



**HAL**  
open science

# La structure de la phrase en français et en estonien : quelques observations sur les difficultés des apprenants de FLE estophones

Anu Treikelder

## ► To cite this version:

Anu Treikelder. La structure de la phrase en français et en estonien : quelques observations sur les difficultés des apprenants de FLE estophones. Revue du CEES : Centre Européen d'Etudes Slaves, 2017, Enseigner le français langue étrangère à des apprenants natifs de langues modimes, 6. hal-03328780

**HAL Id: hal-03328780**

**<https://hal.science/hal-03328780>**

Submitted on 31 Jan 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

# La structure de la phrase en français et en estonien : quelques observations sur les difficultés des apprenants de FLE estophones

Par Anu Treikelder

Publication en ligne le 09 février 2017

## Résumé

---

Dans cet article, nous étudions les difficultés auxquelles les apprenants estophones font face en écrivant des textes en français. Cette étude se concentre sur les erreurs concernant l'ordre des constituants de la phrase. Il s'agit d'une étude qualitative qui se base un corpus de mémoires de licence corrigés par un francophone natif. Nous avons relevé trois catégories d'erreurs concernant : a) la structure interne du syntagme nominal ; b) la place des compléments adverbiaux et c) l'ordre des constituants essentiels de la phrase. La dernière catégorie est hétérogène et révèle les difficultés des apprenants estophones à manier les différentes constructions françaises de focalisation et de thématisation. Les phrases erronées reproduisent la structure de la phrase estonienne et peuvent donc être considérées comme des erreurs d'interférence. Finalement, quelques pistes didactiques sont proposées pour aider les étudiants à mieux comprendre la structuration de la phrase française en tenant compte de la langue maternelle des étudiants.

## Mots-Clés

---

didactique, Structure de la phrase, linguistique contrastive, FLE, estonien.

# Table des matières

## Introduction

1. Les sources potentielles de difficultés : la structure de la phrase en estonien et en français
2. Le corpus de l'étude
3. Analyse du corpus
  - 3.1. La structure du syntagme nominal
  - 3.2. La place de l'adverbe/ du syntagme adverbial
  - 3.3. L'ordre des constituants essentiels de la phrase
4. Conclusions

## Texte intégral

### Introduction

Dans cet article, nous nous proposons d'étudier les difficultés rencontrées par les apprenants estoniens en rédigeant des textes en français. Cette étude se concentrera sur les problèmes liés à la syntaxe, et en particulier, à l'ordre des constituants dans la structure phrastique. En nous fondant sur un petit corpus de textes écrits par les étudiants de l'Université de Tartu, nous analyserons quels types d'erreurs syntaxiques apparaissent dans les rédactions françaises des étudiants estophones et quelles difficultés elles révèlent. Nous nous demanderons, en particulier, si ces erreurs sont susceptibles d'être expliquées par l'interférence de la langue maternelle des étudiants. Avant d'analyser le corpus, nous présenterons quelques aspects contrastifs en tant que sources potentielles de difficultés pour les apprenants estophones. Finalement, nous examinerons quelles conclusions pourraient être tirées de cette analyse dans la perspective didactique.

Cet article ne constitue que l'amorce d'une étude plus large envisagée. C'est pourquoi nous avons choisi de ne pas nous limiter à certaines questions précises [\[1\]](#). Il s'agit plutôt d'une étude-pilote, sur un corpus relativement restreint, qui donne des pistes à explorer ultérieurement de manière plus approfondie. Pour les mêmes raisons, nous avons opté pour une étude qualitative : nous nous intéresserons ainsi moins à la fréquence des erreurs dans les textes étudiés qu'à leur nature et les difficultés qu'elles permettent de détecter.

# 1. Les sources potentielles de difficultés : la structure de la phrase en estonien et en français

La langue estonienne appartient, comme le finnois, à la famille des langues finno-ougriennes. Elle est parlée par près d'un million de personnes. La présence d'une importante communauté russophone en Estonie fait que dans les groupes de langue, il y a toujours des étudiants dont la langue maternelle est le russe et qui parlent estonien comme langue seconde. Dans cette étude, nous nous focalisons sur les difficultés des étudiants qui parlent estonien comme langue maternelle.

L'estonien est une langue à déclinaisons, ce qui le rend plus flexible que le français par rapport à l'ordre des constituants de la phrase. Il est cependant à noter que, pour la forme canonique de la phrase, le français et l'estonien se ressemblent. Du point de vue typologique, ces deux langues relèvent du même type SVO dans leur structure de base neutre, en ce qui concerne les constituants essentiels de la proposition (sujet, verbe et objet) [2]. *A priori*, l'ordre de ces constituants ne devrait donc pas poser de problèmes majeurs pour les apprenants estophones. Il y a néanmoins des différences considérables concernant la structure des syntagmes nominaux et verbaux, la place des adverbiaux et la syntaxe des phrases non-canoniques. Nous allons présenter ici succinctement les différences les plus importantes dans la perspective de l'ordre des constituants.

