowa kluczowe: mowa dwujęzyczna, kontakty językowe, elementy skonstrastowane, interjęzyk, ocenianie błędów
Keywords: bilingual speech, linguistic contacts, contrasted elements, interlanguage, error evaluation

1. Introduction

Les recherches sur l'acquisition des langues étrangères et sur le bilinguisme ont abouti à des modèles dans lesquels la langue maternelle, ou langue première, joue des rôles variables. Les phénomènes de transfert, emprunt, interférence, erreur sont considérés sous un nouvel éclairage en fonction des contextes d'apparition et d'analyse où ils ne sont pas nécessairement stigmatisés. Au contraire, certains éléments transcodiques peuvent apparaître comme des marques d'identité personnelle ou socioculturelle de l'apprenant ainsi que comme des indices de son niveau d'apprentissage de la langue étrangère, c'est-à-dire de sa compétence intermédiaire, appelé autrement interlangue. En fait « les travaux sur les parlers bilingues convient à une révolution copernicienne » souligne Martine Marquilló Larruy (2003 : 77). Ils représentent en effet un changement d'attitude à l'égard des phénomènes de métissage linguistique où la dualité du bilingue se trouve réconciliée : le bilingue n'est plus considéré comme la somme de deux monolingues mais comme un locuteur qui dispose d'un répertoire verbal

mixte et qui peut user de ses deux langues selon les situations. Le bilinguisme parfait est une notion idéalisée et n'existe pas réellement, ou alors comme phénomène d'exception. De toute façon le degré de perfection dans la maîtrise d'une langue est difficile à mesurer et somme toute bien relatif. Tout au long des dernières décennies du XX^{ème} siècle jusqu'à nos jours, le concept de bilinguisme s'est élargi car les analyses empiriques ont montré que

[...] le moment où celui qui parle une seconde langue devient bilingue est, soit arbitraire, soit impossible à déterminer, qu'il est donc préférable de parler de différents degrés de bilinguisme (Mackey 1976 : 9) et d'étudier le phénomène en tant que processus en évolution (Tabouret-Keller 1975 : 132)¹.

Actuellement bon nombre d'auteurs préfèrent se situer dans une perspective socio-linguistique et replacer les langues du bilingue dans leur contexte d'acquisition et d'usage social (Lüdi 1987; Deprez 1994; Lüdi et Py 2002). Dans notre cas, ce sont particulièrement les travaux de recherche de Bernard Py et son évolution scientifique au cours de ces trente dernières années qui s'avèrent intéressants et fructueux. Ce théoricien en didactique des langues, linguiste de l'université de Neuchâtel, avec son équipe de chercheurs, a proposé des voies nouvelles pour explorer des concepts et des notions tels que interlangue, apprentissage, bilinguisme, acquisition/appropriation d'une langue seconde ou L2. Dans deux textes de 1991 et 1997, republiés en 2004, Py expose ce qui apparaît encore aujourd'hui (voir Gajo et al. 2004) comme une innovation majeure de la didactique des langues, à savoir la mise en rapport des travaux sur le bilinguisme et de ceux sur l'acquisition, en vue d'appréhender la classe de langue comme le lieu de construction d'une compétence bilingue socialement située, recadrage qui s'avère riche de prolongements et qui continue d'interroger les concepts de « norme », de « variation », de « bilinguisme » et de leur relation avec celui d'« acquisition ».

On distingue en général l'apprentissage guidé, scolaire, de l'acquisition d'une langue en milieu naturel, soit au sein de la famille, soit par immersion dans le pays d'accueil pour les immigrés. Le but de cet article est de montrer que les travaux sur les parlers bilingues polonais-français d'une part, sur l'apprentissage du polonais en milieu institutionnel d'autre part, révèlent des processus similaires et des constantes qui confirmeraient des hypothèses avancées par certains théoriciens de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, à savoir l'existence de schèmes généraux quant à l'acquisition d'une langue, que ce soit la L1 ou une L2.

1 [...] on peut affirmer qu'une des difficultés, voire la difficulté majeure que doit surmonter toute étude d'une langue en situation est celle de la part à accorder à ce qui représente en elle le changement en cours. Or, la situation de contact linguistique, de bilinguisme ou de plurilinguisme est dans son principe même une situation de changement, quelquefois à court terme mais toujours à long terme.

2. Définitions des concepts et des notions

Pour une plus grande clarté, il serait utile de préciser les concepts et les notions clefs nécessaires à la poursuite de l'exposé.

2.1 Bilinguisme et contacts des langues

Dans son article sur « La typologie des contacts linguistiques » Władysław Miodunka (1995 : 246–247) présente une caractéristique très claire de ces notions, à savoir que l'ensemble des problèmes linguistiques, psychologiques et sociaux concerne au sens large le bilinguisme alors que le contact des langues est l'événement concret provoqué par le bilinguisme individuel ou le bilinguisme de groupe.

La compétence bilingue inclut non seulement la connaissance de deux langues mais aussi la capacité de passer de l'une à l'autre ; elle dépasse alors le cadre d'une compétence strictement linguistique pour englober les compétences communicationnelles et conversationnelles. Nous parlerons ici d'**alternance codique** et de **parler bilingue**. Cette capacité propre aux bilingues de changer de langue est particulièrement mise à contribution dans les situations où le locuteur fait usage de ses deux langues en même temps, soit en les alternant, soit en les mélangeant. Ce parler bilingue est devenu un des points centraux dans le contact des langues que l'on regroupe sous le nom de **code switching** ou **alternance codique** (Deprez 1994 : 27). Il s'agit de phénomènes et de comportements complexes, systématiques et susceptibles d'être analysés aux niveaux : psychologique et linguistique, communicatif et interactionnel (en tant que stratégie de communication), sociolinguistiques. Les parlers bilingues se caractérisent par des **marques transcodiques**. Ce terme introduit par Georges Lüdi (1987) et utilisé depuis par de nombreux chercheurs désigne toute forme linguistique qui dans un segment de discours formulé dans une langue donnée dénote la proximité d'une autre langue dans les répertoires linguistiques des interlocuteurs. C'est un hyperonyme d'alternance codique (ou code switching ou passage d'une langue à l'autre), d'emprunt, de calque ou encore d'interférence.

Traditionnellement – souligne le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* – l'alternance codique a toujours été réprimée en classe de langue étrangère tout en étant pratiquée massivement pour traduire ou vérifier la compréhension de textes en langue cible. Depuis quelques années certains proposent de la didactiser en y faisant appel aux moments et de manières propices à l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde : une pratique qui rejoint et conforte l'hypothèse que la salle de classe de langue étrangère doit être considérée comme une communauté bilingue où deux variétés linguistiques sont réparties de façon fonctionnelle et affective (Cuq 2003 : 18).

2.2. Les concepts du point de vue didactique

Pour mieux cerner la problématique de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère nous nous baserons sur les définitions proposées par ce même dictionnaire cité plus haut.

1. L'acquisition d'une L2 (p. 12) :

[...] est le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelée aussi système intermédiaire ou compétence transitoire).

L'acquisition est un processus largement inconscient, involontaire, en général associée au milieu naturel².

2. L'apprentissage (p. 22) :

[...] est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou savoir-faire en langue étrangère.

Il est associé au milieu institutionnel.

3. L'appropriation (p. 25) :

Le terme est employé comme hyperonyme par certains didacticiens qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition/apprentissage. L'appropriation désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) au moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition).

4. L'interlangue (p. 140), terme issu de l'anglais interlanguage et introduit par Larry Selinker en 1972.

En didactique des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou

2 Mais l'acquisition, c'est aussi l'acquisition du langage par l'enfant. « Pendant longtemps, l'acquisition du langage a été traitée par des psychologues, des sociologues et des pédagogues, sans lien direct avec les théories linguistiques. Ce n'est que vers les années 60, avec les travaux de Roman Jakobson, que l'idée de l'existence de rapports étroits entre structures de la langue et modalités d'acquisition s'est imposée et que, dès lors, la connaissance du développement verbal a pu éclairer celle du fonctionnement de la langue adulte. [...] Les aspects différentiels dans l'acquisition commencent à être étudiés. L'existence de différences individuelles dans la vitesse avec laquelle le langage est acquis est une expérience courante. Plus délicates à observer sont les stratégies que les enfants mettent en œuvre dans l'apprentissage » (Dubois et al. 1994 : 12).

simultanément), sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre. **Il s'agit en effet – c'est moi qui souligne – d'un système en soi, doté de sa structure propre et qui ne peut être décrit que comme tel.** [...] La notion d'interlangue permet, dans une perspective didactique, d'appréhender les productions et les erreurs d'apprenants comme représentatives et illustratives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration, et de dépasser des constats ou des pratiques qui se limiteraient à la correction ponctuelle d'erreurs ou de traquer des interférences de la langue maternelle.

3. Les travaux sur les contacts linguistiques : aperçu historique

Afin d'étayer notre sujet, nous nous appuyerons sur les travaux de recherche qui traitent des contacts linguistiques polonais-français parus au cours des trente dernières années.

La Pologne connaît une longue tradition de recherche sur les contacts de la langue polonaise avec d'autres langues : anglais, français, allemand, portugais, suédois... Les études les plus nombreuses concernent les contacts avec la langue anglaise. Cependant les publications sur le polonais au contact du français, en Pologne comme en France, bien que moindres, ne manquent pas non plus. W. Miodunka (1990, 1995, 2003, 2010) offre une image plus complète des recherches menées sur la langue de la diaspora polonaise à travers le monde, auxquels se joignent, entre autres, les plus récentes publications de Stanisław Dubisz (1997) et de Elżbieta Sękowska (2010). L'originalité des travaux de Bronisława Ligara (1987, 2000, 2010a, 2010b, 2011) à partir de la correspondance de deux des plus grands poètes polonais de l'époque romantique, Zygmunt Krasiński et Adam Mickiewicz, révèle à quel point la notion de « parler bilingue » s'avère importante dans le domaine des langues en contact et conforte, non seulement l'existence de processus constants à travers le temps, mais aussi la richesse créatrice de posséder deux langues et d'en jouer en fonction des circonstances. Les faits analysés sont frappants de similitude et comparables aux « marques transcodiques » relevées chez les personnes bilingues, nettement plus ordinaires, de la diaspora polonaise.

