

ERORI RECURENTE ÎN INTERLIMBA STUDENTILOR DIN HAITI CARE ÎNVAȚĂ LIMBA ROMÂNĂ CA L2

Irina DINCĂ
Mihaela-Oana GOGOȘEANU
Universitatea de Vest din Timișoara

irina.dinca@e-uvvt.ro
mihaela.gogoseanu00@e-uvvt.ro

Recurrent Errors in the Interlanguage of Haitian Students Learning Romanian as a Second Language

DOI: 10.35923/AUTFil.60.16

This paper aims to analyze the mechanisms which lead to some recurrent errors in the *interlanguage* of Haitian students learning Romanian as a second language, in a longitudinal study based on a corpus of their written productions, from A1 to B2 levels of linguistic competence. The methodological premises of this approach can be found in studies regarding the concept of the *interlanguage continuum*, developed by Larry Selinker and S.P. Corder, but also in the hypotheses regarding the genesis and development of the pidgin and creole languages. Taking into consideration the similarities between the mechanisms of the development of the *transitional idiolects* of second language learners and the processes involved in the development of creole languages, our approach will focus on the case study of the *interlanguage continuum* of Haitian students. The diglossia these students are accustomed to in their native linguistic environment and the frequent code-switching between Haitian Creole and French offer them a wider variety of heuristic hypotheses and more freedom and creativity in elaborating their *interlanguage* when learning Romanian. The empirical part aims to analyze four types of errors selected from the interlanguage samples found in a corpus of written texts belonging to Haitian students from the Preparatory Program (levels A1-B2). The four categories follow a *surface strategy*, based on the learners' predisposition to alter linguistic structures through

omission, addition, misordering, and misinformation, taxonomy adopted from Heidi Dulay, Marina Burt, and Stephen Krashen. The advantage of this analysis is that it helps the researcher to identify the cognitive mechanisms underlying the development of the *interlanguage*, as well as the teacher to adopt the right remedial strategies for enabling students to become aware of their errors and to control them accordingly.

Keywords: *Romanian as a second language; interlanguage; pidginization; creolization; contrastive analysis; error analysis.*

I. Mecanismele *interlimbii* și procesele de *pidginizare/ creolizare*

Pentru multă vreme, atât în predarea limbilor străine, cât și în evaluarea nivelului lingvistic al celor care învață o limbă străină, standardul indiscutabil era reprezentat de *vorbitorul nativ*, competența acestuia constituind reperul absolut la care se raporta progresul cursanților și obiectivul ce se dorea atins pentru ca procesul de învățare a limbii respective să fie considerat reușit. După cum menționează Claire Kramsch (într-un studiu din 1997, reluat în Kramsch 2003: 251), în vreme ce maniera în care era înțeleasă *competența comunicativă* începând cu anii 1970 îi asigura vorbitorului nativ „o autoritate și un prestigiu *de facto* care îi lipsesc vorbitorului non-nativ”¹, această poziție privilegiată va începe să fie pusă la îndoială după 1985, odată cu „turnura socioculturală” în predarea limbilor străine, care propune în locul etalonului reprezentat de vorbitorul nativ monolingv modelul mai complex și mai plauzibil al vorbitorului multilingv și multicultural.

Un rol important în această schimbare de perspectivă asupra idealului reprezentat de vorbitorul nativ al unei limbi în judecarea performanțelor non-nativilor care învață limba respectivă îl are conceptul definit de Larry Selinker pentru prima dată într-un studiu din 1972, și anume cel de *interlimbă*. Lingvistul american pornește de la constatarea că, dacă ar fi judecați din perspectiva modelului ideal al competenței vorbitorului nativ, majoritatea covârșitoare de aproximativ 95% dintre cei care învață o limbă străină nu ar reuși să atingă acest deziderat (v. Selinker 1972: 212). Dincolo de puținele cazuri de reușită (*successful learning*), mult mai provocatoare se dovedesc a fi tocmai „încercările de învățare” (*attempted learning*), cu erorile și stângăciile aferente, care constituie pentru Selinker dovada existenței unei realități

¹ Traducerea noastră. În original: “native speakers of foreign tongues enjoy a de facto authority and prestige that the nonnative lacks”.

lingvistice autonome, alcătuind un microsistem intermediar și tranzitoriu, integrând structuri și norme atât din limba străină în cauză, cât și din limba maternă a celor care o învață sau din alte limbi cunoscute de aceștia, precum și elemente inedite, ce nu pot fi reperate în aceste sisteme lingvistice.

