

**Karol Niewiadomski**

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

<https://orcid.org/0009-0006-1193-7589>

[karol.niewiadomski@kul.pl](mailto:karol.niewiadomski@kul.pl)

## **L'emploi des temps passés et des participes en français et en polonais en tant que formes parallèles dans l'enseignement/apprentissage du FLE**

### **The Use of Past Tenses and Participles in French and Polish as Parallel Forms in the Teaching/Learning of French as a Foreign Language**

This article aims to present a study on the relationship between the introduction of the contrastive approach in the teaching of functional grammar and the effectiveness of students' acquisition of the mentioned grammatical concepts. The study is limited to learners of French whose native language is Polish. The theoretical section outlines the historical development of the contrastive approach in the Polish-French context. The methodological section briefly describes the research tools, including questionnaires, teaching materials, and grammar tests, as well as the study's scope, methodology, and conditions. The analytical section interprets data collected from questionnaires and tests on grammatical topics. The results shed light on students' needs and attitudes toward this teaching method and provide insights for improving future research. The study concludes that further exploration of this approach is worthwhile and suggests adapting the findings of contrastive linguistics to enhance the teaching of grammatical competence in foreign languages.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

**Keywords:** foreign language teaching and learning, functional grammar of French, contrastive approach, comparative linguistics, grammatical competence

**Słowa kluczowe:** nauczanie i uczenie się języków obcych, gramatyka funkcjonalna języka francuskiego, metoda kontrastywna, językoznawstwo porównawcze, kompetencja gramatyczna

## 1. Introduction

La thématique de la présente étude porte sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire fonctionnelle du français à travers le prisme de la langue maternelle des apprenants. Dans ce contexte, nous menons une recherche auprès d'étudiants dont la langue maternelle est le polonais. Nous avons constaté que certains apprenants éprouvent des difficultés à maîtriser plusieurs aspects de la grammaire française, en raison de leur incapacité à adopter la perspective propre à une langue étrangère. Le français et le polonais, bien qu'appartenant à des familles linguistiques distinctes, possèdent des éléments grammaticaux que l'on peut qualifier de correspondances. Les observations antérieures concernant les similitudes entre les langues ont contribué au développement du champ d'études de la linguistique comparée (ou contrastive)<sup>1</sup>. Ces similitudes conduisent les apprenants à établir, parfois de manière inconsciente, des comparaisons entre la langue étudiée et leur langue maternelle, ou encore avec toute autre langue constitutive de leur compétence plurilingue. Ci-dessous, nous citons un extrait qui justifie notre besoin de mener la présente étude :

[...] le plus souvent, nous acquérons une langue étrangère en nous appuyant sur la connaissance de notre langue maternelle. Dans tous les cas, l'assimilation d'une langue étrangère entièrement consciente ne peut avoir lieu qu'après que l'on s'est rendu compte de la relation entre la structure de cette langue et celle de la langue maternelle de l'apprenant. Sans cette mise au courant, il n'est possible ni d'enseigner convenablement la langue étrangère ni de l'apprendre à son propre compte (Kielski, 1957a : 27)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> L'une de premières découvertes dans ce domaine était celle de Ludolf (1624–1704) qui a éprouvé la proximité et la continuité existant entre l'éthiopien et l'amharique (Paveau-Sarfaty, 2003 : 9–10).

<sup>2</sup> Kielski (1957a : 27) : [...] najczęściej bowiem zdobywamy znajomość obcego języka w oparciu o znajomość języka własnego. W każdym razie zupełnie świadoma asymilacja języka obcego może nastąpić dopiero na podstawie uświadomienia sobie stosunku struktury tego języka do struktury języka ojczystego. Bez tego uświadomienia nie można ani należycie obcego języka uczyć, ani samemu się go nauczyć.

Lors de l'apprentissage d'une langue, particulièrement au début, les apprenants ont tendance à rechercher des équivalents directs et à traduire chaque mot ou phrase de manière isolée. Dès lors, il existe un risque d'interférence linguistique, susceptible de compromettre la correction grammaticale de l'énonciation, voire d'en altérer la clarté. Nous nous interrogeons sur l'opportunité d'appliquer la méthode contrastive : peut-elle faciliter l'apprentissage de la grammaire fonctionnelle, ou au contraire, rendre ce processus plus ardu ? L'extrait cité nous pousse à avancer la thèse que la comparaison des langues pendant les cours de grammaire peut contribuer à faciliter le processus de l'enseignement/apprentissage. Le but de ce travail est de répondre à la question susmentionnée en présentant les résultats de la recherche menée.

## 2. Comparatisme franco-polonais

Traitant des acquis dans le domaine contrastif franco-polonais, nous nous tournons vers trois chercheurs dont les travaux figurent parmi les plus notables : Kielski (1957a, 1957b, 1960), Gniadek (1979) et Kwapisz-Osadnik (2007).

Tomaszkiewicz (1988 : 32) indique que la linguistique comparée, dans son optique statique (ou synchronique), était une approche toute nouvelle et que la méthode contrastive structuraliste a émergé à l'époque de l'École de Prague, son développement remontant aux années 60. Elle souligne que l'hypothèse de travail de Kielski était en avance sur son temps par rapport aux courants contemporains de la théorie de l'enseignement des langues étrangères (Tomaszkiewicz, 1988 : 33).