1) Il y a des divergences dans la structure du syntagme nominal : à l'ordre *Nom + Adjectif* et *Nom + Génitif* en français correspond l'ordre *Adjectif + Nom* et *Génitif + Nom* en estonien (par exemple : *punane auto* 'rouge voiture' – *une/la voiture rouge* ; *Jaani auto* 'Jaan (génitif) voiture' – *la voiture de Jaan*).

2) Le français est particulier pour ses règles concernant la place du pronom objet qui précède le verbe s'il est conjoint. En estonien, l'objet pronominal occupe la même position que le SN objet.

3) Les adverbes et les syntagmes adverbiaux sont relativement mobiles dans les deux langues, mais cette mobilité est soumise à certaines contraintes qui peuvent être différentes. Ici, les correspondances sont particulièrement difficiles à établir parce qu'elles dépendent de la forme et du sens de l'adverbe en question [3].

4) Les cas réguliers de l'inversion de l'ordre du sujet et du verbe (SV → VS) diffèrent en français et en estonien. En français, surtout dans le registre soutenu, outre l'interrogation, il y a des cas où l'inversion (simple ou complexe) est prescrite ou recommandée (par

exemple, après les compléments circonstanciels et certains adverbes ; dans le cas d'un sujet long, surtout dans les propositions infinitives et relatives, etc. [4]). En estonien, les interrogatives ne sont généralement pas formées à l'aide de l'inversion, mais le sujet est régulièrement postposé au verbe s'il y a un complément en tête de la phrase (par exemple : *Homme läheb Jaan kooli* 'Demain va Jaan à l'école' – *Jaan va/ira* à l'école demain). En plus, le sujet n'est pas toujours obligatoire en estonien (par exemple : *Homme lähen kooli* 'Demain vais à l'école' - *Je vais/J'irai* à l'école demain).

5) Il y a des différences fondamentales dans le système des voix : en français, il y a une opposition centrale entre l'actif (non-marqué) et le passif (marqué), tandis qu'en estonien, la diathèse concerne principalement l'opposition entre le personnel (non-marqué) et l'impersonnel. Le passif existe en estonien, mais de manière marginale et il n'est pas toujours distingué comme catégorie indépendante à côté de l'impersonnel [5]. Cette différence n'a pas nécessairement d'impact sur l'ordre des constituants de la phrase, mais elle influence l'interprétation de leurs fonctions. Par exemple : *Uksed avatakse kell kuus* 'Portes sont ouvertes (impers.) à six heures' – *Les portes sont ouvertes à six heures*. Dans la phrase impersonnelle estonienne, l'élément en tête (*uksed*) est l'objet du verbe à la forme impersonnelle. Dans la phrase passive française, l'élément *les portes* a la fonction de sujet. Dans les deux phrases, c'est pourtant le deuxième argument du verbe qui se place en tête. La fonction de ces constructions dans l'exemple présenté est également similaire : l'évitement du premier argument, qui n'est pas explicité dans la phrase, et l'orientation sur le deuxième argument [6]. Le passif et l'impersonnel peuvent donc avoir des fonctions similaires mais la distribution des éléments dans la phrase n'est pas la même. L'exemple montre que l'objet estonien peut se placer en position thématique avant le verbe (l'ordre OV), ce qui n'est pas possible en français.

6) Comme le point précédent l'a déjà révélé, des différences considérables se manifestent au niveau de la structuration informationnelle de la phrase et elles sont liées surtout aux phénomènes de thématisation (par exemple, pour le passif) et de focalisation. Le français et l'estonien possèdent des moyens différents pour ces procédés et l'estonien recourt dans ces cas, entre autres, à la modification de l'ordre des constituants essentiels de la phrase. La dislocation et l'extraction en *c'est... qui/que*, procédés de focalisation propres au français, n'ont pas d'équivalent exact en estonien. Même si la dislocation existe en estonien [7], elle fonctionne de façon différente. Quant à la construction en *c'est... qui/que*, elle est parfois utilisée dans les traductions mais ce moyen est plutôt considéré comme un calque [8]. Dans le cas de focalisation, il est assez courant que l'élément focalisé soit déplacé au début de la phrase, ce qui arrive avec le complément d'objet dans l'exemple suivant :

C'est *le silence et la lenteur* que je réclamais pour mon peuple.

*Vaikust ja aeglust nõudsin ma oma rahva jaoks.* (A. de Saint-Exupéry) [9].

‘Silence et lenteur réclamais je mon peuple pour’

Dans l'exemple, les objets (*le silence et la lenteur*) sont focalisés à l'aide de *c'est .... que* en français. En estonien, les éléments correspondants sont déplacés en tête de la phrase et c'est l'ordre des éléments qui produit l'effet de focalisation. On note à nouveau que l'objet estonien se situe au début de la phrase, mais cette fois, il s'agit d'un élément rhématique et focalisé.