Pour notre propos, le livre de synthèse de Roman Laskowski (2009) sur le polonais parlé par des enfants en situation bilingue en Suède présente un intérêt particulier. En effet, cette analyse apporte, d'une part, des confirmations tangibles au sujet des tendances générales d'acquisition/déperdition de la langue polonaise dans un contexte bilingue et, d'autre part, elle prouve l'existence de rapports étroits entre structures de la langue et modalités d'acquisition (voir note 2).

Il ne semble pas, à notre connaissance, que ces études soient suffisamment prises en compte dans la didactique du polonais langue étrangère, ainsi que dans l'ambitieux programme de recherche de l'université de Wrocław dirigé par Anna Dąbrowska (Dąbrowska, Pasięka 2006) sur les « fautes » (błędy) relevées dans les

énoncés des étrangers : le corpus qui comptait 12 000 exemples en 2005, en très grande majorité répertoriés à partir d'écrits, s'est depuis nettement enrichi. Il en est autrement de la recherche sur les parlers bilingues en situation d'immigration en Europe occidentale dont les résultats ont aussi servi à la didactique des langues. Un vaste programme européen avait été lancé dans les années 1981–1988 avec des migrants comme informateurs privilégiés. Il s'agit du Projet européen de la fondation pour la science (E.S.F.). Dans cette recherche, les modalités d'acquisition de la langue d'accueil ont été observées pendant une durée de trente mois. Ces travaux ont permis de déterminer les principaux traits des interlangues qui se caractérisent par leur aspect à la fois systématique et instable, par leur perméabilité tant à l'égard de la langue source qu'à celui de la langue cible, par des phénomènes de simplifications et de complexifications mais également par des régressions et des fossilisations ou « effets de plateau » dans l'apprentissage marqués par des erreurs stables (Marquilló Larruy 2003 : 74).

4. L'interlangue, un système évolutif

En partant des définitions de Py dans lesquelles un apprenant est « un bilingue en devenir » et un bilingue « un apprenant dont la compétence s'est relativement stabilisée » nous tenterons de mettre en évidence, d'une part les tendances générales qui se manifestent dans l'apprentissage du polonais langue étrangère en France en situation institutionnelle et, d'autre part, les processus mis en œuvre dans les parlers bilingues en milieu naturel où le polonais est utilisé spontanément dans diverses situations de communication. Deux analyses effectuées à vingt ans d'intervalle sur deux publics différents, jeunes élèves et étudiants, se prêtent admirablement à la comparaison des phénomènes linguistiques qui apparaissent au cours de l'apprentissage du polonais en tant que L2. La première étude porte sur le polonais appris par les enfants de la diaspora de la troisième et de la quatrième générations, comme une langue étrangère, en cours du soir, à Potigny dans le Calvados (Masiewicz 1988 : 120–141). Le corpus fut constitué à partir de 20 cahiers d'élèves âgés de 8 à 14 ans et d'enregistrements effectués en classe sur cassettes audio pour la période 1974–1976³. La deuxième étude (Śliwiński 1999 : 277–291) traite des difficultés rencontrées par les étudiants français de l'université de Caen lors de leur apprentissage de la langue polonaise au cours des

3 Dès les années 1960, l'enseignement/apprentissage de la langue d'origine au sein de la diaspora avait changé. L'enseignement du polonais langue maternelle, de l'histoire et de la géographie de la Pologne, a dû s'adapter à un enseignement du polonais devenu à long terme plus ou moins langue étrangère, avec la nécessité de constituer des groupes de niveaux indépendamment de l'âge des élèves et souvent de passer à la traduction française. Voir le témoignage de Władysław Ginter, instituteur de polonais de 1935 à 1976 (enregistrement effectué en septembre 1976 et transcrit phonétiquement par A. Masiewicz) : « Polska szkoła w Potigny » dans : (Porayski-Pomsta 1993 : 37–46).

années 1994–1996. Les erreurs linguistiques répertoriées dans les épreuves écrites d'examens constituent la base d'analyse. Il est à signaler que les faits observés dans ces deux analyses sont toujours d'actualité et qu'elles confirment des tendances plus générales du polonais au contact d'une autre langue.

Au début de l'apprentissage c'est le système grammatical qui se met en place. A vingt ans d'écart apparaissent les mêmes erreurs, quasiment dans les mêmes exemples, ou à tout le moins similaires quant aux procédés d'essais et d'erreurs, malgré la différence des conditions d'enseignement/apprentissage (âge des apprenants, lieux des cours, manuels, méthodes et objectifs). Les mêmes tendances conduisent aux mêmes effets sur les mêmes questions sensibles. Il est difficile dans ce cas de parler d'erreurs individuelles et arbitraires. Nous avons à faire à un système en cours de structuration, à une certaine étape de l'interlangue, avec comme moyens : la simplification, l'élimination des irrégularités dus à une économie d'efforts cognitifs, la sur-généralisation de certaines règles d'application, procédés que l'on peut interpréter ici comme des stratégies d'apprentissage/acquisition. Bien entendu, ce sont les règles et les structures de la L1 qui prédominent, mais pas uniquement. Les exemples récurrents relevés chez les enfants et que l'on retrouve chez les étudiants sont si nombreux qu'ils sont à considérer comme des « prototypes », des modèles premiers (Masiewicz 2012 : 68–82). Si un linguiste suggère dans ses remarques conclusives que les fautes semblent former un système, pour un praticien-didacticien en langue étrangère, elles représentent à l'évidence les traits caractéristiques de l'interlangue intériorisée par l'apprenant à un stade donné de son apprentissage⁴. Les deux études prises en compte révèlent les mécanismes les plus marquants mis en oeuvre dans la construction du système grammatical polonais et du niveau d'interlangue des apprenants francophones.

4.1. L'invariabilité

Dans la première étape de l'apprentissage, le système flexionnel polonais, riche en désinences casuelles, que le système français ne connaît pas, se caractérise par son invariabilité. Celle-ci se manifeste dans les énoncés aussi bien des enfants que des étudiants par l'utilisation des noms sous leur forme inchangée quelle que soit leur fonction dans la phrase comme des mots « signaux » ou comme une ressource tirée du dictionnaire. Il s'agit certainement de l'influence française et de son ordre des mots : sujet – verbe – complément d'objet direct :

4 Henri Besse et Rémy Porquier (1991) avaient émis l'hypothèse que les grammaires intériorisés des apprenants relevaient de schèmes communs d'organisation et de développement comme une langue « native » et naturelle, voire commun avec l'ensemble des langues sous leurs diversités descriptives. Ils ajoutaient que « cette dernière hypothèse, selon laquelle l'interlangue comme les pidgins, le langage enfantin et les langues naturelles comporterait et manifesterait les propriétés spécifiques du langage humain », paraissait « heuristiquement riche voire féconde, mais invérifiable dans l'état actuel des sciences du langage ».

Mama myje bielizna pour ‘bieliznę’;
Do rysowania trzeba mieć gumka pour ‘gumkę’;
Mam krzesło, zeszyt i książka pour ‘książkę’.

Parfois nous assistons à une simple juxtaposition de deux noms inchangés alors que le français demanderait une préposition et le polonais une désinence casuelle :

Lampa Janek jest elektryczna pour ‘lampa Janka’;
Jest butelka mleko pour ‘mleka’.

4.2. L’instabilité

Dans un second temps de l’apprentissage l’instabilité se traduit par des phénomènes d’attraction, d’assimilation des formes avec pour résultat un mélange des désinences qui appartiennent à différents modèles de déclinaisons nominales et adjectivales, à tous les genres et à tous les cas (Masiewicz 1988 : 131–134; Śliwiński 1999 : 278–280) :

Nie znam pana Kowalska pour ‘pana Kowalskiego’;
Nie, nie piję zimny kawy pour ‘zimnej kawy’;
Kupuję twoju dziecku lalkę pour ‘twojemu dziecku’;
Alice jest z Kanady, a Jean z Francjej pour ‘z Francji’.

Une des raisons du mélange des formes peut être d’ordre phonétique, par exemple l’utilisation au nominatif pluriel de la désinence *-y* à la place de *-e* et inversement de *-e* au lieu de *-y*⁵ :

Rycerzy pojechali pour ‘rycerze’;
Trzy kałamarzy pour ‘kałamarze’;
Są duże obraze pour ‘obrazy’;
Rękaw – rękawe, rozkaz – rozkaze pour ‘rękawy, rozkazy’.

Le même phénomène se produit dans le domaine de la conjugaison où des verbes appartenant à différents types de paradigmes ne sont pas conjugués selon le modèle auquel ils appartiennent. Nous rencontrons, entre autres, les terminaisons en *-ę*, *-ą* du type de conjugaison I au lieu de *-am*, *-ają* du type III :

Ja też biegnę, oni biegną pour ‘biegam, biegają’;
One oglądą telewizję wieczorem pour ‘oglądają’;
Oni otwierą okno pour ‘otwierają’;
Oni mieszką u cioci pour ‘mieszkają’.

5 En effet, le son polonais *y* pose problème en France où il est souvent remplacé soit par un *è* ouvert [ɛ], soit par un *é* fermé [e].

Ces terminaisons *-ę, -ą* de type I remplacent également celles de la conjugaison IV en *-em, -eją*:

Ja ję zupeę, oni ją obiada pour 'jem, jedzą'.

4.3. L'uniformisation du radical nominal ou verbal

Une seule forme se généralise par économie mémorielle dans l'ensemble du paradigme de déclinaison ou de conjugaison :

Las, do lasu > w lasie pour 'w lesie' ;

Ja niosę, oni niosą > ty niosisz, on niosi, my niosimy, wy niosicie pour 'niesiesz, niesie, niesiemy, niesiecie'.

4.4. La réduction de la catégorie du genre

Nous avons d'une part la prédominance de la L1 qui impose le masculin ou le féminin de l'équivalent français dans l'accord des déterminants du nom alors que le neutre est éliminé :

- le masculin au lieu du féminin:

Padala śnieg, śnieg jest puszysta < fr. la neige f.