Kielski a entamé son étude sur la structure contrastive des langues polonaise et française dès 1950, ce que nous pouvons lire dans la version imprimée de son cours (1957a) présenté en 1955 lors de la réunion annuelle de la Société Scientifique de Łódź. Là, il a fait remarquer quelques principes fondamentaux distinguant ces deux langues :

Premièrement, il contraste le vocalisme français au consonantisme polonais. En français, les voyelles sont deux fois plus nombreuses qu'en polonais, alors que la relation consonantique entre les deux langues est de 18 : 34 en faveur du polonais. Selon Kielski, cette différence entraîne une prédominance des syllabes ouvertes (se terminant par une voyelle) en français tandis que ce sont les syllabes fermées (se terminant par une consonne) qui dominent en polonais.

Deuxièmement, le français est une langue plus riche en mots monosyllabiques. Kielski remarque que dans la majorité des cas, il suffit souvent de lier une consonne à une voyelle pour créer un vrai mot français ou bien deux

(ou plus) mots homophoniques. Cette caractéristique implique qu'en français, parfois plusieurs mots s'organisent en un seul groupe rythmique, ce qui pose des problèmes aux apprenants soit au niveau de la compréhension, soit au niveau de la production.

Troisièmement, le français présente un caractère analytique, contrairement au polonais qui est une langue synthétique. En polonais, les terminaisons sont suffisantes pour déterminer le mode, le temps, la personne et le nombre. En français, il existe le système para-déclinatif exprimé p. ex. par les prépositions (1.1., 1.2.) ou les pronoms personnels (2.1., 2.2.) comme dans les exemples suivants :

(1.1.) Je veux une pomme.	Chcę jabłko.
(1.2.) Je ne veux pas <b>de</b> pomme.	Nie chcę jabłka.
(2.1.) <b>Je</b> veux. [ʒə vø]	(Ja) chcę. [(ja) xtɕɛ]
(2.2.) <b>Tu</b> veux. [ty vø]	(Ty) chcesz. [(ti) xtɕɛ]

Nous pouvons observer la suite des réflexions de Kielski dans son ouvrage publié en deux volumes (1957b, 1960). Dans la première partie, il traite des questions concernant la phonétique, la phonologie et la morphologie, et, dans la seconde : la syntaxe et la sémantique de la phrase.

Nous ne pensons pas nécessaire de synthétiser ici toutes les conclusions de Kielski vu que notre recherche se limite à l'usage des temps passés et des modes impersonnels. Dans la partie consacrée à la méthodologie, nous nous pencherons sur les aspects les plus importants que nous trouvons intéressants par rapport à leur emploi dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire fonctionnelle.

Bien qu'il ait contribué à un développement signifiant dans ce domaine et qu'il ait même dépassé la pensée scientifique de son époque, il s'avère que sa méthodologie ne satisfait pas entièrement aux défis de la linguistique contemporaine. Tomasziewicz (1988 : 35) remarque que son approche est trop formelle, et en même temps, pas suffisamment orientée vers la sémantique. Elle constate aussi que Kielski a introduit une certaine « évaluation des phénomènes linguistiques », et utilise parfois des affirmations qui sont générales, non scientifiques, subjectives et intuitives (Tomasziewicz, 1988 : 36–39). Elle ne nie néanmoins pas que le travail de Kielski a contribué au développement du domaine et contient beaucoup d'observations pertinentes.

Chez Gniadek (1979), les exemples sont plus visibles et souvent mis en tableaux qui juxtaposent les formes françaises et polonaises, ce qui facilite la perception des différences entre les deux systèmes. Il faut néanmoins rester attentif à la nomenclature employée par Gniadek (1979 : 96–97). Nous présentons le tableau ci-dessous :

**Tableau 1 : Tableau des modes du français et du polonais**

Français	Valeurs	Polonais	Valeurs
Mode – Indicatif personnel	assertion ou constatation	Tryb oznajmujący	asercja lub stwierdzenie
Mode – Subjonctif personnel	désir, souhait, doute	Tryb przypuszczający	niepewność, warunkowość
Mode – Conditionnel personnel	éventualité	Tryb warunkowy	ewentualność, przypuszczenie
Mode – Impératif personnel	ordre	Tryb rozkazujący	rozkaz
Mode – Infinitif impersonnel	nominale	Bezokolicznik	nominalna
Mode – Participe impersonnel	adjectivale	Imiesłów	przymiotnikowy
Mode – Gérondif impersonnel	nominale	Rzeczownik odśłowny	rzecz.

Source : Gniadek (1979 : 96).