Les différences dans le domaine de thématisation et de focalisation avec le français ont été relevées aussi pour d'autres langues flexionnelles, par exemple par Freiderikos Valetopoulos [10] et Efi Lamprou [11] pour le grec, Jean-Jacques Briu [12] pour l'allemand et Serguei Sakhno [13] pour le russe. Une comparaison succincte entre le français et le finnois a été présentée pour ces procédés par Jean-Michel Kalmbach [14]. Il est donc évident que ce phénomène concerne plus largement les langues à déclinaisons et qu'il peut poser des problèmes *grosso modo* similaires aux apprenants de FLE. Il est cependant à supposer que différentes langues flexionnelles ne fonctionnent pas exactement de la même façon à cet égard.

Les quelques éléments contrastifs que nous avons relevés dans ce chapitre montrent qu'il y a des éléments dans la structuration de la phrase qui sont susceptibles de susciter des difficultés pour les apprenants de FLE estophones. Cependant, comme on l'a constaté avant, les difficultés des apprenants ne s'expliquent pas forcément par les différences linguistiques entre L1 et L2. Et d'autre part, toutes les différences ne posent pas de problèmes d'assimilation. Nous avons donc étudié un corpus de productions effectives pour voir dans quelle mesure ces différences se reflètent dans les erreurs des étudiants estophones.

## 2. Le corpus de l'étude

Cette étude se base sur un corpus de mémoires de licence rédigés par les étudiants d'études françaises de l'Université de Tartu. La licence correspond à trois ans d'études universitaires après le baccalauréat. Cependant, le nombre d'années d'études de langue des étudiants varie : certains débutent avec une connaissance préalable du français, d'autres commencent leurs études de langue à l'université. Ces deux groupes d'étudiants

suivent un parcours différent mais au bout de trois ans, ils devraient avoir atteint en français au moins le niveau B2 (utilisateur avancé ou indépendant) selon le CECRL [15].

Le mémoire de licence est le premier texte académique étendu écrit entièrement en français par les étudiants. C'est la première recherche d'une problématique linguistique, littéraire ou culturelle mais, en même temps, il constitue aussi une sorte d'exercice de production écrite en langue étrangère. La compétence d'expression écrite des étudiants progresse au cours de la rédaction du mémoire, écrit pendant le sixième semestre d'études et soutenu en public devant un jury. Pour soutenir le processus d'écriture, un cours spécial a été créé, visant à donner aux étudiants un retour régulier sur leur expression en français. Les étudiants présentent des extraits de leur mémoire à un francophone natif qui corrige et commente les productions et donne des consultations individuelles. Le corpus rassemble les extraits présentés au printemps 2015 avec les corrections visibles et les commentaires du locuteur natif. Il s'agit donc des premières versions des mémoires, sans tous les remaniements faits éventuellement au cours de la rédaction avant la présentation de la version définitive du mémoire. Le corpus contient des extraits d'à peu près 20 pages de 6 mémoires, c'est-à-dire 120 pages de texte en tout. Les étudiants sont censés avoir un niveau avancé en français, mais le groupe est assez hétérogène et, en ce qui concerne la correction grammaticale, le niveau des étudiants varie considérablement. Parmi les 6 étudiants, il y a un russophone, mais vu le nombre réduit de productions étudiées, nous n'avons pas pu effectuer une recherche comparative selon la langue maternelle des étudiants.

En plus de la forme écrite, les productions étudiées présentent certaines caractéristiques qui doivent être prises en considération dans l'analyse des erreurs [16]. Il s'agit d'une production libre qui est pourtant soumise à certaines contraintes concernant le style et le registre académiques. Les conditions de production sont identiques pour tous les étudiants : ils rédigent les textes chez eux et ont la possibilité de consulter des dictionnaires et d'autres sources nécessaires pour vérifier, par exemple, le genre des noms ou les formes verbales. Au niveau communicatif, le type d'expression étudié n'admet pas les erreurs : même si le message est compréhensible, les incorrections linguistiques ne sont pas acceptables.

### 3. Analyse du corpus

Nous avons étudié les productions des étudiants et les corrections du locuteur natif du point de vue qualitatif. Notre objectif est de relever les types d'erreurs que les estophones commettent et de trouver une explication aux difficultés auxquelles ces erreurs renvoient.

Nous n'avons donc pas calculé le nombre précis de phrases ni la proportion des phrases erronées par rapport aux phrases correctes. Dans le cas de la structure informationnelle de la phrase, ce type de calcul nous semble problématique : il est difficile, voire impossible, de prévoir tous les cas où une focalisation ou une thématisation seraient attendues dans un texte particulier.

Par simple estimation, il est cependant évident que les erreurs de structure ne sont pas les plus fréquentes dans les productions des étudiants. Les erreurs qui apparaissent le plus souvent dans notre corpus concernent les déterminants (surtout les articles), les prépositions, la morphologie verbale et les temps verbaux, les modes (l'emploi du subjonctif), l'accord des adjectifs et des participes passés, le genre des substantifs. Toutes ces erreurs pourraient également être expliquées par la structure de la langue maternelle des étudiants : l'estonien est une langue sans article et sans genre, son système aspectuo-temporel diffère considérablement, les fonctions nominales sont exprimées par les formes casuelles et les postpositions, etc. Mais les mêmes types d'erreurs ont été relevés aussi auprès des apprenants d'origines différentes. Rémy Porquier fait ainsi référence aux résultats de différentes analyses d'erreurs :

On note des convergences certaines entre les résultats obtenus, pour une même L.E., auprès de populations différentes. Ainsi, pour le français, quelle que soit la L. 1, les erreurs les plus fréquentes concernent généralement les déterminants, les formes verbales, la morphologie du genre et du nombre et les prépositions. Cela s'explique par l'inéluctable fréquence d'emploi de ces éléments autant que par les « difficultés intrinsèques » du français [17].