- le féminin au lieu du masculin:

Książka jest duży, lodówka jest duży < fr. un livre m., un réfrigérateur m.

- le neutre devient masculin ou féminin:

Ten dziecko, ten prześcieradło < fr. un enfant m., un drap m.

Moja auto, stara miasto < fr. une voiture f., une ville f.

Mais, d'autre part, apparaît une stratégie d'apprentissage avec déjà la mise en application du critère formel polonais, à savoir que les noms se terminant par une consonne sont très souvent masculins et que les noms en *-a* final sont en général féminins. Il est vrai que la règle est surgénéralisée, soit par élimination, soit par ajout, soit par changement de l'élément flexionnel final, au profit du genre français.

Ryb m. pour pol. ryba f. < fr. un poisson m. : *Ja łapał ryb* ;

Uniwersyteta f. pour pol. uniwersytet m. < fr. une université f. : *Profesorowie są na naszej uniwersytecie* ;

Futra f. pour pol. futro n. < fr. une fourrure f. : *Ta futra jest porządna*.

Pour plus de clarté les noms polonais tels que *artysta, poeta* deviennent *artyst, poet*, genre masculin bien marqué grâce à leur sonorité consonantique finale (aussi

Masiewicz 2012 : 71). Le procédé s'applique au-delà à des noms d'origine latine de genre féminin dans les deux langues mais terminés par une consonne sonore en français :

Klas m. au lieu du pol. *klasa* f./ fr. une classe f. *Mój klas jest duży i czysty*;

Maszyn m. au lieu du pol. *maszyna* f./ fr. une machine f. *To jest maszyn do zmywania naczyń*.

4.5. Le pronom personnel tonique *ja, ty, on* ... en position sujet

Les verbes conjugués en polonais sont très souvent accompagnés d'un pronom sujet accentué *ja, ty, on, ona* à toutes les personnes du paradigme sous l'influence des pronoms atones français *je, tu, il, elle*, pronoms indispensables dans la conjugaison des verbes français. Les pronoms toniques remplissent la forme vide \emptyset du sujet nominatif tandis qu'en polonais standard la terminaison suffit⁶ :

Ja jestem głodna, ja jem bułkę i ja piję mleko.

Ty przewróciłeś się bo ty nie patrzyłeś przed tobą.

On pomagał zwierzątkom, on był lekarzem, on wyjął cierń ze skrzydelka przepiórcze.

Antek kuleje bo on przewrócił się w lesie.

My pisamy (= piszemy) ćwiczenie z gramatyki.

Czy wy ciekacie na mnie długo?

Czy ty odpowiadasz kiedy cię oni pytają?

Puisque le sujet du verbe est signalé par un nom ou par un pronom tonique, peut-être que sous l'influence des formes verbales homophones très fréquentes en français, il s'en suit un mélange des terminaisons polonaises de la première personne du singulier pour la troisième personne du singulier et inversement de la troisième personne du singulier pour la première personne du singulier :

Ja leże w łóżku, ja woła brat pour 'leżę, wołam' ;

Tata idę do fabryki, podružny⁷ niosę walizkę pour 'idzie, niesie'.

4.6. L'accord syntaxique inapproprié

4.6.1. L'accord ne se fait pas entre le sujet et le verbe au passé :

En genre :

Olesia miał rację pour 'miała' ;

6 La forme non accentuée du nominatif est une forme \emptyset dans les positions où le nominatif représente le sujet simple (c'est-à-dire ni topicalisé ni focalisé), le polonais emploie la forme atone, en l'occurrence la forme zéro (Włodarczyk 2008 : 41).

7 Dans les exemples j'ai conservé l'orthographe originale.

Janka opowiedział pour 'opowiedziała';

Brat kupiła pour 'kupił';

Staś szukała pour 'szukał'.

En nombre :

Może pani kupią pomarańcze pour 'pani kupi';

Ona czytają polską gazetę pour 'ona czyta'.

4.6.2. L'accord avec un adverbe de quantité

Sous l'influence française, lorsque le sujet est exprimé par un adverbe de quantité, l'accord du verbe devient sémantique, au pluriel, et non grammatical au singulier comme le voudrait la norme polonaise :

Miasto to jest miejsce, gdzie mieszkają dużo ludzi au lieu de 'mieszka dużo ludzi';

Coraz więcej turystów przyjeżdżali au lieu de 'przyjeżdża'.

4.6.3. L'expression impersonnelle *jest*

De même l'utilisation fréquente du verbe *jest* à la troisième personne du singulier et non à la troisième personne du pluriel comme le demande la langue polonaise standard, notamment chez les enfants, est due à l'influence de l'expression impersonnelle française *il y a* :

Na wózku jest jabłka pour 'są jabłka';

W domu jest schody pour 'są schody'.

4.7. L'emploi progressif des cas obliques

La fonction des cas et donc leur utilisation pose problème aux apprenants. Or les verbes polonais régissent les formes casuelles du syntagme nominal. C'est en premier lieu les formes du nominatif qui remplacent les autres cas malgré leurs différentes fonctions dans la phrase. Par exemple nous rencontrons :

- le nominatif au lieu de l'accusatif :

On ogląda francuska książka pour 'francuską książkę';

Czyta polska gazeta pour 'polską gazetę'.

- le nominatif au lieu du génitif après un verbe négatif :

Nie czyta polska powieść pour 'polskiej powieści';

Mężczyźni nie lubią gotować obiad pour 'obiadu';

Profesor nie ma jeszcze tam pour 'profesora'.

- le nominatif au lieu de l'instrumental pour la fonction d'attribut :

Sierpień jest miesiąc zbóż pour 'miesiącem' ;

Chłopcy są dyżurni w klasie IIIa pour 'dyżurnymi' ;

Nasi sąsiedzi są francuzcy [sic] studenci pour 'francuskimi studentami' ;

Francuzi są specjaliści od egzaminów pour 'specjalistami'.

Dans une seconde étape les cas obliques sont utilisés mais non dans la fonction attendue. Nous trouvons ainsi :

- l'accusatif et non le génitif après un verbe négatif :

Nie kupujemy francuską książkę pour 'francuskiej książki' ;

Nie słuchałem ten dialog pour 'tego dialogu' ;

- le génitif au lieu de l'accusatif :

Czy masz książkę i słownika pour 'słownik' ;

- le génitif au lieu du datif :

Tylko zostaje nam wtedy obraz radości pour 'nam' ;

- le datif au lieu de l'instrumental :

Interesuje się sportowi pour 'sportem' ;

- le génitif, l'accusatif ou l'instrumental au lieu du locatif :

Mówimy o niego pour 'o nim' ;

Mówimy o twoją siostrę pour 'o twojej siostrze' ;

Mówimy o tobą pour 'o tobie'.

4.8. La rection des verbes polonais

L'utilisation des cas après certains verbes polonais change sous l'influence du français. Par exemple :

Dzwonić + acc. au lieu de l'instr. < fr. sonner la cloche

Będę dzwoniła dzwonek pour 'dzwonkiem' ;

Pomagać + acc. au lieu du datif < fr. aider quelqu'un

Agata pomaga mamę i Janek pomaga mamę pour 'mamie' ;

Szukać + acc. au lieu du gén. < fr. chercher quelque chose

Bronek szukał ołówek pour 'ołówka'.

Toujours sous l'influence du français certains verbes polonais ne sont pas suivis de leur préposition mais seulement de la forme casuelle :

Czekać, patrzeć + acc. au lieu de *na* + acc. < fr. attendre, regarder quelqu'un ou quelque chose

Czeka dzieci, czekam samolot do Polski pour 'czeka *na*, czekam *na*' ;

Małgorzata patrzy telewizję pour 'patrzy *na*', ou plutôt 'ogląda telewizję'.

On trouve parfois le phénomène contraire :

Zobaczyć *na* + acc. au lieu de *zobaczyć* + acc.

*Zaraz zobaczymy *na* samoloty* ;

*Lubię też zobaczyć *na* statki*.

4.9. La rection des prépositions

Il en est de même pour les prépositions qui régissent différents cas. En fait, on retrouve ici l'utilisation du nominatif au lieu d'un cas oblique. Nous avons ainsi les prépositions *dla, do, koło, od, z(e)* + le nominatif au lieu du génitif :

Ja mam samolot dla tato pour 'dla taty' ;

Janek i Ala idą do sklep pour 'do sklepu' ;

Dźwigi są koło nowy dom mieszkalny pour 'koło nowego domu mieszkalnego' ;

Ja mam jabłko od mama pour 'od mamy' ;

Dzieci zbudowały zamek z piasek pour 'z piasku' ;

Mama robi marmeladę ze śliwki pour 'ze śliwek' ;

- les prépositions *nad, przed, z* + le nominatif au lieu de l'instrumental :

Jaskółka śpiewa nad okno pour 'nad oknem' ;

Przed kino jest gromada pour 'przed kinem' ;

Ala je ciasta z ser pour 'z serem' ;

- les prépositions *na* et *w* + le nominatif au lieu du locatif :

Antena jest na dach pour 'na dachu' ;

Ja jestem w autobus pour 'w autobusie'.

On assiste aussi, peut-être par hipercorrection, à l'élimination de la préposition *na* + locatif, *w* + locatif, *z* + génitif ou *z* + instrumental, préposition pourtant nécessaire lorsque la désinence casuelle du cas oblique est utilisée :

Wiadro stoi ziemi pour 'na ziemi' ;

Kto sprzedaje bilety autobusie pour 'w autobusie' ;

Szalik jest włóczki pour ‘z włóczki’ ;
Idziemy do lasu dziećmi pour ‘z dziećmi’.

Dans la mise en place du système grammatical polonais par les élèves et les étudiants français les erreurs sont des signes révélateurs du fonctionnement progressif de la langue polonaise en situation d’apprentissage en milieu institutionnel. Qu’en est-il de la langue polonaise acquise et parlée par des personnes bilingues en milieu naturel mais dont le français est devenu la langue dominante ? Nous verrons qu’elle offre des tendances similaires et de nombreux points communs, bien qu’à un degré moindre en fonction du niveau d’acquisition de la langue polonaise.