Comme nous pouvons le voir, il juxtapose le mode subjonctif à *tryb przypuszczający* et le mode conditionnel à *tryb warunkowy* en expliquant que *tryb przypuszczający* constitue le plus souvent l'équivalent sémantique et fonctionnel du subjonctif mais remplit aussi les fonctions du conditionnel (Gniadek, 1979 : 100–101). Gniadek ajoute que lorsque *tryb przypuszczający* remplit la fonction du conditionnel, les morphèmes *-bym*, *-byś*, *-by*, *-byśmy*, *-byście*, *-by* sont liés au verbe, tandis que lorsqu'il remplit celle du subjonctif, à la conjonction le précédant. Quant au subjonctif, on emploiera plutôt aujourd'hui l'appellation de *tryb łączący* (Kwapisz-Osadnik, 2007 : 65). Gniadek emploie également le mot *gérondif* pour le juxtaposer à *rzeczownik odśłowny*, qui est lui aussi, en effet, appelé en polonais *gerundium*, ce qui correspond à *gerund* en anglais mais effectivement pas au gérondif français, ce que nous montrons ci-dessous :

- (3.1.) **Palenie** powoduje raka płuc.
- (3.2.) **Smoking** causes lung cancer.
- (3.3.) **Fumer** cause le cancer du poumon.
- (4.1.) Lubię pracować **stuchając** muzyki.
- (4.2.) I like working **while listening** to music.
- (4.3.) J'aime travailler **en écoutant** de la musique.

Comme nous le voyons, l'usage de *gerundium* en polonais (3.1.) correspond au verbe à l'infinitif présent en français (3.3.) tandis que le gérondif français (4.3.) correspond à *imiesłów przysłówkowy współczesny* en polonais (4.1.).

Kwapisz-Osadnik (2007) a publié un travail schématique, organisé en points, destiné aux étudiants en philologie/linguistique, aux enseignants et aux apprenants du FLE, ainsi qu'aux Français maîtrisant la langue polonaise.

Bien qu'il existe une correspondance entre le verbe au passé composé et celui à l'aspect perfectif au passé ainsi qu'entre le verbe à l'imparfait et celui à l'aspect imperfectif au passé en polonais (Gniadek, 1979 : 97), leur emploi n'est pas totalement identique<sup>3</sup>. Kwapisz-Osadnik (2007 : 71) met en lumière quelques situations qui illustrent les différences d'usage des temps passés en polonais et en français, comme :

*Longtemps je me suis couché de bonne heure — Przez długi czas kładłem się wcześniej spać.*

Dans cet exemple, en français, l'itérativité est exprimée par le passé composé, car la répétabilité de l'action est perçue comme une expérience vécue.

*Il a habité à Paris pendant trois ans — Mieszkał w Paryżu trzy lata.*

Ici, l'aspect imperfectif en polonais exprime la processivité de l'action, tandis qu'en français, le cadre temporel précis impose l'usage du passé composé.

Tout comme l'indique le titre de l'ouvrage de Kwapisz-Osadnik, il ne s'agit que d'une esquisse ; les idées de comparaison ne sont donc pas toujours présentées d'une manière exhaustive. Prenons comme exemple la représentation des formes participiales polonaises (*imiesłowy*) et leurs équivalents en français. La chercheuse a élaboré un tableau présentant de telles équivalences :

**Tableau 2 : Équivalence des participes en polonais et en français**

Polonais	Français
imiesłów przymiotnikowy czynny	adjectif verbal
imiesłów przymiotnikowy bierny	participe passé
imiesłów przysłówkowy współczesny	participe présent / gérondif
imiesłów przysłówkowy uprzedni	participe présent composé

Source : Kwapisz-Osadnik (2007 : 67).

<sup>3</sup> Dans le cadre de l'étude des temps passés, l'ouvrage de Zaleska et Okęcka (2000) mérite une attention particulière. Il propose une analyse contrastive approfondie de l'usage des temps passés, enrichie de notions rarement traitées dans d'autres manuels, ce qui en accroît la valeur scientifique et pédagogique.

Cette correspondance entre les participes en polonais et en français peut être présentée d'une manière un peu différente. En tenant compte de diverses configurations syntaxiques, nous avons élaboré un tableau répertoriant toutes les correspondances que nous trouvons possibles :

**Tableau 3 : Équivalence des participes en polonais et en français (élaboration propre)**

Polonais	Français
imiesłów przymiotnikowy czynny	participe présent conjoint / adjectif verbal / infinitif présent (verbes de perception)
imiesłów przymiotnikowy bierny	participe passé (simple)
imiesłów przysłówkowy współczesny	participe présent disjoint / gérondif présent
imiesłów przysłówkowy uprzedni	substantif + participe passé simple / participe passé composé / gérondif passé / après + infinitif passé

À la correspondance proposée par Kwapisz-Osadnik, nous avons ajouté la catégorie du participe présent *conjoint* et *disjoint*, de l'infinitif qui peut correspondre à l'usage des participes polonais dans des situations particulières et celle du gérondif passé.

### 3. Potentiel de l'approche contrastive dans l'enseignement/ apprentissage de la grammaire

Comme l'indique Pawlak (2009 : 37), l'état de l'art relatif à l'enseignement de la grammaire témoigne d'une richesse considérable, bien que le rôle de l'instruction formelle et les facteurs influençant son efficacité demeurent largement débattus. Il souligne que diverses stratégies et procédures d'enseignement des structures grammaticales peuvent favoriser l'apprentissage explicite et implicite, notamment par le recours à la langue maternelle (Pawlak, 2017 : 5). Toutefois, nous estimons que cette approche mérite une attention particulière en tant que méthode d'enseignement à part entière. Nous motivons cette thèse en nous appuyant sur la notion d'*interlangue*, définie comme un système linguistique fondé sur l'output observable de l'apprenant qui tente de produire des énoncés conformes à la norme de la langue cible (Selinker, 1972 : 214). Ce système se caractérise par son hétérogénéité, combinant des éléments issus à la fois de la langue source et de la langue cible (Cuq, Gruca, 2008 : 116). Dabène (1992 : 15) souligne que la réflexion comparative, caractéristique à l'enseignement du latin, a été reprise

très partiellement dans la méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues modernes.