Odată postulată existența autonomă a *interlimbii*, se schimbă și modul în care sunt percepute erorile, care nu mai sunt sancționate ca abateri de la normele recunoscute ale *limbii țintă* (*target language*), ci sunt considerate indicii ale progresului în învățare, constituind elementele vizibile ale dezvoltării unui sistem normativ alternativ, în continuă restructurare. Larry Selinker constată că o mare parte dintre enunțurile formulate de cei care învață o limbă străină „nu vor fi identice cu ipoteticele enunțuri corespondente care ar fi construite de un vorbitor nativ al limbii țintă pentru a exprima același înțeles”² (*Ibidem*: 214). Aceste diferențe frapează prin erorile sistematice care pot fi reperate în producțiile discursive ale vorbitorilor aflați în diferite stadii în procesul de învățare a limbii respective, ceea ce i-a îndreptățit pe lingviști să lanseze ipoteza existenței unui „sistem internalizat” (*internalized system*) (Gass, Selinker 2008: 14) sau, în termenii lui William Nemser, a unui „sistem aproximativ”, un „sistem lingvistic deviant folosit de cel care învață în încercarea lui de a utiliza limba țintă”³ (Nemser 1971: 115). Cu toate acestea, caracterul sistematic al *interlimbii*, dedus din existența unor norme intrinseci de organizare a materialului lingvistic ce se încearcă a fi comunicat în *limba țintă*, nu exclude dinamismul și fluiditatea acestui microsistem personal instabil, greu de descris și de analizat într-o formulă definitivă.

În încercarea de a sintetiza trăsăturile defnitorii ale *interlimbii*, Rod Ellis surprinde caracterul ei *sistematic, implicit, permeabil, tranzitoriu și variabil* (v. Ellis, Barkhuizen 2005: 54-55), întrucât normele subiacente după care este organizat materialul lingvistic nu sunt conștientizate de persoana care le folosește, nu sunt stabile, fiind mereu îmbogățite de forme noi prin continua expunere la *limba țintă*, nu sunt definitive, fiind mereu reorganizate și nu sunt invariabile, putând fi reperate structuri și reguli concurente sau chiar contradictorii. Intuind această fluiditate a *interlimbii*, Stephen Pit Corder (1981) îi conferă denumirea alternativă de „dialect idiosincronic”

² Traducerea noastră. În original: “This set of utterances for most learners of second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner.”

³ Traducerea noastră. În original: “An approximative system is a deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language.”

(*idiosyncratic dialect*) sau de „dialect tranzitoriu” (*transitional dialect*) în raport cu o „competență tranzitorie” (*transitional competence*) pe care o dezvoltă cel care studiază o limbă străină și care rezidă în capacitatea acestuia de a-și construi și reconfigura pe parcurs un sistem lingvistic personalizat în încercarea sa de a asimila structurile și normele *limbii țintă*. Spre deosebire de dialectele unei limbi, care prezintă o serie de reguli împărtășite de o comunitate de vorbitori, acest tip particular de „dialect” nu are o dimensiune socială, fiind vorba mai degrabă de un *idiolect*, uliziarea lui fiind restrânsă la un singur individ. E adevărat că e posibil ca variantele particulare de *interlimbă* ale persoanelor care învață o altă limbă să prezinte similitudini frapante, cu atât mai mult dacă aceștia posedă aceeași limbă maternă, se află aproximativ în același stadiu al învățării sau urmează un program de studiu similar.