Il y a de toute évidence une évolution continue entre l’apprenant et le bilingue accompli. Il n’y a pas de barrière naturelle entre leurs répertoires verbaux respectifs, et il n’y a aucun palier dans l’apprentissage qui marquerait le passage d’une compétence d’apprenant à une compétence bilingue. Autant l’apprenant que le bilingue font partie de l’espèce des alloglottes, c’est-à-dire des personnes confrontées à l’altérité linguistique. Ceci dit, il y a des différences, et on ne peut pas en faire abstraction. (Py 2004b : 141).

5. Le polonais acquis en milieu naturel

Les enregistrements d’enfants et d’adolescents effectués dans les années 1990–1993 sur cassettes audio serviront de base d’analyse et de comparaison. Les interviews se sont déroulées en France et en Suisse, à Paris et dans la banlieue parisienne ainsi qu’à Lausanne et dans les petites villes alentour, au domicile des jeunes locuteurs qui représentaient tous des cas de bilinguisme précoce ; ils avaient en effet acquis leurs deux langues avant l’âge de neuf ans. Les Polonais s’étaient installés en Suisse à la date-clé de 1981, certains juste avant l’instauration de l’état de guerre, d’autres à partir de 1982–1983 dès que furent autorisés les départs par le gouvernement polonais de l’époque. L’éventail des arrivées en France s’échelonnait des années 1970 au début des années 1980. A la date des enregistrements le français était devenu la langue dominante des jeunes locuteurs, car langue de la scolarité, de la télévision, langue parlée avec les copains du même âge et comme eux sans distinction d’origine. Le polonais n’était pratiqué qu’en situation familiale mais, là aussi, concurrencé par la langue française que les parents connaissaient bien⁸. Les adultes en effet s’étaient intégrés dans le tissu social du pays d’accueil et exerçaient en général dans leur profession.

8 Les parents avaient eu l’opportunité de suivre des cours gratuits de français langue étrangère, cours organisés par le pays d’accueil, en France comme en Suisse, qui favorisaient leur insertion dans la nouvelle société. Quant aux enfants, ils étaient bien évidemment scolarisés dans le système éducatif français ou suisse.

Ceci ne fut aucunement le cas pour les adultes des vagues d’immigrés précédentes, celles de l’entre-deux-guerres et celle d’après 1945.

C'étaient avant tout des cadres, des intellectuels, du moins en ce qui concerne la Suisse. Le paysage socioprofessionnel était plus diversifié en France.

Dans son ouvrage très complet, présenté en deux parties *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Krystyna Wróblewska-Pawlak (2004) analyse, sous différents aspects, les stratégies d'adaptation, les aspirations culturelles et identitaires des Polonais, leurs projets de vie pour eux-mêmes et pour leurs enfants, de ces Polonais appartenant à la vague d'immigrés de l'époque de « Solidarité », arrivée à Paris après 1981, et que l'on considère comme la « troisième vague d'immigration polonaise du XX^{ème} siècle ». Par bien des côtés, cette analyse sociologique pourrait se rapporter aux Polonais de la même époque installés en Suisse. Bien entendu, dès que l'on décrit les phénomènes du bilinguisme, on ne peut que les lier aux phénomènes biculturels, sans omettre la question essentielle de l'identité ethnique (voir à ce sujet Miodunka 2010) qui va de pair avec la préservation et la transmission de la langue d'origine. Les données sociologiques ont mis en évidence le changement très rapide du statut des deux langues en contact à l'avantage certain du français.

Pour la partie grammaticale nous nous référons à notre intervention présentée en 1996 lors d'un colloque international à Katowice puis publiée (Masiewicz 1999 : 313–328). Dans le domaine lexical nous présenterons les faits les plus marquants, ou les plus répétitifs, de la langue polonaise parlée en dehors de la Pologne.

6. Le système grammatical

Les faits relevés en morphosyntaxe dans les textes oraux des jeunes bilingues confirment la tendance générale à l'économie linguistique. Elle se manifeste par une simplification des formes flexionnelles, une réduction ou une neutralisation de certaines catégories linguistiques (le genre, l'aspect), une simplification des cas obliques au profit du nominatif, un emploi inhabituel des prépositions, des démonstratifs *ten, ta, to* utilisés comme articles définis et des possessifs à l'image du français, des numéraux non déclinés ainsi qu'une prédilection pour la particule *co* à contenu indéterminé dans les relatives. Il se dégage une nette tendance à l'invariabilité et à une syntaxe de position où la fonction est indiquée par la place des éléments. Ce sont les traits dominants, à savoir les plus stables et les plus fréquents du système polonais qui sont choisis et qui se généralisent. Le choix s'effectue en éliminant les irrégularités, les oppositions, les marques jugées redondantes en situation bilingue.

L'ouvrage clé de R. Laskowski (2009 : 93–129) nous offre une synthèse magistrale sur l'acquisition/déperdition de la langue polonaise dans des conditions de bilinguisme polonais-suédois. Son analyse porte sur le même public d'enfants appartenant à la deuxième génération de la diaspora polonaise de l'après 1981. Les faits observés démontrent que les bilingues mettent en place les mêmes mécanismes qui produisent

les mêmes effets sur les mêmes points sensibles de la langue polonaise. Ce sont les mêmes catégories grammaticales qui sont touchées

6.1. La catégorie du genre

Là aussi, la catégorie du genre offre un bel exemple de simplification due à l'influence de l'équivalent français masculin ou féminin. Il s'en suit des perturbations dans l'accord des déterminants. Le neutre tend à disparaître, parfois grâce à un procédé dérivationnel soit par élimination, soit par ajout d'un suffixe comme nous l'avons vu plus haut.

Duża dom f. < fr. une grande maison f. – pol. *duży dom* m.

Ostatni książka m. < fr. le dernier livre m. – pol. *ostatnia książka* f.

Jeden/jedna pokój m./f. < fr. une pièce f. – pol. *jeden pokój* m.

Ta/ten zwyczaj f./m. < fr. cette coutume f. – pol. *ten zwyczaj* m.

Grup m. (*grupu* au génitif) < fr. un groupe m. – pol. *grupa* f.

Ciastek m. < fr. un gâteau m. – pol. *ciastko* n. (*To jest taki ciastek.*)

Morza f. < fr. la mer f. – pol. *morze* n. (*Jest morza, są kaktusy.*)

6.2. Les désinences flexionnelles

Le système de flexion polonais riche en désinences et compliqué quant aux métamorphoses liées au phénomène de palatalisation et d'alternance phonologique du radical s'appauvrit et s'uniformise. On assiste assurément à l'extension des désinences les plus usuelles du système.

La désinence *-u* prédomine au singulier où nous rencontrons *dla kotu, na dworzu, w klasu, dać szefu* pour le génitif m. *dla kota*, le locatif m. *na dworze*, le loc. f. *w klasie*, le datif m. *dać szefowi*. La désinence *-ów* se répand au génitif pluriel des noms féminins et de tous les neutres; avec *kasetów* f., *zdjęciów* n., elle évince la désinence zéro du pol. *kaset, gór, zdjęć* faisant fi par la même de la voyelle instable *-e* devant la consonne finale *-k* dans *książków* f., *piłków* f. au lieu du pol. *książek, piłek*. Les irrégularités s'effacent telle la désinence *-owie* du nominatif pluriel des masculins personnels si bien que *Arabowie* > *Arabi* ou *Araby*⁹ (*są Arabi, zawsze mówią że to Araby robią*), tel l'instrumental *dziećmi* > *dzieciami*¹⁰. La tendance à utiliser un seul élément flexionnel commun se généralise par attraction: *taki pani, miałam sukienkę białą, robimy gramatykę polską* au lieu du pol. *taka pani, mam sukienkę białą* (ou plutôt *białą sukienkę*), *robimy gramatykę polską* (plutôt *przerabiamy polską gramatykę*).

9 Pour cette génération de jeunes dont les parents appartiennent à la classe intellectuelle ce ne peut pas être une réminiscence des patois.

10 Erreur courante également en Pologne (Markowski 2006: 36).

6.3. L'uniformisation du radical nominal ou verbal

On retrouve la tendance à éliminer les formes parallèles du radical et à utiliser une seule forme dans tout le paradigme de déclinaison : *las* > *w lasie*, *szkoła* > *w szkole*, *monitor* > *monitory*, *pies* > *piesy* au lieu du loc. sing. *w lesie*, *w szkole*, du nom. pl *monitorzy*, *psy*.

Le même phénomène de standardisation du radical se manifeste dans la conjugaison. Les enfants en particulier disent *bierzem*, *idziem* à la place du pol. courant *biorę*, *idę*, formes de la 1^{ère} pers. du sing. qui s'opposent aux formes de la 2^{ème} et 3^{ème} pers. du sing. et de la 1^{ère} et 2^{ème} pers. du pl (*bierzesz*, *bierze*, *bieszemy*, *bierzecie*; *idziesz*, *idzie*, *idziemy*, *idziecie*).

6.4. Le système verbal

La terminaison de la 1^{ère} pers. du pl *-amy* commune à beaucoup de verbes de type *czytać* se généralise à d'autres modèles de verbes comme dans le cas de *pracować* et de *pisać*: *czytamy* > *pracowamy*, *pisamy* (au lieu de *pracujemy*, *piszemy*).

La catégorie de l'**aspect** est neutralisée, tendance bien connue du polonais parlé hors de ses frontières. On observe couramment le perfectif à la place de l'imperfectif comme *zabić* pour *zabijać* (*nie bardzo lubię ludzie co zabijają zwierzęta bo zwierzęta przed nami mieszkały nie trzeba je zabić*); inversement, l'imperfectif au lieu du perfectif comme *jechać* pour *pojechać* (*w tym roku to nie jechałam do Polski to byłam na morze*).