Hilton (2009 : 14) évoque les origines de l'application de l'approche contrastive visant à « identifier les zones de résistance probables lors de l'apprentissage et donc de mieux structurer l'enseignement ». Elle cite aussi un extrait expliquant l'importance de l'approche contrastive dans l'enseignement :

[...] Les supports d'apprentissage les plus efficaces résultent d'une analyse descriptive scientifique de la langue à apprendre, soigneusement comparée à une analyse descriptive parallèle de la langue maternelle de l'apprenant. Seule une telle comparaison permettra de révéler les principales difficultés nécessitant des exercices spécifiques et de distinguer les caractéristiques fondamentales d'une masse déroutante de détails linguistiques. (Fries, 1948 : 13, après : Hilton, 2009 : 14)<sup>4</sup>.

Kalai (2023 : 289) cite Brahim (1994 : 84) qui a dressé cinq postulats de base expliquant la nécessité de recourir à un travail contrastif après avoir analysé les erreurs des apprenants tunisiens dans le cadre d'une démarche contrastive :

- La cause principale des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une deuxième langue réside dans les interférences de la langue maternelle. Celles-ci proviennent principalement ou totalement des différences entre les deux langues auxquelles elles sont directement proportionnelles ;
- La comparaison des systèmes des deux langues est nécessaire pour prédire les difficultés et les erreurs qui se produisent durant l'apprentissage ;
- Le contenu de l'enseignement linguistique peut être établi à partir de la comparaison des deux langues ;
- Chaque langue peut avoir un ordre syntaxique spécifique : la structure de la phrase française simple est constituée de deux groupes essentiels GNS et GV, alors que la phrase en arabe s'organise selon l'ordre GV/GNS ;
- L'opportunité de recourir à la traduction au cours de la séquence d'apprentissage.

(Brahim, 1994 : 84, après : Kalai, 2023 : 289).

Les extraits susmentionnés nous permettent de confirmer qu'une analyse approfondie entre deux systèmes linguistiques est indispensable dans le

---

<sup>4</sup> Fries (1948 : 13) : [...] The most efficient materials grow out of a scientific descriptive analysis of the language to be learned carefully compared with a parallel descriptive analysis of the native language of the learner. Only a comparison of this kind will reveal the fundamental trouble spots that demand special exercises and will separate the basically important features from a bewildering mass of linguistic details.



processus d'identification de la cause des erreurs et d'aide aux apprenants à les éliminer. Buddhapong (2016 : 87), dans son travail traitant du cas des apprenants thaïlandais du français, conclut que la compréhension des ressemblances et des différences entre le français et la langue maternelle de l'enseignant ainsi que le savoir pour les comparer sont fondamentaux pour sa meilleure performance.

#### 4. Méthodologie de la recherche

Notre étude a été menée auprès d'un groupe d'étudiants en philologie romane à l'Université catholique de Lublin Jean-Paul II. Elle s'est articulée autour de deux questionnaires, deux cours de grammaire et deux tests de contrôle. D'abord, nous avons mené deux séances conduites selon l'approche contrastive afin d'évaluer la réception de la méthode proposée auprès des étudiants en deuxième année de licence. La première séance s'est déroulée dans le cadre du cours obligatoire et 13 étudiants ayant déclaré un niveau de français allant de A2 à B2 (A2 : 6, B1 : 6, B2 : 1) y ont participé. La seconde, à cause du manque d'une autre opportunité, a été proposée dans le cadre d'un cours facultatif. Seulement 3 personnes (A2 : 1, B1 : 1, B2 : 1) y ont participé, ce qui a considérablement réduit la taille de l'échantillon. Les participants de ce groupe ont rempli un questionnaire recueillant des données socio-biographiques et ont passé le test de contrôle à la fin du cours.

Ensuite, la recherche a été menée auprès des étudiants en première année dans le cadre des cours obligatoires de grammaire, répartis sur deux semaines consécutives. Cette fois-ci, nous avons voulu comparer l'efficacité de la méthode contrastive avec celle concernant seulement la présentation de la grammaire d'une manière explicite et la réalisation d'exercices (ang. *global method studies*) (Pawlak, 2009 : 34). Les participants ont été soumis aux tests de contrôle une semaine après chaque cours. Dans ce groupe, 12 étudiants ont pris part à la première session (A1 : 4, A2 : 3, B1 : 4, B2 : 1). Parmi eux, huit sur 12 ont poursuivi l'expérience en se présentant à la seconde session (A1 : 2, A2 : 1, B1 : 4, B2 : 1). Ce groupe était divisé en deux sous-groupes : débutant et continuant.