De même, F. Valetopoulos [18] constate en étudiant les productions des apprenants hellénophones que « l'utilisation du subjonctif, la morphologie verbale ou nominale correspondent à des erreurs qu'on trouve le plus souvent chez des apprenants d'un niveau B1/B2 ». Il n'y a donc ici rien de particulier aux apprenants estophones. Il convient de souligner l'importance de deux aspects qui ressortent des propos des auteurs cités ci-dessus : la fréquence d'emploi et le niveau des étudiants. La fréquence des erreurs est fortement tributaire de la nature de l'élément étudié, c'est-à-dire de sa présence obligatoire dans tous les textes (par exemple, les articles et les prépositions) ou bien son apparition plus ou moins facultative, comme c'est le cas pour la focalisation. Parmi les erreurs de structure, il y a également des éléments de ces deux types. Les éléments de caractère facultatif sont aussi liés aux choix de l'apprenant et leur emploi dépend de son niveau général de compétence. Dans notre corpus, certaines erreurs n'apparaissent que dans les productions des étudiants dont le niveau général est faible. Les étudiants ayant un

niveau plus élevé prennent des risques, ils forment des phrases complexes et ont ainsi plus de possibilités de produire une construction erronée.

Les erreurs de structure ne sont donc pas les plus nombreuses dans les textes des étudiants. Il est à noter aussi que parfois, le correcteur ne corrige pas mais demande à l'étudiant de reformuler toute la phrase. C'est le cas de l'exemple suivant :

(1) En parlant de la comparaison qualitative en estonien, c'est exactement le type de comparaison similitive avec les marqueurs *kui, justkui, otsekui, nagu* et *justnagu* qui est la plus répandue et dont parlent Haspelmath et Buchholz.

Dans l'exemple 1, il est difficile de dire si le problème réside dans le maniement de la construction clivée ou bien plutôt dans la cohérence au niveau des idées. Comme l'enseignant ne propose pas de correction, nous avons laissé de côté ce type d'exemples. Il peut ainsi y avoir d'autres erreurs de structure que nous n'avons pas prises en considération dans cette étude. D'autre part, à la différence d'autres types d'erreurs, concernant par exemple le genre ou la morphologie verbale, les erreurs de la structuration de la phrase ne peuvent jamais être interprétées comme fautes d'inattention ou fautes de frappe. Toutes les occurrences relevées se rapportent donc à la compétence des étudiants.

Nous avons classé les erreurs selon le type de constituant qu'elles concernent et nous les avons analysées selon les points contrastifs relevés dans le chapitre 1. Nous avons distingué trois catégories d'erreurs analysées dans les sous-chapitres suivants.

## 3.1. La structure du syntagme nominal

Les erreurs liées à la structure interne du syntagme nominal concernent surtout la place de l'adjectif. Il semble qu'à ce niveau, l'ordre *Nom + Adjectif* ne pose plus des problèmes aux étudiants, bien que l'ordre estonien soit inverse. Il arrive cependant des fautes concernant les adjectifs dont la place varie et qui changent de sens en fonction de leur position avant ou après le substantif.

(2) De plus, ces *personnages différents* sont souvent présents dans un même récit.

Correction : De plus, ces *différents personnages* sont souvent présents dans un même récit [19].

En estonien, l'adjectif se place toujours devant le substantif et ce genre de changement de sens n'existe pas. Il s'agit donc d'une question de grammaire qui est difficile à comprendre

pour les apprenants estophones et c'est une source d'erreurs constante. Le problème semble être plus grand pour les adjectifs qui peuvent avoir le sens d'un adjectif ou d'un déterminant indéfini et d'un adjectif qualificatif d'autre part, comme c'est le cas pour l'adjectif *différent* dans l'exemple 2. On remarque que, dans l'exemple 2, l'étudiant place l'adjectif derrière le substantif, donc il a bien assimilé la règle générale.

## 3.2. La place de l'adverbe/ du syntagme adverbial

La plupart des erreurs concernant la structuration de la phrase se rapportent à la position du syntagme adverbial. Cela s'explique, certes, par la fréquence de ce type d'éléments dans le texte, mais il nous semble qu'il s'agit là aussi d'une source permanente de confusion parce que les règles d'ordre sont moins fixées dans ce domaine.

Les corrections peuvent concerner des syntagmes adverbiaux, comme dans l'exemple (3) :

(3) *Seulement dans 6 % de ses occurrences* le verbe 'pouvoir' est dans une forme négative.

Correction : Le verbe 'pouvoir' est dans une forme négative *dans seulement 6 % de ses occurrences*.