6.5. L'utilisation des cas et des structures syntaxiques

La coexistence de deux langues à structures différentes, l'une casuelle, l'autre prépositionnelle, provoque quelques perturbations dans l'expression des relations syntaxiques. Une hiérarchie se dessine fortement dans l'utilisation des cas. Le nominatif, l'accusatif et le génitif constituent, par ordre décroissant, le cœur du système supplantant les cas les plus faibles, c'est-à-dire l'instrumental, le locatif et le datif (Masiewicz 1999 : 316). Le schéma de R. Laskowski (voir la partie III de son essai, 2009 : 136-146) : **N** → **A** → **G** → **I** → **L** → **D** dans l'ordre d'acquisition/déperdition des cas polonais par des enfants bilingues – mais ceci s'avère semblable pour les enfants monolingues – correspond tout à fait à nos propres observations.

Le nominatif remplace par exemple l'accusatif : *bardzo lubię w ogóle natura* pour 'nature', le génitif dans un nom subordonné à un autre nom ou à un adverbe : *kuzynka mama* pour 'kuzynka mamy', *pełno rzecz* pour 'pełno rzeczy', l'instrumental dans l'attribut du sujet : *jestem jego jeden kolega* pour 'jestem jego jedynym kolegą'. L'accusatif prend régulièrement la place du génitif après un verbe *nie* : *nie cierpię rasizm*, *nie cierpię antysemityzm* pour 'rasizmu, antysemityzmu'. Le génitif, lui, se diffuse largement après les prépositions. Il chasse en premier lieu le locatif qui accompagne

par ex. les prépositions *o* et *w*: *historia o takiej dziewczynki* pour ‘diewczynce’, *w ich zwyczajów* pour ‘w ich zwyczajach’. Il remplit également la fonction d’attribution assignée au datif, soit employé seul *anestesji nie robią w ogóle zwierząt* pour ‘zwierzętom’, soit en compagnie de la préposition *dla*: *miałam psa ale musiałam oddać dla mojego kuzyna* pour ‘mojemu kuzynowi’. La préférence envers des constructions prépositionnelles ne s’arrête pas là. L’appartenance peut être exprimée par la préposition *od*, équivalent du fr. *de*, suivie du génitif ou du nominatif, par exemple: *rodzice od dzieci*, *chłopak od Angella*. Le complément de moyen est rendu par *z* ou *nad*. Ainsi dans *te co mieszkają dalej to one przychodzą z autobusem*, *byliśmy nad statkiem w Chicago*, les compléments *z autobusem*, *nad statkiem* reflètent le fr. *en autobus*, *en bateau*. Du point de vue de la langue polonaise l’utilisation de *od*, *z*, *nad* fait quelque sorte double emploi, un vide apparaît dans des énoncés tels que *to poszedł ∅ innej szkoły*, *będzie sprawdzian ∅ matematyki*, *się bawię ∅ bratem i ∅ siostrą* où les prépositions *do* + gén., *z* + instr., pourtant nécessaires, ont été supprimées.

En ce qui concerne les déterminants du nom, la langue des jeunes bilingues témoigne, là aussi, du même usage singulier vu par ailleurs (Masiewicz 1988 : 81, 111). Le démonstratif *ten*, *ta*, *to* tend à se grammaticaliser à l’instar de l’article défini français *le*, *la*, *les*. La série *mój*, *twój*, *swój* s’inspire du fr. *mon*, *ma*, *mes* avec pour conséquence le rejet du possessif *swój* à la première et deuxième personne: *ja biorę mój rower*, *ty masz twój klucz*. D’autre part, l’opposition *jego*, *jej/swój* s’annule à la troisième personne à l’avantage de *swój*. Le relatif *co* a l’usage quasiment exclusif au détriment du pronom *który*, *która*, *które* communément employé en Pologne. Il possède le privilège de rester inchangé en genre, en nombre et en toute fonction. Il se manifeste aussi bien au cas sujet qu’à un cas oblique avec toutefois la signalisation de la fonction par un pronom anaphorique dans la subordonnée: *w jednej kasetce co nie mogę jej słuchać* pour ‘której’. Mais *co* se montre aussi, originalité du polonais parlé hors de ses frontières, sans reprise anaphorique: *tutej są różne rzeczy zabawki co tam nie ma w Polsce* où le relatif français *que* à caractère indéfini joue un rôle certain.

Nos propres constatations nous amènent à adhérer à la conclusion de R. Laskowski (2009 : 14) sur le fonctionnement interne de la langue et de ses modalités d’acquisition par les enfants bilingues.

Une des conséquences principales est d’observer que le processus d’acquisition de la langue est avant tout déterminé par la structure fonctionnelle du système linguistique en cours d’acquisition. L’analyse du matériau linguistique [...] permet également la connaissance plus profonde des principes universels dont les conditions sémiotiques et psychologiques organisent la structure du système grammatical d’une langue naturelle. C’est pourquoi, par exemple, la perception de la complexité des éléments catégoriels joue, en dépit des affirmations de certains linguistes, un rôle secondaire dans l’établissement du degré de difficulté dans l’ordre d’acquisition d’une catégorie grammaticale donnée par l’enfant. Ce sont en premier lieu les facteurs fonctionnels : la structure sémiotique d’une catégorie donnée, le degré fonctionnel de ces éléments qui en décident. (C’est nous qui traduisons)¹¹.

7. Le lexique

A la différence du polonais de la première génération des années 1930, immigrée à l'âge adulte, où abondaient les mots français polonisés (Masiewicz 1988 : 41–54), la langue polonaise des bilingues précoces, quelle que soit la période considérée, présente infiniment moins d'emprunts lexicaux évidents. Sur plus de 400 pages de transcription des enregistrements des années 1990, nous n'avons relevé qu'une trentaine de mots français intégrés à la langue polonaise à l'aide d'affixes ou de désinences flexionnelles. Ce sont des faits individuels mais les procédés d'adaptation bien connus par ailleurs (Sękowska 2010 : 42–56) sont toujours les mêmes. En voici quelques exemples.

Les noms français masculins gardent leur genre en polonais: *pawijon* m. < fr. *un pavillon* m. *kamarad* m. < fr. *un camarade* m. – pol. *kolega* (Są moje kamarady). Certains changent de genre en fonction de la prononciation finale consonantique: *pubel* m. < fr. *une poubelle* f. – pol. *kosz na śmieci*. D'autres noms féminins obtiennent le suffixe catégoriel *-a*: *maternela* f. < fr. *la maternelle* 'l'école maternelle' – pol. *przedszkole*.

Un nom espagnol féminin *manera* représente un cas intéressant. De par sa consonance finale en *-a* et sa prononciation, il ressemble à s'y méprendre à un nom polonais. Il a été utilisé par une jeune fille trilingue au sens du pol. *sposób* m. et du fr. *manière* f. D'ailleurs cette jeune fille s'est immédiatement aperçu de son erreur et s'est justifiée ainsi: « *Inny sposób / voilà / no mówię po hiszpańsku / no tak // Manera // Wiedziałam że to źle / ale nie wiedziałam co* ». Ceci prouve bien que les emprunts sont évités sciemment tant que c'est possible ou tant que c'est voulu.

Les adjectifs prennent place dans la catégorie polonaise à l'aide du suffixe *-ny*: *rasjalny* < fr. *racial* 'rasowy' (*taka segregacja rasjalna*), *makijany* < fr. *maquillé* 'u/malowany' (*byłyśmy makijane takimi kredkami w motylek*).

Les verbes actifs deviennent polonais grâce au suffixe *-ować*: *depasować* < fr. *dépasser* quelqu'un en classe (*zaraz depasuje tego drugiego*), *interozować* < fr. *interroger* 'zadawać pytania' (*ty mi nie interozowałaś*), *polułować* < fr. *polluer* 'zanieczyszczać' (*nie rzucać papierów na ulicy, żeby nie polułować po prostu*) *repartować* < fr. *repartir* 'pojechać drugi raz' (potem le 12 repartuję sous entendu en vacances).

Les verbes pronominaux sont formés au moyen de *-ować + się*: *antranować się* < fr. *s'entraîner* 'ćwiczyć, trenować' (*potem poszli do garażu i sie bardzo dużo antranują*), *bagarować się* < fr. *se bagarrer* 'bić się, uderzać się' (*cały czas sie bagarujemy*).

11 Jednym z istotnych wniosków jest obserwacja, że proces przyswajania języka jest zdeterminowany przede wszystkim przez funkcjonalną strukturę przyswajanego systemu językowego. Analiza materiału językowego [...] pozwala także na głębsze poznanie uniwersalnych, semiotycznie i psychologicznie uwarunkowanych zasad organizujących strukturę systemu gramatycznego języka naturalnego. Tak na przykład okazuje się, że percepcyjna złożoność wykładników kategorii gramatycznych odgrywa, wbrew twierdzeniom niektórych lingwistów, drugorzędną rolę w ustalaniu skali trudności porządku przyswajania danej kategorii gramatycznej przez dziecko. Decydują przede wszystkim czynniki funkcjonalne: semiotyczna struktura danej kategorii, stopień funkcjonalnego obciążenia (nacechowania) jej elementów.

Les emprunts lexicaux s'accompagnent d'une adaptation phonétique. Pour certains, c'est le seul procédé de polonisation : *szomasz* m. < fr. *chômage* m. où la consonne finale de l'oral a perdu sa sonorité. *Violon* m. prononcé à la polonaise < fr. *violon* m. où la voyelle française synchronique [ô] se décompose en voyelle orale suivie de la consonne nasale.

7.1. Les interférences sémantiques

L'influence française se fait insidieuse, car à l'évidence inconsciente, lorsque les bilingues utilisent différemment le vocabulaire appartenant au fonds commun polonais. Des mots d'origine occidentale, latine et française, connus en Pologne dans un sens spécialisé ou relevant d'un style de langue particulier, se banalisent en milieu francophone et acquièrent tant chez les jeunes que chez les adultes, notamment chez les intellectuels, une fréquence d'emploi et une expansion de sens bien plus large qu'en Pologne. Dans la question *mały czy duży apartament* au contact du fr. *appartement* l'équivalent polonais a perdu son caractère luxueux (voir aussi Masiewicz 1988 : 102). Certains mots prennent le sens figuré du français, ce qui donne par exemple *w kadrze Europy* < fr. *dans le cadre de l'Europe* à la place du pol. *w ramach Europy*. D'autres perdent leur connotation légèrement péjorative comme l'adverbe *kompletnie* < fr. *complètement, tout à fait* (*w Hiszpanii tak sie więcej wieczorkiem siedzi, chodzi, kompletnie inne niż tutaj*). Les mots *nota* et *rekreacja* < fr. *note, récréation* (*dobre noty, złe noty*) (*w szkole mają tylko pięć minut rekreacji a my dwadzieścia pięć*) font partie du vocabulaire scolaire aussi bien en Suisse qu'en France, alors qu'en Pologne on préfère *stopień* et *przerwa*.