Lors de la première session, le groupe continuant a suivi un cours sur les temps passés, basé sur l'approche contrastive, tandis que le groupe débutant était concentré sur des exercices, sans mise en parallèle avec le polonais. Lors de la seconde session, consacrée aux participes, les approches ont été inversées, permettant ainsi à chaque groupe d'expérimenter les deux méthodologies et d'exprimer sa préférence entre la comparaison des

langues et la réalisation d'un plus grand nombre d'exercices grammaticaux dirigés par l'enseignant.

Comme nous l'avons mentionné, la recherche incluait également un questionnaire et un test de contrôle. En plus des données socio-biographiques, les étudiants ont été invités à choisir l'approche qu'ils estimaient la plus adaptée à leur préférence d'apprentissage, en justifiant leur choix et en précisant si l'approche contrastive les avait aidés à mieux comprendre les problèmes abordés.

Nous avons formulé l'hypothèse que les étudiants moins avancés apprécieraient les renvois à la langue maternelle, permettant de réduire l'anxiété liée à l'apprentissage vers une chose étrangère en s'appuyant sur une chose connue (Łodej, Osmoła, 2024 : 83–85). Pour les apprenants plus avancés, ils pourraient soit être davantage enclins à développer une conscience métalinguistique (Tunmer et al., 1988) plus explicitement, soit estimer qu'ils n'ont pas besoin d'explications supplémentaires sur des éléments déjà maîtrisés.

Le questionnaire comprenait également des questions sur les stratégies employées pour maintenir le contact avec le français en dehors des cours, afin d'évaluer leur motivation intrinsèque (Ryan, Deci, 2000a : 70–71 ; 2000b : 56–60 ; Komorowska, 2005 : 128–129) et de savoir s'ils développent leur compétence grammaticale en autonomie (Benson, 2001 ; Pawlak, 2009 : 38) ou s'ils préfèrent le maintenir p. ex. à travers des stimulants audiovisuels ou interactifs (Reich, 1984) tels que les films ou les jeux. L'auto-évaluation de leur niveau général en français, ainsi que de leur capacité à utiliser les temps passés et les participes en français avant le cours, a permis de comparer si elle correspondait aux résultats obtenus lors des tests.

Les tests comportaient 20 questions, certaines permettant plusieurs réponses correctes. Les étudiants étaient encouragés à cocher chaque réponse qu'ils jugeaient appropriée. L'objectif n'était pas seulement de tester leurs connaissances sur l'usage des formes mentionnées, mais aussi de vérifier leur maîtrise de la formation et de l'orthographe, avec l'introduction de distracteurs (Cuq, Gruca, 2008 : 447), tels que « *a pris* » au lieu de « *a pris* » ou « *était* » au lieu de « *était* ». Voici deux exemples où plus d'une réponse était correcte :

*Ce mec était beau, toutefois \_\_\_\_\_ un autre.*

*j'en ai aimé* – j'ai connu cet homme avant d'en avoir aimé un autre ;

*j'en suis aimé* – réponse incorrecte ;

*j'en aimais* – quand j'ai connu cet homme, en même temps j'en aimais un autre ;

*j'en avais aimé* – j'ai connu cet homme après en avoir aimé un autre.

*Pourquoi sont-ils tellement \_\_\_\_\_ ?*

*fatigant* – réponse incorrecte ;

*fatigant* – réponse incorrecte ;

*fatigants* – ils provoquent la fatigue chez les autres ;

*fatigués* – ils ressentent la fatigue.

## 5. Méthodologie des cours

Les cours ont été menés en polonais. Chaque groupe a reçu des fiches présentant les règles d'usage de chaque forme verbale, accompagnées d'exemples tant pris isolément qu'en comparaison, sous forme de tableau, ainsi que des exercices correspondants. Les groupes auprès desquels nous avons introduit l'approche contrastive ont reçu des fiches supplémentaires comprenant l'aspect verbal en polonais, un corpus comparant l'usage des temps passés en polonais et en français en parallèle, un document sur les participes polonais et des exercices portant sur la comparaison d'utilisation de toutes les formes verbales dans les deux langues.

Par exemple, au cours des séances « contrastives », nous avons proposé des activités complémentaires, telles que l'analyse de l'usage de l'aspect verbal en polonais (Łaziński, 2020) et des temps passés dans les deux langues, en confrontant des phrases correspondantes. Pour mieux appréhender la distinction entre le participe présent conjoint et l'adjectif verbal, les étudiants du groupe « contrastif » ont été invités à identifier si **imiesłów przymiotnikowy czynny** exprime une action ou une valeur, comme dans les exemples suivants :

*To światło jest oślepiające. (valeur) — Cette lumière est aveuglante.*

*To był krzyk zagłuszający moje myśli. (action) — C'était un cri étouffant mes pensées.*

Dans un autre exercice, où il s'agissait de compléter les lacunes avec le participe adéquat, le groupe « contrastif » devait d'abord remplir les espaces en polonais avant de le faire en français, comme le montre l'exemple suivant :

*Szturchnął kogoś (wychodzić) \_\_\_\_\_ ze sklepu.*

*Il a bousculé quelqu'un (sortir) \_\_\_\_\_ du magasin.*

Dans ce cas, l'usage d'**imiesłów przymiotnikowy czynny** (wychodzącego) et du participe présent (sortant) indique que la personne bousculée

sortait du magasin, tandis que l'usage d'**imięstów przystówkowy współczesny** (wychodząc) et du gérondif présent (en sortant) marque que la personne bousculée y entraît.