Dans cet exemple, il y a une correction aussi à l'intérieur du syntagme (*seulement dans/ dans seulement*). L'exemple 3 reflète la tendance de la langue estonienne à placer les adverbiaux focalisés en tête de phrase.

La correction porte souvent sur un adverbe, comme *souvent* et *aussi* dans les exemples suivants :

(4) Dans le corpus, la fonction de l'adjectif dans la phrase *souvent* est la même dans *tous* les deux sens de *la* traduction.

Correction : Dans le corpus, la fonction de l'adjectif dans la phrase reste *souvent* la même dans les deux sens de traduction.

(5) L'équivalent 'bon marché' est utilisé comme l'attribut *aussi*, mais il apparaît seulement dans la traduction, pas dans les textes originaux.

Correction :

L'équivalent 'bon marché' est utilisé *aussi* comme attribut, mais il apparaît seulement dans la traduction, pas dans les textes originaux.

Jean-Michel Kalmbach [20] a observé qu'en finnois, les adverbes peuvent se placer très librement dans la phrase en fonction du mot sur lequel le locuteur veut les faire porter. L'exemple 5 montre que l'estonien se comporte de manière analogue : l'adverbe *aussi* se rapporte au nom *attribut* et l'étudiant le place à côté de celui-ci. On peut donc supposer que, dans ces exemples, les étudiants ont été influencés par leur langue maternelle. Mais il s'agit probablement aussi d'une difficulté « intrinsèque » du français, dans la mesure où les règles précises ne sont pas faciles à formuler. Il y a des variations dans le comportement de différents types d'adverbes et entre les adverbes et les adverbiaux. En plus, il faut faire la différence entre la position neutre des adverbes et leurs constructions focalisées. Enfin, il est souvent difficile de distinguer les cas inacceptables des formulations simplement maladroites et inappropriées du point de vue stylistique. L'emploi des adverbes est donc une source d'erreurs importante pour les apprenants estophones. Les erreurs sont particulièrement fréquentes avec les adverbes qui changent de sens en tête de phrase (surtout *aussi*, *alors*, *seulement*) [21].

### 3.3. L'ordre des constituants essentiels de la phrase

C'est le type d'erreur le plus intéressant, bien qu'il ne présente pas beaucoup d'occurrences dans notre corpus. Dans cette catégorie, il s'agit des cas où les corrections concernent l'ordre des constituants essentiels de la phrase : le sujet, le verbe et le complément d'objet. Les erreurs apparaissent surtout dans les cas où l'ordre de base neutre (SVO dans les deux langues) est changé dans l'une des deux langues. Les règles de ces modifications ne sont pas les mêmes en français et en estonien.

Dans quelques occurrences, les erreurs ne sont pas liées à l'organisation informationnelle de la phrase. C'est notamment le cas dans les propositions relatives en *dont*, comme dans l'exemple 6 :

(6) Le nom également trouvé dans ces textes, *dont les différentes descriptions nous allons analyser* est 'forme' (n. f.).

Correction : Le nom également trouvé dans ces textes, *dont nous allons analyser les différentes descriptions*, est 'forme' (n. f.).

En français, l'ordre inverse VS est possible dans les relatives avec des verbes intransitifs, mais la structure n'est jamais modifiée si le verbe est transitif. L'objet ne peut donc jamais s'antéposer au groupe SV, la relative conserve ainsi l'ordre des mots régulier dans l'exemple 6 (SVO – *nous allons analyser les différentes descriptions*). La variante proposée dans la production de l'étudiant est un calque de la structure d'une proposition analogue en estonien : cette erreur arrive régulièrement dans une relative introduite par *dont* désignant le complément de l'objet de la relative. En estonien, le nom complété doit se placer directement à côté du pronom relatif. Le caractère flexionnel de l'estonien où l'objet direct est casuellement marqué permet ce type de déplacement, donc la structure OSV. Il s'agit ainsi d'une structure neutre qui est différente dans les deux langues, et le déplacement du propos (*les différentes descriptions*) en tête de la proposition ne sert pas à focaliser cet élément.

Dans les autres exemples, les étudiants ont modifié l'ordre des constituants pour produire des effets de focalisation ou de thématization. Il s'agit donc d'organiser l'information présentée dans la phrase. Dans l'exemple 7, l'étudiant reproduit l'ordre OVS estonien dans une interrogative indirecte :

(7) Le but de l'étude est d'analyser *quels mots et expressions utilisent deux différents types d'énonciateurs*, les journalistes et les spécialistes, pour décrire la notion *yoga*.

Correction : Le but de cette étude est d'analyser *quels sont les mots et expressions qui sont utilisés* pour décrire la notion *de yoga par les deux types d'énonciateurs* différents que sont les journalistes et les spécialistes.

Dans la correction, la phrase est reformulée : l'interrogative a été changée pour garder la mise en relief du deuxième argument du verbe (*quels mots et expressions* → *quels sont les mots et expressions*) et la forme passive permet de placer le premier argument long à la fin de la phrase. On note cependant que l'interrogative indirecte est entièrement rhématique.