Conform ipotezei lui S. P. Corder, gradul cel mai înalt de asemănare îl vor avea variantele de *interlimbă* ale vorbitorilor tineri, indiferent de limba lor maternă, în primele stadii de învățare a unei limbi noi și în contexte informale, în vreme ce adulții aflați într-o etapă mai avansată, independent de limba lor maternă, care studiază limba țintă în contexte formale, vor dezvolta *dialecte tranzitorii* mai elaborate, deci și diferențele dintre acestea vor fi mai mari (v. Corder 1981: 77). Conform lingvistului britanic, acest lucru se explică prin faptul că în primele etape ale asimilării unei alte limbi decât cea maternă intră în acțiune o serie de mecanisme universale de învățare, în vreme ce pe măsură ce *interlimba* se dezvoltă, vor fi integrate structuri de adâncime mai complexe, ceea ce va conduce inevitabil la diferențieri specifice și la înmulțirea devierilor posibile de la normele limbii ce se dorește a fi învățată. În plus, cu cât „mediul de învățare va fi mai orientat spre comunicare, cu atât mai asemănătoare vor fi proprietățile structurale ale sistemelor *interlimbii* cursanților”⁴ (*Ibidem*), întrucât acestea se dezvoltă firesc în interacțiune, prin activarea unor strategii de descoperire a limbii în curs de învățare.

Caracterul instabil și permeabil al *interlimbii* îi asigură o continuă reconfigurare, atâta timp cât există motivația de a progresa în învățarea *limbii țintă*, cât și expunerea constantă la un *input* cât mai variat. Mai mult decât atât, după cum explică S.P. Corder, utilizarea *interlimbii* în comunicare are un rol esențial în această restructurare, întrucât cei care învață o limbă

⁴ Traducerea noastră. În original: “the more communicatively oriented the learning V setting, the more similar the structural properties of the learners’ interlanguage systems will be”.

nouă vor lansa, de cele mai multe ori fără să conștientizeze acest mecanism, o serie de „ipoteze euristice” (*heuristic hypotheses*) referitoare la normele sistemului lingvistic în curs de învățare, testând posibile structuri a căror corectitudine va fi confirmată sau infirmată de reacțiile interlocutorilor, cele care generează neînțelegeri fiind abandonate, iar cele care nu primesc un feedback negativ fiind integrate într-o „gramatică personală” (*personal grammar*) (*Ibidem*: 73). Întrucât de multe ori erorile nu sunt corectate instantaneu în procesul de comunicare, acestea sunt internalizate, confirmarea acceptabilității lor fiind percepută ca fiind implicită. În plus, cu cât limbile cunoscute sunt mai numeroase, „repertoriul *ipotezelor euristice* disponibile”⁵ (*Ibidem*: 74) va fi mai bogat, de aici decurgând și variabilitatea erorilor depistate în *interlimbă*, din faptul că structuri concurente din limba maternă, dar și din idiomurile însușite ulterior vor servi drept modele potențiale pentru construcții presupuse a se regăsi în limba țintă. Chiar mai mult decât atât, Corder avansează ipoteza ca „o nouă limbă secundă e mai probabil să semene cu o altă limbă secundă cunoscută decât cu limba nativă”⁶ (*Ibidem*) sau, cu alte cuvinte, ca o *interlimbă* în formare să integreze mai degrabă elemente din repertoriul de *ipoteze euristice* testate deja în elaborarea unei sau unor *interlimbi* anterioare decât structuri deja stabilizate din limba maternă.

Interlimba este descrisă drept un sistem dinamic, într-o continuă dezvoltare, iar această reconfigurarea se produce rapid și aproape insesizabil, prin absorbirea unor construcții noi întâlnite în *input*, dar și prin reluarea, la un alt nivel, a ciclului *ipotezelor euristice* descris de S. P. Corder. De aceea este și dificil de surprins care sunt fazele succesive ale *interlimbii* unei persoane care învață o nouă limbă, întrucât aceste „sisteme aproximative mai degrabă se contopesc treptat unul într-altul decât trec dintr-o stare distinctă în următoarea”⁷ (*Ibidem*: 68). Așadar, această trecere de la o formă mai simplă la o formă la elaborată este una fluidă, fiind vorba mai degrabă de un „sistem dinamic”, un „flux” sau „continuum” al *interlimbii* (*Ibidem*: 87-88). În fond, îmbogățirea gradată a acestui sistem lingvistic tranzitoriu poate fi descrisă în termenii dobândirii progresive a unui „nivel sporit de

⁵ “In the case of second language learning, the more about language we know, or the more languages we know something of, the richer the repertoire of heuristic hypotheses available to us about the structural properties of the second language data will be.” (Corder 1981: 74).