## 6. Résultats de la recherche

Les étudiants étaient partagés quant à leurs préférences vis-à-vis de l'approche adoptée pendant les cours. Certains ont déclaré que l'explication de l'aspect verbal et des formes participiales leur avait permis de mieux comprendre et d'utiliser les temps passés en français. D'autres, cependant, ont jugé ces informations superflues et perturbantes, estimant que leur compréhension intuitive des mécanismes de la langue polonaise suffisait pour maîtriser les concepts grammaticaux du français. Selon eux, il était préférable de se concentrer exclusivement sur l'analyse des mécanismes du système linguistique étranger sans faire appel à la comparaison avec leur langue maternelle.

Les partisans de la méthode contrastive ont souligné que cette approche était plus engageante, facilitait la compréhension de la logique d'un système linguistique différent, et permettait d'approfondir les problématiques grammaticales abordées. Un étudiant a même mentionné que les méthodes précédemment employées ne l'avaient pas aidé, mais que l'introduction de la langue polonaise lui avait finalement permis de comprendre le fonctionnement des temps passés en français.

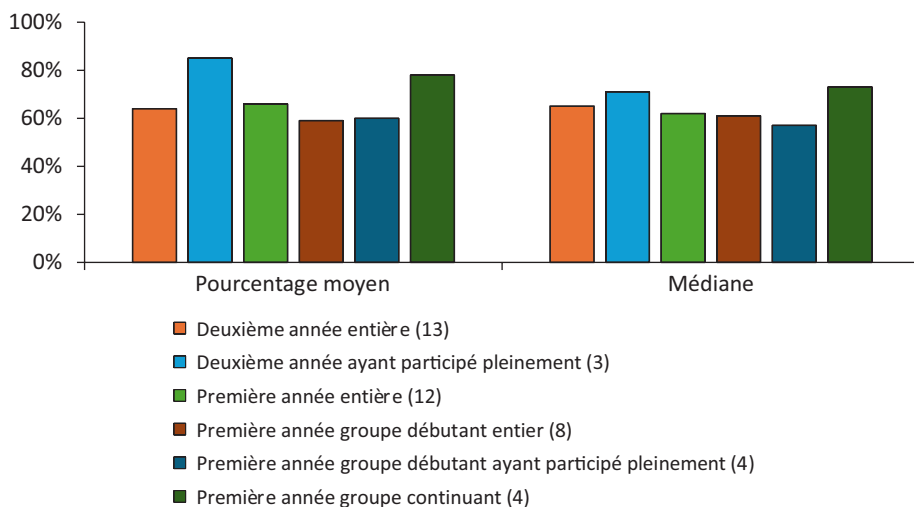
À l'inverse, les opposants à la méthode ont estimé que la comparaison des règles entre les langues n'était pas toujours pertinente. Selon eux, les références à la langue maternelle n'aidaient pas à utiliser les formes correspondantes de manière naturelle en langue étrangère. Ils ont exprimé une préférence pour des exercices grammaticaux en classe, qu'ils considéraient plus utiles pour comprendre l'usage des formes grammaticales dans divers contextes.

Même parmi ceux qui reconnaissaient les avantages de la méthode contrastive, certains ont remarqué qu'il était préférable de consacrer davantage de temps en classe à la pratique active à travers des exercices plutôt qu'à des explications théoriques. L'enquête a également révélé que la majorité des étudiants préféraient utiliser leur temps libre pour s'immerger de manière autonome dans la langue à travers des supports audiovisuels comme des films, des podcasts et des chansons, plutôt que de travailler sur des exercices grammaticaux.

Les références à la langue maternelle ont été mieux accueillies par les étudiants déclarant un niveau de français plus faible. En revanche, les apprenants plus avancés préfèrent souvent poursuivre leur apprentissage en s'appuyant sur des méthodes qu'ils considèrent déjà efficaces, et un changement

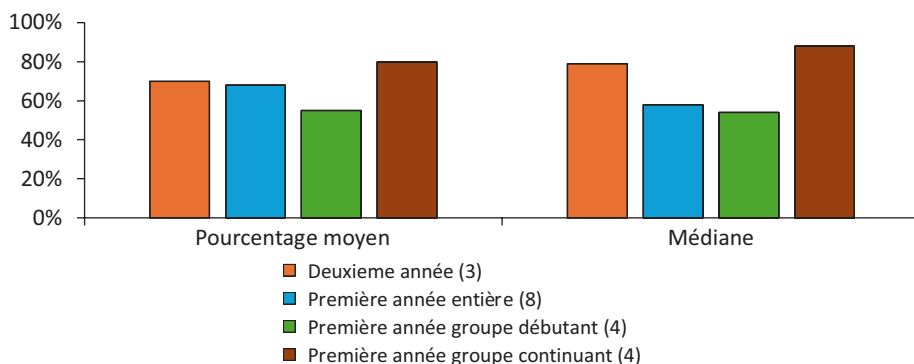
de méthode peut provoquer un sentiment d'instabilité. Ces observations suggèrent que l'utilisation de la méthode contrastive devrait être soigneusement adaptée aux besoins des apprenants débutants.