Les erreurs de ce type se rencontrent également dans les propositions indépendantes, comme dans l'exemple 8.

(8) *Ces exemples*, je ne pouvais pas voir dans le texte.

Correction : Je n'ai pas trouvé *ce type d'exemples* dans le texte.

Dans l'exemple 8, il s'agit de la thématization de l'élément *ces exemples*, terme anaphorique mis en tête de la phrase. L'étudiant a probablement voulu utiliser la dislocation à gauche, en oubliant de reprendre l'élément détaché par un pronom (*je ne pouvais pas les voir*). Il peut donc s'agir d'une influence de l'oral, mais cette phrase

reproduit aussi la construction d'une phrase estonienne (OSV) où l'objet thématique et accentué se déplace en tête de la phrase.

Dans le dernier exemple, c'est au contraire un objet rhématique accentué qui apparaît au début de la proposition :

(9) Comme il a été révélé, *une importance particulière ont des sons nasaux* parce qu'ils sont proches de celui qui se produit pendant la tenue du barrage de l'occlusive sonore.

Correction : Comme il *l'a* été révélé, *lessons nasaux ont une importance particulière* parce qu'ils sont proches de celui qui se produit pendant la tenue du barrage de l'occlusive sonore.

L'exemple 9 provient du texte de l'unique étudiant russophone du groupe étudié, qui parle aussi estonien. Il semble ainsi s'agir, plus généralement, d'un type d'erreur caractéristique des locuteurs de langues flexionnelles. La structure de la phrase estonienne serait pourtant la même (OVS) et nous retrouvons ce type d'erreurs dans les productions des estophones.

Il convient de noter finalement qu'il n'y a qu'une correction concernant l'extraction en *c'est... que* dans notre corpus. Dans ce cas, il s'agit d'un emploi abusif de la construction clivée, qui se répète deux fois dans la même phrase. À la différence des exemples précédents, il s'agit plutôt d'une erreur stylistique :

(10) Pour plus de clarté, préciserons que 'voisement' est un terme de physiologie. Comme *c'est principalement l'articulation que nous étudions*, c'est notamment ce terme que nous préférons utiliser dans le présent travail.

Correction : Pour plus de clarté, *nous* préciserons que 'voisement' est un terme physiologique. Comme *l'articulation est notre sujet principal d'étude*, c'est notamment ce terme que nous préférons utiliser dans le présent travail.

Les exemples de cette catégorie illustrent la tendance des estophones (et éventuellement, des locuteurs d'autres langues à déclinaison) à déplacer l'objet focalisé en tête de phrase, quel que soit son statut informationnel. Les erreurs de ce type semblent donc provenir de l'interférence de la langue maternelle des étudiants et elles révèlent leurs difficultés à manier les différentes constructions françaises permettant de changer la structure canonique de la phrase.

## 4. Conclusions

Cette petite étude pilote nous a permis d'avoir un premier aperçu des difficultés auxquelles les apprenants estophones font face en écrivant des textes argumentatifs en français. L'étude s'est concentrée sur les erreurs concernant la structure de la phrase dans un corpus de mémoires de licence corrigés par un francophone natif.

Notre analyse a montré que la plupart des sources d'erreurs potentielles relevées dans le chapitre 1 se sont réalisées, à taux variables, comme erreurs dans les productions des étudiants. Seule la différence concernant la place du pronom conjoint n'a présenté aucune occurrence d'erreur dans les textes étudiés. D'une part, cette absence peut être due au taux peu élevé de références anaphoriques dans les textes des étudiants [22]. D'autre part, il est possible que cet élément ait déjà bien été assimilé par les étudiants estophones de niveau avancé grâce à sa nature nettement différente dans les deux langues. En effet, les erreurs de structure apparaissant à ce niveau de compétence semblent se rapporter surtout aux domaines qui présentent une certaine ressemblance mais qui diffèrent, parfois considérablement, dans les nuances de leur emploi en estonien et en français. Les erreurs concernant l'ordre des éléments du syntagme nominal se rapportent ainsi à la place des adjectifs qui peuvent s'antéposer au nom comme en estonien. Nous avons constaté que la plupart des erreurs étaient liées aux adverbes et à l'ordre des constituants essentiels dans les phrases contenant des éléments focalisés ou thématiques.

Certaines erreurs de structure relevées peuvent être liées aux difficultés « intrinsèques » du français (en ce qui concerne les adverbes, par exemple), mais il nous semble que la langue maternelle des étudiants y joue également un rôle important, surtout dans le cas des constituants essentiels de la phrase. Les phrases erronées calquent le plus souvent l'ordre des phrases estoniennes, ce qui nous permet de supposer qu'il s'agit dans ces cas, au moins en partie, de l'influence de la première langue des étudiants. C'est donc un domaine grammatical où les spécificités linguistiques de la langue maternelle des apprenants devraient être prises en compte.