D'autant plus insidieux sont les glissements de sens très fréquents qui s'effectuent dans le vocabulaire de base polonais. Les verbes *brać, iść, przyjść, robić, wiedzieć* élargissent leur champ sémantique sous l'influence de leurs correspondants français *prendre, aller, venir, faire, savoir*.

Le verbe *brać* + un moyen de transport remplace très vite car dès la première génération¹² le polonais standard *jechać* sous l'influence du fr. *prendre* + un moyen de transport : *brać autobus, brać pociąg, brać metro*.

Les verbes *iść/pójść, przyjść, przychodzić* se généralisent sans tenir compte du mode de déplacement, à pied ou avec un moyen de locomotion si bien que *jechać, przyjechać, przyjeżdżać* tombent dans le vocabulaire passif, par exemple :

12 Malgré un sentiment négatif envers le mélange des langues en famille, Teresa montre qu'il est difficile d'y échapper :

Czasami mówię po polsku używając form gramatycznych francuskich, co już jest zupełnie beznadziejnie. No, nie powiem „muszę jechać autobusem”, powiem zawsze że biorę autobus. [...] już wszyscy tak mówimy. Wszyscy bierzemy autobus. I wszyscy na siebie patrzymy, bo wiemy, że się nie mówi, że się bierze autobus, bo się nie bierze (śmiech), tylko się jedzie autobusem. To jest typowe dla nas (Wróblewska-Pawlak 2004 : 379).

Jak my idziemy do Polski, Rafał poszedł do Ameryki.

Miałam siedem lat jak przyszłam do Szwajcarii.

Nie byłam w innych miastach tylko przychodziłam przez Lyon.

Le verbe *robić* devient un exemple flagrant à travers le temps (voir déjà dans la correspondance d'Adam Mickiewicz, Ligara 2000 : 239, 2010a : 159 ; voir aussi Masiewicz 1988 : 60, 75, 103, 139) et reflète un registre de langue orale familière. On note ainsi chez les enfants et chez les adolescents des années 1990 les exemples suivants :

Robić + une activité sportive ou de loisir : *robić golf, robić tenis, robić koń, robić taniec klasyczny* > fr. faire du golf, faire du tennis, faire du cheval, faire de la danse classique.

Robić + une matière scolaire : *robić hiszpańskiego, robić matematykę, robić teksty, robić gramatykę polską* > fr. faire de l'espagnol, faire des mathématiques, faire des textes, faire de la grammaire polonaise. *Robić egzamin* > fr. faire un examen. *Robić studia* > fr. faire des études. *Robić moją komunię* > fr. faire ma communion. *Robić stop* > fr. faire du stop.

Le verbe *wiedzieć* reproduit un des sens du fr. *savoir* et est employé à la place de *umieć* (*Nie wiedziałam mówić po francusku*).

Les adverbes *bardzo* et *dużo*, utilisés l'un à la place de l'autre reçoivent l'un des sens de leur seul équivalent fr. *beaucoup* :

Bardzo = 'dużo' (*Nie mam bardzo czasu, Na weselu było bardzo ludzi*).

Dużo = 'bardzo' (*Profesorzy mnie dużo lubili. Pamiętam może Stare Miasto / tęsknię dużo za tym*).

Dużo = 'często' (*Nie mogę dużo wychodzić wieczorem*).

Dużo = 'długo' (*nie mieliśmy długo czekać*).

Dans la phrase *Wujek mi dał pistolet tylko że nie było piłków*, le nom *piłka* 'une balle pour jouer' s'est octroyé un des deux sens du fr. *balle* 'petit projectile' au lieu du pol. *kula*.

7.2. Les calques

On note quelques créations lexicales et des calques d'expressions françaises idiomatiques à l'aide du matériau linguistique polonais.

Ainsi le nom composé *pół-brat* 'brat przyrodni', très prisé des bilingues actifs (Masiewicz 1990 : 208), est construit à partir du modèle français *demi-frère*¹³. A diverses reprises, on retrouve chez les jeunes, tant en France qu'en Suisse, *kilka razy* selon le fr. *quelquefois* au sens du polonais 'czasem' : *tak / kilka razy / jak moge to oglądam*

13 A comparer en littérature contemporaine, A. Żuławski, *W oczach tygrysa*, Warszawa 1992 : « Młody człowiek ożenił się z jej matką i autorka stała się córką swego pół-brata » (p. 189), ou encore *pół-siostra* < fr. *demi-soeur* : « pół-siostra była mulatką zgładzonego wiceprezydenta Dominikany » (p. 133).

[sc. telewizję]; – *twoja mama gotuje po polsku? – Tak / kilka razy*. Les expressions suivantes, telles que *mieć charakter świni* (*mam charakter świni*) < fr. avoir un caractère de cochon, *rzucić się na okazję* (*bardzo lubię muzykę / ciągle gram na flecie / w szkole my mamy takie kursy tego fletu / no więc / od razu sie rzucilam na okazje*) > fr. se jeter sur l'occasion, relèvent d'un registre de langue familier: en polonais standard nous aurions 'mieć trudny charakter' et 'skorzystać z okazji, aby coś zrobić'.

Les marques transcodiques, grammaticales et lexicales, appelées autrement en polonais « *elementy skonstrastowe* » selon la terminologie introduite par S. Dubisz et E. Sękowska (1990 : 220), resituées dans les discours individuels des jeunes bilingues précoces, s'avèrent plus ou moins importantes selon le degré de bilinguisme acquis, mais elles gênent rarement la compréhension des énoncés et donc la communication, du moins la communication en situation bilingue. Ceci est particulièrement vrai en contexte familial où l'utilisation des deux langues se fait spontanément. Quelles sont donc les règles qui régissent la communication bilingue ?

8. Les parlars bilingues

Dans les années 1970 il m'avait été donné d'enregistrer en tant qu'observateur participant, à un moment crucial de la diaspora polonaise dans le département du Calvados, la langue d'origine des quatre générations vivantes, dont celle de la génération la plus âgée qui était arrivée en France dans l'entre-deux-guerres pour pallier le manque de main d'œuvre dû à la première guerre mondiale. A partir des années 1990, ainsi qu'il l'a été signalé plus haut, j'ai réalisé des interviews d'enfants et d'adolescents bilingues précoces polonais-français. Les matériaux linguistiques et les observations proviennent, là aussi, de deux époques et de milieux sociaux différents. Pourtant une ligne directrice se dessine à chaque fois: on s'aperçoit que des tendances générales se manifestent à tous les niveaux du système linguistique (lexical, morphosyntaxique et phonétique). Il faut toutefois garder en mémoire que l'analyse ne porte que sur les marques transcodiques et que celles-ci enlevées de tout contexte d'apparition jettent un éclairage grossissant alors que replacées dans leur discours d'origine elles passeraient la plupart du temps presque inaperçues, notamment pour les marques formelles d'erreurs, d'interférences grammaticales, car c'est au sens, à la compréhension, à l'efficacité des échanges dans la communication que l'on prête attention.

En contexte familial et convivial, ce qui frappe avant tout l'oreille ce sont les nombreuses citations de mots, d'expressions, de pans entiers de phrases en français au fur et à mesure du déroulement de l'énoncé polonais, ceci même chez les anciens immigrés qui ne maîtrisaient pas réellement la langue d'accueil. L'alternance des langues obéit à certaines règles de la communication bilingue. **Usage alterné** lorsque le locuteur s'adresse en français à un membre de sa famille, mari ou femme, sœur

ou frère présent lors de l'enregistrement, parce que les habitudes communicatives se déroulent dans cette langue :

Kasia (1990) s'adressant à sa sœur : *może tak lepiej zamknąć, nie będzie tak gwizdać... il est parti!* (sous-entendu le chat)

Lui (1972) – *Mówię jak czternaście lat, jak szedł do szkoły.*

Elle – *Od jedenaście lat!*

Lui – *Non non c'est à quatorze ans quand même. Bon, dejmy od jedenaście lat, no to trzeba było go przepisać za Francuza.* Le choix de la langue dans ces cas est un « marqueur d'adresse ».

Usage mélangé lorsque les deux langues sont utilisés quasiment en même temps, dans la même phrase, à propos du même sujet de conversation, mais fusion ne signifie nullement confusion même chez les jeunes enfants (la compétence communicative : quelle langue parler avec qui, dans quelles circonstances, se développe dès la prime enfance). D'une part, divers signaux linguistiques tels que les déterminants *takie te*, les mots suspensifs *bon, alors* et psycholinguistiques comme les hésitations, les pauses, les silences, l'onomatopée *eu*, les justifications du genre *nie wiem jak to sie mówi po polsku*, d'autre part, les mises à distance dans le discours *tak jak oni mówią* (sc. les Français) annoncent le passage d'une langue à l'autre : *to musi na te ekonomii uważać, to nie tylko żeby koniec z końcem związać ale to musi sie jeszcze kawaleczek zostać à côté jak to mówią* (fr. faire des économies, mettre de côté, Masiewicz 1988 : 39). On voit aussi fonctionner des doublets et des auto-traductions qui provoquent des effets stylistiques par contraste : *woda tu nie dobro to pijmy o mineral* (fr. eau minérale); *to był stary dom my zrobili mezą modern* (fr. maison moderne), voir Kazimierz Ożóg et Jadwiga Śrutek (1995 : 299)¹⁴. Mais on évite les risques d'ambiguïté dus aux homophones appartenant aux deux langues, comme Kasper (9 ans) qui n'arrivait pas à trouver le nom polonais *ciocia* et qui a précisé *tata ale nie tata po polsku*. Le mot fr. *tata* 'tante' fait partie du langage enfantin.