En ce qui concerne les tests de contrôle, il convient de noter que les étudiants ont rarement sélectionné plus d'une réponse lorsque cela était possible. Ce comportement peut être attribué à un manque de confiance en leurs compétences ou à l'anxiété de commettre une erreur, bien qu'aucune conséquence académique n'ait été associée à leurs choix. Ce phénomène s'est observé dans tous les groupes, avec une fréquence de réponses multiples qui n'a jamais dépassé 50 %. Nous présentons ici les résultats des tests :



**Figure 1 : Résultats du test 1 (temps passés)**

Source : élaboration propre.



**Figure 2 : Résultats du test 2 (modes impersonnels)**

Source : élaboration propre.

Nous voyons qu'au sein de la première année, il y a une grande différence entre le groupe débutant et le groupe continuant. En ce qui concerne les scores les plus élevés, le meilleur résultat pour les temps passés a été obtenu par les étudiants de deuxième année ayant participé aux deux séances de la recherche. Pour les participes, les meilleurs résultats ont été enregistrés par le groupe continuant de première année.

Les résultats des tests ont dépassé les attentes par rapport aux auto-évaluations des étudiants avant les cours. Les pourcentages moyens obtenus montrent une meilleure compréhension des notions grammaticales après les cours ou suggèrent que l'auto-évaluation initiale était inférieure à leurs compétences réelles. Cependant, de petites disparités ont été relevées entre les résultats des deux tests au sein d'un même groupe, tandis que les différences entre les groupes étaient beaucoup plus marquées. Le tableau suivant montre le rapport entre l'auto-évaluation et les résultats des tests :

**Tableau 4 : Rapport entre l'auto-évaluation et les résultats des tests de contrôle**

Groupe	Cours	Auto-évaluation	Résultat	$\Delta$
<b>Deuxième année</b>	Temps passés	5,8	8,5	+46,6%
	Modes impersonnels	4,0	7,0	+75,0%
<b>Première année entière</b>	Temps passés	6,3	6,9	+9,5%
	Modes impersonnels	5,3	6,8	+28,3%
<b>Première année – groupe débutant</b>	Temps passés	5,3	6,0	+13,2%
	Modes impersonnels	3,8	5,5	+44,7%
<b>Première année – groupe continuant</b>	Temps passés	7,3	7,8	+6,8%
	Modes impersonnels	6,8	8,0	+17,6%

Source : élaboration propre.

Nous pouvons voir que la différence est la plus grande auprès des étudiants en deuxième année ayant passé le test concernant l'usage des modes impersonnels. Il convient également de mentionner que, pour une recherche postérieure, dans des conditions plus favorables, il serait pertinent de mener un pré-test et de comparer les résultats avec l'auto-évaluation des étudiants.

Enfin, bien que les tests aient révélé des écarts de performance tant entre les groupes qu'au sein des groupes, les résultats montrent que l'approche contrastive, lorsqu'elle est appliquée de manière ciblée, peut constituer un outil efficace pour améliorer la compréhension de la grammaire fonctionnelle. Cependant, il est nécessaire de poursuivre cette recherche sur un échantillon plus large afin de confirmer ces observations et

d'affiner les conclusions concernant l'efficacité de cette méthode dans divers contextes d'enseignement.

Les résultats de la recherche montrent aussi que les étudiants débutants rencontrent plusieurs difficultés avec les temps passés. L'accord du participe passé avec avoir, notamment lorsqu'il dépend d'un complément d'objet direct, constitue une difficulté majeure. De plus, la distinction entre le passé composé et l'imparfait, essentielle pour exprimer les actions terminées et les situations continues, reste problématique. Certains étudiants ont également du mal à utiliser ces temps dans des contextes appropriés, comme pour exprimer des actions ponctuelles avec le passé composé ou des narrations rapides avec l'imparfait.

La structure des phrases et la concordance des temps sont également des obstacles fréquents. Les erreurs liées à la place des adverbes dans les phrases, surtout dans les constructions complexes incluant des temps composés, sont courantes. De plus, la concordance des temps, qui est essentielle dans des contextes narratifs ou hypothétiques, est souvent mal appliquée, entraînant des confusions dans la chronologie des événements.

Les modes impersonnels, tels que le participe présent et le gérondif, représentent également une source de difficultés. La compréhension et l'utilisation du participe présent suivi d'un complément du verbe sont particulièrement complexes pour les étudiants, qui peinent à intégrer cette construction dans des phrases correctes. L'expression de l'antériorité à l'aide des modes impersonnels n'est pas encore bien maîtrisée, limitant ainsi la capacité des étudiants à formuler des relations temporelles complexes. Par ailleurs, le gérondif exprimant la manière, utilisé pour décrire la façon dont une action est réalisée, reste souvent mal employé. Les étudiants éprouvent également des difficultés à utiliser correctement l'adjectif verbal comme complément du nom, notamment dans des contextes où il s'associe à des descriptions complexes.