En analysant des manuels et des grammaires du FLE, F. Valetopoulos a constaté qu'on y trouve « peu d'informations concernant les transformations de la structure des phrases et les éventuelles modifications de sens » [23]. Il a en vue les constructions syntaxiques que nous avons aussi relevées dans notre analyse, comme le passif et l'extraction. Il fait remarquer par ailleurs qu'il est difficile de trouver des informations sur « les différentes possibilités du locuteur ou les nuances sémantiques obtenues à l'aide de la modification de l'ordre des constituants de la phrase » [24]. Nous avons observé que ces phénomènes suscitent aussi des difficultés auprès des apprenants estophones. Il s'agit donc d'un manque plus général et il faut espérer que les concepteurs d'outils pédagogiques en tiendront compte. Mais d'autre part, les manuels et les grammaires visant un public

universel ne peuvent pas prendre en considération les particularités linguistiques de la langue maternelle de tous les apprenants. Il nous semble donc nécessaire de les compléter par des outils pédagogiques qui permettent de tenir compte du groupe cible, par exemple des grammaires contrastives. La grammaire du FLE pour les étudiants finnophones rédigée par Jean-Michel Kalmbach [25] en est un bon exemple. Il nous semble aussi utile de proposer aux étudiants des activités contrastives.

Les observations de cette étude nous ont donné quelques pistes à explorer de manière plus approfondie. L'analyse a surtout révélé la complexité de l'interprétation des erreurs concernant l'ordre des constituants essentiels. Nous y avons trouvé plusieurs sous-types, mais leur analyse plus détaillée nécessite un corpus plus large, que nous sommes en train de rassembler. D'autre part, il serait aussi nécessaire de confronter les cas erronés aux emplois corrects de ces constructions, ce qui donnerait un aperçu plus adéquat de l'interlangue des étudiants. Mais il y a encore beaucoup d'autres aspects qui méritent d'être examinés de plus près, y compris les difficultés liés aux adverbes et leur focalisation.

## Bibliographie

---

Amon, Marri. Initial and final detachments in spoken Estonian : a study in the framework of Information Structuring, thèse, Université de Tartu, 2015, [en ligne], <<http://dspace.ut.ee/handle/10062/47495>>.

Briu, Jean-Jacques. « Les marques formelles de la thématization dans les langues flexionnelles, le cas de l'allemand », *Linx*, n°55, 2006, p. 49-60, [en ligne], <<http://linx.revues.org/372>> ; DOI : 10.4000/linx.372, (consulté le 15 mai 2015).

CECRL = Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2005, 187 p.

Dryer, Matthew. « Order of Subject, Object and Verb », in Dryer, Matthew S. et Haspelmath, Martin (éds.), *The World Atlas of Language Structures Online*, Leipzig : Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2013, [en ligne], <<http://wals.info/chapter/81>>, (consulté le 15 mai 2015).

Erelt, Mati. *Eesti keele lauseõpetus. Sissejuhatus. Öeldis [La Syntaxe de l'estonien. Introduction. Le verbe]*, Tartu, Preprints of the department of Estonian of the University of Tartu 4, 2013, 252 p.

Gaatone, David. Le passif en français, Bruxelles, Duculot, 1998, 299 p.

Kalmbach, Jean-Michel. La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones, Jyväskylä, Université de Jyväskylä, 2013, [en ligne], <<http://research.jyu.fi/grfle/accueil.html>>, (consulté le 15 mai 2015).

Kutser, Karmen. Les équivalents estoniens du passif français dans un corpus de traduction, mémoire de master, Université de Tartu, 2014.

Lamprou, Efi et Valetopoulos, Freiderikos. « Traduire la structure c'est ... qui en grec moderne », in Cappeau, P. et Hanote, S. (éds.), Focalisation(s) : Saillance dans les langues : lexicale, syntaxe, prosodie, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2012, p. 181-200.

Porquier, Rémy. « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », Études de linguistique appliquée, n°25, 1977, p. 23-43.

Roasto, Riina. La mise en relief du complément de temps en français et en estonien : les équivalents de la construction clivée *c'est ... que* en estonien, mémoire de licence, Université de Tartu, 2010.

Sahkai, Heete. « Les compléments circonstanciels initiaux en estonien et en français », in Tamm, Marek et Eva Toulouze (éds.), Contrastes et dialogues, Studia Romanica Tartuensia I, 2001, p. 128-146.

Sakhno, Serguei. « Thématisation dans les langues flexionnelles : le cas du russe », Linx, n°55, 2006, [en ligne], <<http://linx.revues.org/372>> ; DOI : 10.4000/linx.372, (consulté le 15 mai 2015).

Taimla, Maris. Les équivalents de la construction *c'est... que* en estonien : la mise en relief du complément d'objet direct, mémoire de licence, Université de Tartu, 2010.

Torn-Leesik, Reeli. An investigation of voice constructions in Estonian, thèse, Université de Tartu, 2015.

Valetopoulos, Freiderikos. « La progression de la compétence grammaticale : l'ordre de constituants de la phrase dans un corpus d'apprenants écrit », in Valetopoulos, F. et J. Zajac (éds), Les compétences en progression, Varsovie, Université de Varsovie, 2012, p. 351-365.