Le mélange des langues n'est fonctionnellement acceptable, c'est-à-dire compréhensible, que par des interlocuteurs bilingues. C'est pourquoi on s'assure auparavant que l'interlocuteur comprend les différentes langues en interaction et si l'on porte une attention particulière à son élocution en polonais, par un contrôle réfléchi, on évite les citations, sans y réussir pleinement toutefois lorsqu'il s'agit des interjections marquant la surprise, la joie, l'impatience, la confirmation, l'adhésion, la clôture d'un thème du discours : *ah bon, et alors, oui oui, voilà, c'est tout*. Dans les interactions bilingues le passage à l'autre langue peut combler un déficit lexical immédiat : les termes se

¹⁴ On peut ajouter des exemples semblables relevés dans les lettres de Krasiński (Ligara 1987 : 173) : *Dziwisz się, żem pojechał na Podole pour une misérable affaire d'argent* (lettre à Konstanty Gaszyński); *Ta nigdy nie da Ci rendez-vous* (lettre à Delfina Potocka).

référant à la réalité du pays de résidence, notamment au monde du travail ou du chômage, à l'éducation en général, aux institutions, au vocabulaire de la maison, au domaine culinaire, à la santé, qui exigeraient des périphrases explicatives sont donnés en français. Les enfants et les jeunes utilisent spontanément les mots français pour les chiffres, l'heure, les jours de la semaine, les mois, les noms des professions et tout ce qui concerne la vie scolaire.

Les mots français apparaissent également pour des raisons autres, psychologiques, par connivence parce qu'existe ou s'est créée une certaine complicité avec l'interlocuteur, parce que l'expérience fut vécue dans une langue et surtout par économie communicative, par exemple parce qu'une émission de télévision vue dans une langue exige un trop grand effort de traduction rapportée dans l'autre langue. Voici des exemples de code-switching .

Patrick (7 ans, Lausanne 1991) revivant la situation avec émotion ¹⁵ :

i potem spadłem do wody a ta woda była profofnde tutaj a ja jeszcze nie umiałem nager.

Or, à un autre moment de la conversation il utilisera pour *profofnde* et *nager* les équivalents polonais qu'il connaît bien.

Patrick encore, parce que s'est instauré un sentiment d'entente :

i niekiedy mama i tata się denerwują / i mama i tata c'est des voleurs a wiesz dlaczego? / bo niekiedy mama zabiera pieniądze taty / tata zabiera pieniądze mamy / tata żeby na prace i mama żeby na prace / i niekiedy żeby mi kupić loda.

Patricia (10 ans, Bagneux en banlieue parisienne, 1991) ¹⁶ Par économie communicative puisque l'interlocuteur comprend les deux langues :

oglądam takie filmy co lubie / ale są takie emisje / par exemple Sébastien c'est fou / ale nie lubie to jest dla dzieci / to jest taki carnaval ale sam'di to oglądałam Pour la vie d'un enfant / na szófce / to jest taki dzieciak co miał cancer / non sida / bardzo bardzo grave maladie co nie można trouver un r'mède / to on miał / to jak chciał iść do szkoły to było pełno procès / les parents nie chciały żeby on poszedł do szkoły.

Ne serait-ce qu'avec ces quelques fragments de discours se pose la question soulevée par Henri Adamczewski de comprendre comment fonctionne un bilingue, enfant ou adulte.

15 Tout d'abord, il est nécessaire de préciser le contexte. J'avais enregistré Patrick une première fois au mois d'août 1990 chez lui à Lausanne. Il ne me connaissait pas. Il pensait que j'étais une tante venue de Pologne en vacances en Suisse et à un moment de la conversation il m'avait demandé, un peu en secret, si je comprenais le français. Cette année-là il n'avait utilisé aucun mot de français. L'année suivante sa maman m'avait présentée d'emblée comme quelqu'un qui venait de Paris et qui connaissait les deux langues comme lui.

16 Dans un premier temps elle me vouvoyait, à la française en utilisant la deuxième personne du pluriel *wy*, puis elle est passée au tutoiement. Dans un débit très rapide, quasiment sans reprendre souffle, emportée par son récit, elle me racontait le dernier film qu'elle avait vu à la télévision et qui l'avait profondément marquée.

Le bilingue dispose-t-il de deux langues bien séparées, de deux codes bien compartimentés ou les deux langues se rejoignent-elles quelque part, formant un stock d'opérations communes avec de temps en temps des corrections pour éviter des interférences par trop criantes ? (Adamczewski 1991 : 412).

A cette interrogation se présente un nouvel exemple édifiant : c'est la réponse fulgurante d'un enfant à sa maîtresse d'école en Pologne qui demandait le résultat d'une opération de calcul. La solution fusa d'une seule traite : *czterydwadzieściadzięciósiedem* pour 97 < fr. *quatre-vingt-dix-sept*. Était-ce possible d'un enfant normal, c'est-à-dire monolingue ? Non, bien sûr. Mais d'un enfant bilingue ?¹⁷. La question du stock d'opérations reste ouverte. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes* (Conseil de l'Europe 2001 : 129) qui considère le bilinguisme comme un cas particulier ajoute la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle :

On considèrera qu'il n'y a pas [...] superposition ou juxtaposition de compétences distinctes mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

9. Conclusion

Sans nul doute des principes communs régissent l'apparition des éléments contrastés dans la langue des bilingues, « stabilisés » ou « en devenir », quels que soient les générations, l'époque historique, les modes d'acquisition de la langue en milieu institutionnel ou en milieu naturel, les mêmes processus mentaux semblent être mis en jeu et produisent les mêmes effets. Le besoin d'économie linguistique et de là la tendance à l'invariabilité prennent force de loi. Le choix des éléments, les fonctions grammaticales et les accords s'effectuent avec le minimum d'effort indispensable à la communication. Il suffit de constater la fréquence d'emploi du v. *robić*, la généralisation des verbes de mouvement *ić*, *przyjść* sans prise en compte du moyen de locomotion, la prédominance de la désinence *-u* à de nombreux cas nominaux du singulier, un emploi standardisé qui permet d'esquiver par ailleurs la palatalisation du radical au locatif et au datif et d'éviter ainsi la prononciation difficile des consonnes palatales *ś*, *ź*, *ć*, *dź*.

Les études sur les parlers bilingues ont montré la relativité des erreurs à caractère formel en fonction de leur contexte d'apparition (mais aussi leur fossilisation chez les adultes immigrés et donc la nécessité d'un enseignement structuré), le rôle diversifié des marques transcodiques qui peuvent être aussi le signe de l'identité et de l'appartenance à une nation et à une culture, les règles complexes de fonctionnement

¹⁷ L'anecdote, rapportée de manière informelle lors d'un colloque en 1993, provient de W. Miodunka à propos de son jeune fils à peine rentré de France.

de la communication bilingue. Elles ont changé le regard porté sur le bilinguisme idéalisé et la vision monolingue de ce bilinguisme, sur le mythe de l'acquisition parfaite d'une langue.

Dans la didactique des langues vivantes le statut de l'erreur a évolué. L'erreur fait désormais partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle signale l'évolution de cet apprentissage, la trace des efforts accomplis dans la construction progressive de la L2. Bien entendu, la position de l'enseignant face aux erreurs ne sera pas la même que celle du linguiste face, au sens plus large, aux marques transcodiques. Là où le linguiste constate et décrit, l'enseignant – puisque c'est là son rôle social – se doit d'intervenir. Toutefois il serait illusoire de croire que l'on peut intervenir sur des erreurs ou que l'on peut les comprendre sans avoir pris la peine de les analyser et d'en rechercher les causes qui peuvent être multiples et se chevaucher. Le problème de la correction et de la norme en fonction des registres de langue se pose évidemment à l'enseignant¹⁸. Quelle hiérarchie établir dans la gravité des erreurs ? Tout en ayant une attitude bienveillante, ni humiliante ni stressante pour l'apprenant, l'enseignant se doit d'adopter une attitude attentive et réactive face aux erreurs. L'absence systématique de correction telle qu'elle était pratiquée aux débuts des méthodes dites communicatives n'est plus d'actualité ; d'autre part, une correction systématique sous prétexte de privilégier l'adéquation aux aspects formels du code aboutit à l'inhibition du locuteur et le freine dans son expression spontanée. Le rôle de l'enseignant s'avère plutôt difficile et exigeant : il doit constamment jongler entre le « trop » corriger et le « pas assez ». Le degré d'importance des erreurs est à mettre en relation avec les objectifs d'apprentissage. C'est l'enseignant qui choisit de privilégier telle ou telle activité, telle ou telle tâche à effectuer en cours, certes en fonction du temps imparti, des besoins des apprenants et des exigences de l'institution. Les exercices formels demanderont une correction systématique ; l'expression orale et la production écrite pragmatique porteront plus sur l'efficacité communicative.

Le don des langues, c'est surtout un commerce avec les langues et leur richesse, dans différentes situations privées, sociales et professionnelles, culturelles. L'appropriation d'une nouvelle langue comme le montre quantité de recherches empiriques est un processus long et continu, plutôt d'ordre développemental que binaire. Garder, enrichir sa ou ses langues demande des efforts suivis dans le temps. Les ouvrages fondamentaux parus tout récemment en Pologne (Laskowski 2009 ; Miodunka 2010 ; Sękowska 2010) devraient inciter à de nouvelles approches dans le domaine de la didactique du polonais langue étrangère ou seconde et devenir une source d'inspiration pour les chercheurs et les enseignants, d'autant plus que le statut de la langue polonaise au sein de l'Union européenne et ses besoins d'apprentissage ne font que s'amplifier. La Pologne n'est plus uniquement un pays d'émigration, ni même de

18 Voir l'article de W.P. Turek (2006).

migration avec des allers-retours de ses ressortissants, mais elle devient un pays d'immigration : immigrés des pays voisins et immigrés de pays bien plus lointains. Le polonais au contact de différentes langues d'origine reste à approfondir.