L'orthographe demeure une difficulté récurrente, en particulier dans la conjugaison des verbes et l'emploi des participes passés irréguliers. Les erreurs orthographiques sont fréquentes et reflètent une maîtrise insuffisante de l'écrit. Cette lacune est accentuée par des difficultés liées au genre des substantifs, révélant un manque de familiarité avec les règles fondamentales de la langue française. Il convient de noter que certains participants n'étudiaient le français que depuis quelques mois et qu'ils n'avaient probablement pas encore eu assez de temps pour automatiser les nombreuses informations reçues lors d'un cours intensif à visée académique.

## 7. Conclusions

Cette recherche met en lumière plusieurs aspects de l'efficacité de la méthode contrastive dans l'apprentissage des langues. Bien que cette approche semble prometteuse, l'étude présente plusieurs limites, notamment en ce qui concerne la méthodologie et l'engagement des étudiants.

La recherche a montré que les débutants ont mieux reçu l'approche contrastive. Par surcroît, celle-ci a semblé être plus efficace pour l'apprentissage des participes que des temps passés. De plus, les étudiants manquent de motivation intrinsèque pour développer leur compétence grammaticale de manière explicite et préfèrent y travailler pendant les cours plutôt qu'en autonomie (Liu, 2015 : 1171).

Les étudiants comparent fréquemment la langue cible à leur langue maternelle ou à d'autres langues qu'ils maîtrisent, mais ils préfèrent effectuer les exercices en classe, accompagnés de l'enseignant. Leur exposition au français en dehors des cours se fait principalement à travers des supports audiovisuels, tels que la musique et les films, plutôt que par la réalisation d'exercices grammaticaux. L'absence de lien entre les tests et la note finale semble avoir diminué leur motivation à réviser avant les évaluations.

Un autre facteur influençant les résultats est l'hésitation des étudiants à cocher plusieurs réponses dans les tests, probablement en raison de la peur de l'erreur ou d'un manque de confiance en leur intuition linguistique. Ce phénomène est particulièrement observé chez les débutants, dont l'intuition linguistique est encore peu développée.

Enfin, l'échantillon restreint et la durée limitée de la recherche ont influencé la pertinence des résultats. Pour des conclusions plus solides, il serait indispensable d'inclure un pré-test et d'élargir l'échantillon afin de mieux mesurer l'évolution des compétences.

## BIBLIOGRAPHIE

- Benson, P. (2001), *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Brahim, A. (1994), *Analyse contrastive et fautes de français*. Tunis : Publications de la Faculté des Lettres de La Manouba.
- Buddhapong, S. (2016), *La linguistique contrastive et l'enseignement du français aux non francophones : le cas des apprenants thaïlandais*. „Revue japonaise de didactique du français”, 11 (1–2), 181–188.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.



- Dabène, L. (1992), *Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères*. „Repères”, 6, 13–21.
- Fries, C. C. (1948), *As we see*. „Language Learning”, 1(1), 12–16.
- Gniadek, S. (1979), *Grammaire contrastive franco-polonaise*. Warszawa : PWN.
- Hilton, H. E. (2009), *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues*. Sciences de l'Homme et Société, Université Lumière – Lyon II. Online : <https://theses.hal.science/tel-00605188/document> [consulté le 12 avril 2025].
- Kalai, L. (2023), *La démarche contrastive : une opportunité pour prévoir et expliquer les réalisations linguistiques défectueuses des apprenants tunisiens*. „Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels”, 1(2), 282–297.
- Kielski, B. (1957a), *Język francuski a polski*. Łódź-Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu.
- Kielski, B. (1957b, 1960), *Struktura języków francuskiego i polskiego w świetle analizy porównawczej*. Łódź-Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2007), *Podstawowe wiadomości z gramatyki polskiej i francuskiej. Szkic porównawczy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Liu, H. J. (2015), *Learner Autonomy: The Role of Motivation in Foreign Language Learning*. „Journal of Language Teaching and Research”, Vol. 6, No. 6, 1165–1174.
- Łaziński, M. (2020), *Wykłady o aspekcie polskiego czasownika*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łodej, M., Osmoła, A. (2024), *Emotions in Language Learning: Understanding Foreign Language Enjoyment and Anxiety in Higher Education*. „Neofilolog”, 62/1, 78–104.
- Paveau, M.-A., Sarfati, G.-É. (2003), *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris : Armand Colin.
- Pawlak, M. (2009), *Nauczanie gramatyki języka obcego – kierunki i metody badań*. „Neofilolog”, 32, 33–48.
- Pawlak, M. (2017), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, 1/2017, 4–12.
- Reich, S. D. (1984). *Interactive Audiovisual Learning: An Overview*. „Proceedings of the Annual Symposium on Computer Application in Medical Care”, 933–935.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. „American Psychologist”, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b), *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. „Contemporary Educational Psychology”, 25, 54–67.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*. „International Review of Applied Linguistics”, 10, 209–231.

- Tomaszkiewicz, T. (1988), *Profesor Bolesław Kielski — prekursor badań komparatywnych polsko-francuskich*. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria”, 23, 31–43.
- Tunmer, W., Herriman, M., Nesdale, A. (1988), *Metalinguistic abilities and beginning reading*. „Reading Research Quarterly”, 23(2), 134–158.
- Zaleska, K., Okęcka, H. (2000), *Les temps passés de l'indicatif. Aperçu et recueil d'exercices*. Warszawa : Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Received: 30.11.2024

Revised: 26.03.2025