Vorobjova, Ksenia. La traduction de la construction de mise en relief *c'est... qui* en estonien, mémoire de licence, Université de Tartu, 2008.

# Notes

---

- [1] Freiderikos Valetopoulos se concentre ainsi sur les phénomènes de focalisation et de dislocation dans son étude sur l'interlangue des apprenants hellénophones : Valetopoulos, Freiderikos. « La progression de la compétence grammaticale : l'ordre de constituants de la phrase dans un corpus d'apprenants écrit », in Valetopoulos, F. et J. Zajac (éds), *Les compétences en progression*, Varsovie, Université de Varsovie, 2012, p. 351-365.
- [2] Cf. Dryer, Matthew. « Order of Subject, Object and Verb », in Dryer, Matthew S. et Haspelmath, Martin (éds.) *The World Atlas of Language Structures Online*, Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2013, [en ligne], <http://wals.info/chapter/81>, (consulté le 15 mai 2015).
- [3] Pour une comparaison entre les compléments en tête de phrase cf. Sakhai, Heete. « Les compléments circonstanciels initiaux en estonien et en français », in Tamm, Marek et Eva Toulouze (éds.), *Contrastes et dialogues, Studia Romanica Tartuensia I*, 2001, p. 128-146.
- [4] Cf. Kalmbach, Jean-Michel. *La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones*, Jyväskylä, Université de Jyväskylä, 2013, [en ligne], <http://research.jyu.fi/grfle/accueil.html>, (consulté le 15 mai 2015), p. 507-510.
- [5] Cf. Torn-Leesik, Reeli. *An investigation of voice constructions in Estonian*, thèse, Université de Tartu, 2015.
- [6] Ces deux fonctions ne doivent bien sûr pas toujours être présentes ni dans le passif français, ni dans l'impersonnel estonien. L'impersonnel et le passif fonctionnent de manière différente à plusieurs égards. Pour les fonctions du passif français, voir Gaatone, David. *Le passif en français*, Bruxelles, Duculot, 1998, p. 211-247.
- [7] Cf. Amon, Marri. *Initial and final detachments in spoken Estonian : a study in the framework of Information Structuring*, thèse, Université de Tartu, 2015.
- [8] Voir sur la traduction de cette construction en estonien dans Roasto, Taimla et Vorobjova (cf. les références bibliographiques).
- [9] L'exemple est tiré de Taimla, Maris. *Les équivalents de la construction c'est... que en estonien : la mise en relief du complément d'objet direct*, mémoire de licence, Université de Tartu, 2010.
- [10] *Op. cit.*

- [11] Lamprou, Efi et Valetopoulos, Freiderikos. « Traduire la structure c'est ... qui en grec moderne », in Cappeau, P. et Hanote, S. (éds.), *Focalisation(s) : Saillance dans les langues : lexicale, syntaxe, prosodie*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2012, p. 181-200.
- [12] Briu, Jean-Jacques. « Les marques formelles de la thématization dans les langues flexionnelles, le cas de l'allemand », *Linx*, n°55, 2006, p. 49-60.
- [13] Sakhno, Serguei. « Thématization dans les langues flexionnelles : le cas du russe », *Linx*, n°55, 2006.
- [14] *Op.cit.* pp. 511-518.
- [15] CECRL = Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2005, 187 p.
- [16] Cf. Porquier, Rémy. « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », *Études de linguistique appliquée*, n°25, 1977, p. 23-43.
- [17] *Op. cit.*, p. 27.
- [18] *Op. cit.*, p. 361.
- [19] Dans les exemples, la production originale de l'étudiant vient toujours en premier. Les éléments corrigés sont mis en italiques.
- [20] *Op. cit.*, p. 508
- [21] Jean-Michel Kalmbach, *op. cit.* p. 508, a signalé la même tendance pour les apprenants finnophones qui « utilisent souvent de façon erronée certains adverbes en tête de phrase ».
- [22] Freiderikos Valetopoulos, *op. cit.*, p. 362, constate aussi que l'anaphore est rarement utilisée dans son corpus de textes des apprenants hellénophones.
- [23] *Op. cit.*, p. 351.
- [24] *Ibid.*
- [25] *Op. cit.*

## Pour citer ce document

---

Par Anu Treikelder, «La structure de la phrase en français et en estonien : quelques observations sur les difficultés des apprenants de FLE estophones», *Revue du Centre Européen d'Etudes Slaves* [En ligne], Numéro 6, La revue, mis à jour le : 09/02/2017, URL : <https://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1118>.

## Quelques mots à propos de : [Anu Treikelder](#)

---

Anu Treikelder (PhD) enseigne la linguistique française et la didactique du FLE au département d'études romanes de l'Université de Tartu, Estonie. Ses recherches portent sur la sémantique des temps verbaux, la modalité, la linguistique contrastive et l'enseignement du français en Estonie. Travaux récents : Treikelder, Anu (2016). "Eesti modaalverbi *pidama* episteemilistest kasutustest võrdluses prantsuse verbiga *devoir*" [Les emplois épistémiques du verbe modal estonien *pidama* en comparaison avec ...