Un aspect particulièrement prometteur des études sur les langues des bilingues précoces concerne la linguistique générale dans sa quête des valeurs universelles du langage. Les effets inconscients qui résultent de l'interaction des deux (ou plusieurs) langues en contact chez les bilingues actifs mettent en exergue des nœuds d'interconnection et révèlent qu'au-delà des structures internes de fonctionnement de l'une ou l'autre langue existent des opérations plus générales, plus abstraites encore, qui commandent le choix des éléments linguistiques. Pourquoi, en effet, bien qu'influencée par les articles fr. *le, la, les*, c'est à l'aide uniquement du pol. *ten, ta, to* qu'est exprimée la catégorie de la détermination, catégorie moins marquée dans la langue polonaise qui ne possède pas d'articles. Certains cas relevés en milieu francophone montrent que ce n'est pas toujours en surface l'article défini français qui suscite l'apparition du pol. *ten*. Comparons *mam takie kursy tego fletu* (en Pologne on dirait *mam lekcje fletu*) et sa traduction en français *j'ai des cours de ∅ flûte* où nous avons l'article zéro devant le nom *flûte*. L'appartenance et l'attribution se manifeste par l'utilisation de structures prépositionnelles *od/do* + nominatif ou génitif, *dla* + nominatif ou génitif aussi bien dans un environnement français, suédois qu'anglais, allemand et même dialectal en Silésie. Le relatif *co* présente un bel objet d'analyse contrastive tant pour les langues slaves que pour les langues occidentales avec leur équivalents français *qu(i), qu(e)*, suédois *som*. L'emploi généralisé de *co* signale une relation profonde et semble être un marqueur d'invariance tout comme probablement son équivalent fr. *que* et peut-être suédois *som*.

Références

- ADAMCZEWSKI H., 1991, *Le français déchiffré clé du langage et des langues*, Paris.
- BESSE H., PORQUIER R., 1991, *Grammaire et didactique des langues*, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris.
- CUQ J.-P. (éd.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Paris.
- DĄBROWSKA A., PASIEKA M., 2006, *Błąd językowy – niedostatek kompetencji, luka w sprawności czy niewłaściwa strategia*, [dans:] A. Seretny, E. Lipińska (éds.), *Sprawności przede wszystkim*, Kraków.
- DEPREZ CH., 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris.
- DUBISZ S., 1997, *Najnowsze dzieje polszczyzny. Język polski poza granicami kraju*, Opole.
- DUBISZ S., SĘKOWSKA E., 1990, *Typy jednostek leksykalnych w socjolektach polonijnych (próba definicji i klasyfikacji)*, [dans:] W. Miodunka (éd.), *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa–Kraków, s. 217–233.

- DUBOIS J. ET AL., 1994: J. Dubois, M. Giacomo, L. Guespin, J.-B. Marcellesi, J.-P. Mevel, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris 1994.
- GAJO L. ET AL., 2004: L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, C. Serra (éds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard PY commentés*, Paris 2004.
- LASKOWSKI R., 2009, *Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.
- LIGARA B., 1987, *Galicyzmy leksykalne w listach Zygmunta Krasieńskiego na tle wpływów francuskich w polszczyźnie XIX wieku (Studium bilingwizmu polsko-francuskiego)*, «Zeszyty Naukowe UJ», «Prace Językoznawcze» N° 86, Kraków.
- LIGARA B., 2000, *L'influence de l'idiome français sur le polonais «courant» de Mickiewicz (étude du langage et de la correspondance)*, [dans:] M. Delaperrière (éd.), *Mickiewicz par lui-même*, Paris, p. 227–244.
- LIGARA B., 2010a, *Bilingwizm polsko-francuski Adama Mickiewicza. W stronę antropologii lingwistycznej*, «LingVaria» N°2 (10), p. 141–170.
- LIGARA B., 2010b, *Twórca wobec kontaktów językowych: bilingwizm polsko-francuski Zygmunta Krasieńskiego a norma*, [dans:] J. Gruchała, H. Kurek (éds.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Kraków, p. 181–191.
- LIGARA B., 2011, *Dwujęzyczność twórców literatury polskiej jako problem badawczy historii języka*, «LingVaria» N° 1 (11), p. 165–178.
- LÜDI G., 1987, *Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme*, [dans:] idem (éd.), *Devenir bilingue – parler bilingue: actes du 2e colloque sur le bilinguisme*, Université de Neuchâtel, 20–22 septembre 1984, Tübingen, p. 1–21.
- LÜDI G., PY B., 2002, *Etre bilingue*, 2^{ème} édition revue, Berne.
- MACKAY W.F., 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris.
- MARKOWSKI A., 2006, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- MARQUILLÓ LARRUY M., 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris.
- MASIEWICZ A., 1988, *Język skupisk polonijnych w północno-zachodnim departamencie Calvados we Francji*, Wrocław.
- MASIEWICZ A., 1990, *Język Polonii francuskiej*, [dans:] W. Miodunka (éd.), *Język polski w świecie*, Warszawa–Kraków, p. 199–216.
- MASIEWICZ A., 1999, *Charakterystyka morfosyntaktyczna polszczyzny dzieci dwujęzycznych polsko-francuskich*, [dans:] M.T. Michalewska, *Problemy edukacji lingwistycznej, Materiały międzynarodowej konferencji naukowej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, dnia 15–16 listopada 1996 r.*, Katowice, p. 313–319.
- MASIEWICZ A., 2012, *Le statut de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante. Exemple du polonais langue étrangère*, [dans:] K. Siatkowska-Callebat, A. Synoradzka-Demadre (éds.), *L'enseignement du polonais en France. Troisièmes assises 2012*, Varsovie–Paris.
- MIODUNKA W., 1990, *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa–Kraków.
- MIODUNKA W., 1995, *La typologie des contacts linguistiques et du bilinguisme polono-français*, [dans:] Z. Cygal-Krupa (éd.), *Les contacts linguistiques franco-polonais*, Lille, p. 243–255.
- MIODUNKA W., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.

- MIODUNKA W.T., 2010, *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie*, «Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego» LXVI, p. 51–71.
- OŻÓG K., ŚRUTEK J., 1995, *Remarques sur le vocabulaire des émigrés polonais du Nord de la France*, [dans:] Z. Cygal-Krupa (éd.), *Les contacts linguistiques franco-polonais*, Lille, p. 295–303.
- PORAYSKI-POMSTA J., 1993, *Wybór tekstów polonijnych z Francji*, Warszawa.
- PY B., 2004a [1991], *Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2*, [dans:] L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, C. Serra (éds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, p. 127–138.
- PY B., 2004b [1991], *Un parcours au contact des langues*, [dans:] L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, C. Serra (éds.), *Textes de Bernard Py commentés*, Paris, p. 139–148.
- PY B., 2004c [1997], *Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues*, [dans:] L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, C. Serra (éds.), *Textes de Bernard Py commentés*, Paris, s. 165–168.
- SĘKOWSKA E., 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Kraków.
- ŚLIWIŃSKI W., 1999, *Trudności studentów francuskich z przyswajaniem polskiej fleksji i składni*, [dans:] M.T. Michalewska (éd.), *Problemy edukacji lingwistycznej*, Kraków, p. 277–291.
- TABOURET-KELLER A., 1975, *Plurilinguisme: revue des travaux français de 1945 à 1973*, «La linguistique», t. II, cahier 2, p. 122–137.
- TUREK W.P., 2006, *Czy uczymy cudzoziemców tego samego języka, którym mówią na co dzień Polacy?*, [dans:] A. Seretny, E. Lipińska (éds.), *Sprawności przede wszystkim*, Kraków, p. 115–127.
- WŁODARCZYK H., 2008, *Du bon (et du mauvais) usage des formes accentuées et atones des pronoms personnels en polonais*, [dans:] A. Grudzińska, K. Siatkowska-Callebat (éds.), *L'enseignement du polonais en France. IIèmes Assises 2006*, Paris, p. 39–48.
- WRÓBLEWSKA-PAWLAK K., 2004, *Język – tożsamość – migracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa.

Wkład badań nad mową dwujęzyczną do nauczania/uczenia się języka polskiego w środowisku francuskojęzycznym Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie aspektów bilingwizmu rozpatrywanego w nowym świetle wobec takich zjawisk jak przełączanie kodów, interferencja i błędy. Osoba dwujęzyczna nie jest już traktowana jako suma dwóch osób monolingwalnych, lecz jako osoba, która dysponuje urozmaiconym repertuarem językowym i kulturowym i używa go w zależności od sytuacji. Badacze tacy jak szwajcarski uczony Bernard Py wykazali związek między uczącym się języka obcego a ustabilizowanym bilingwistą. Przykład akwizycji polszczyzny poza Polską – we Francji i Szwajcarii – w instytucji jako L2 albo w polskim gronie rodzinnym doskonale potwierdza ogólne, powtarzające się procesy zarówno w różnych okresach, jak i w kontakcie języka polskiego z różnymi językami. W zakresie glottodydaktyki pojęcie błędu oraz status jego oceniania zmieniły się radykalnie: błąd jest traktowany obecnie jako nieodłączny element w procesie przyswajania języka jako obcego, a interpretacja błędów wymaga wieloaspektowej analizy.

The contribution of research on bilingual speech to the teaching/learning of Polish in a French-speaking environment

Summary

The paper attempts to show aspects of bilingualism as investigated in the new light of such phenomena as code switching, interference, and errors. A bilingual is no longer seen as a sum of two monolinguals, but rather as a person with a varied linguistic and cultural repertoire which he or she can use, depending on the situation. Researchers such as Swiss linguist Bernard Py have shown the relationship between a language learner and a stabilized bilingual. The example of acquisition of Polish outside Poland – in France, in Switzerland, in an institution as L2, or within a Polish family – very accurately confirms the general processes that recur in different time periods and in the contact of Polish with different languages. The richness of Polish research attests to this. In the area of language pedagogy, the notion of error and the status of error evaluation have changed dramatically: error is now considered an integral part of the acquisition of a foreign language, and error evaluation requires a multifaceted analysis.