⁶ Traducerea noastră. În original: “a new second language is more likely to resemble a known second language than their native tongue”.

⁷ Traducerea noastră. În original: “the learner’s approximative systems merge gradually into each other rather than switch from one discrete state to the next”.

complexitate” în „continuumul interlimbii”⁸ (*Ibidem*: 90), ce pornește de la formele elementare ale unui limbaj restrâns și tinde asimptotic la identificarea cu codul lingvistic al *limbii țintă*.

Ciclurile de dezvoltare a sistemului *interlimbii* au fost adesea comparate cu mecanismele prin care se formează gradat alte două continuuuri lingvistice, cel al idiomurilor simplificate de tip *pidgin* și cel al limbilor creole, limbile mixte ce au luat naștere în special în spațiile imperiilor coloniale, prin amalgamarea unei limbi europene de circulație, în principal engleza sau franceza, cu elemente de substrat aparținând uneia sau mai multor limbi de origine non-europeană. Ceea ce au în comun aceste trei tipuri de continuum lingvistic este „stabilizarea lor fie din cauza retragerii modelului, limba țintă, sau pentru că au ajuns la un grad de complexitate care servește nevoilor de comunicare și integrare a vorbitorilor”⁹ (*Ibidem*). Acest fenomen de stabilizare într-o formă incompletă este denumit de Larry Selinker (1972: 215) *fossilizare*¹⁰, definită drept recurența unor reguli și structuri eronate în *interlimba* vorbitorilor non-nativi ai unei L2, în pofida continuării expunerii la *limba țintă* sau a explicațiilor metalingvistice de corectare a acestor erori. Mai mult decât atât, Selinker semnalează și fenomenul de revenire a unor structuri din *interlimbă* ce păreau a fi eradicate (*backsliding*), ele reapărând în mod surprinzător în circumstanțe specifice, când cursantul se concentrează pe „înțelegerea unor structuri noi sau dificile” sau experimentează o emoție puternică, este cuprins de anxietate sau, dimpotrivă, se află „într-o stare de relaxare extremă”¹¹ (*Ibidem*, 215).

În ceea ce privește primul sistem lingvistic, de tip *pidgin*, acesta se constituie ca un cod redus de comunicare creat și utilizat de vorbitori non-nativi

⁸ “A revised definition of an interlanguage continuum might now read: a dynamic, goal-oriented language system of increasing complexity.”

⁹ Traducerea noastră. În original: “the languages may become stabilized either because of the withdrawal of the model; target, or because they have reached the degree of complexity which serves the communicational or integrational needs of the speakers”.

¹⁰ “Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL”.

¹¹ “It is important to note that fossilizable structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated. Many of these phenomena reappear in IL performance when the learner’s attention is focused upon new and difficult intellectual subject matter or when he is in a state of anxiety or other excitement, and strangely enough, when he is in a state of extreme relaxation.”

cu limbi materne diferite pentru a compensa lipsa unei limbi intermediare de comunicare. După cum subliniază și Robert A. Hall Jr. (1966: xii), unul dintre teoreticienii acestui tip de limbaj simplificat, servind unor scopuri restrânse de comunicare, „pentru ca o limbă să fie cu adevărat *pidgin*, două condiții trebuie să fie îndeplinite: structura ei gramaticală și vocabularul ei trebuie să fie reduse semnificativ” și „limba care rezultă nu trebuie să fie limba maternă a niciunuia dintre utilizatorii ei”¹². Aspectele similare ce pot fi regăsite atât în *continuumul interlimbii*, cât și în cel al idiomurilor de tip *pidgin* decurg din faptul că ambele sunt folosite de vorbitori non-nativi, deci implică procese similare de achiziție lingvistică, și prezintă un volum mai restrâns de trăsături gramaticale și elemente lexicale în comparație cu *limba țintă*.

În privința primului aspect, variantele lingvistice restrânse de tip *pidgin* sunt considerate de mulți teoreticieni drept forme stabilizate ale unor stadii incomplete de învățare a unei *limbi țintă*, deci secvențe convenționalizate din prima parte a spectrului de dezvoltare a continuumului *interlimbii*. Însă *interlimba* are un caracter individual și rareori este folosită la nivel comunitar, de aici decurgând și evoluția personalizată a fiecărei variante de *interlimbă* în parte, în vreme ce formulele lingvistice de tip *pidgin* presupun o răspândire în rândul unei comunități de vorbitori și implică un grad semnificativ de standardizare, fiind recunoscute drept idiomuri distincte. Corder consideră „registrele reduse” de tip *pidgin* drept „sisteme aproximative intermediare fosilizate sau etape în procesul de complicare a unei limbi particulare care au devenit instituționalizate și stereotipizate” (Corder 1981: 82), deci o întrerupere a procesului de elaborare a limbii intermediare, dar și o blocare a apariției de formula complexă a *limbii țintă*.

În legătură cu cel de-al doilea aspect, Corder problematizează caracterul simplificator atribuit fenomenului de *pidginizare* (*Ibidem*: 111), clarificând faptul că, precum în cazul creatorului *interlimbii*, vorbitorul unui idiom de tip *pidgin* nu deține codul complet al *limbii țintă*, nefiind un vorbitor nativ al acesteia și, în consecință, nu îl poate simplifica pentru a da naștere unui cod redus. Dimpotrivă, fenomenul pare a fi à rebours, de treptată complexificare, prin dezvoltarea treptată a unui sistem lingvistic elementar, printr-o integrare gradată a unor elemente lexicale și structuri gramaticale cu un grad de complexitate din ce în ce mai ridicat. Această avansare se consideră

¹² Traducerea noastră. În original: “For a language to be a true pidgin, two conditions must be met: its grammatical structure and its vocabulary must be sharply reduced [...], and also the resultant language must be native to none of those who use it.”

a fi responsabilă de transformarea unei limbi din *pidgin* în creolă, odată ce aceasta devine limba nativă a unei comunități (Hall 1966: xiii), cu toate că există teoreticieni care neagă existența unei faze incipiente de tip *pidgin* în geneza limbilor creole (v. Mather 2006, DeGraff 2009). Însă și aceștia recunosc similitudini frapante între mecanismele implicate în fenomenul de *creolizare* și cele descrise de lingviștii în constituirea *interlimbii* în procesul de învățare a limbilor străine/ secunde, ipoteza lui Patrick-André Mather, de pildă, recunoscând că e vorba despre procese mentale similare cu rezultate diferite (Mather 2006: 232).

Principalul proces implicat în procesul de *creolizare* este considerat a fi cel de *relexificare*, definit de Claire Lefebvre (1998: 12) drept fenomenul prin care „reprezentările fonologice ale intrărilor lexicale sunt derivate din formele din superstrat, dar proprietățile lor semantice și sintactice sunt derivate din intrările lor lexicale corespondente din limbile de substrat”¹³. Așadar, este vorba tot de o formă de transfer, dar invers decât în cazul învățării unei L2, după cum intuiește Patrick-André Mather, întrucât „în relexificare, etapa finală a interlimbii (creola) este similară cu etapa inițială din asimilarea unei L2”¹⁴ (Mather 2006: 241), perspectivă afină cu *ipoteza interlimbii* avansată de Ingo Plag, conform căreia „limbile creole sunt interlimbi convenționalizate în etape incipiente”¹⁵ (Plag 2011: 110). În cazul limbilor creole atât elementele morfosintactice din limbile materne ce reprezintă substratul, cât și cele lexicale preluate din superstrat constituie un „rezervor de trăsături” (*feature pool*) concurente, în termenii lui Salikoko S. Mufwene (2001: 4), ce vor fi absorbite gradual în idiomul nou format, care va prelua treptat, odată convenționalizat, rolul de *limbă țintă*, apoi de limbă maternă pentru noile generații de vorbitori. În schimb, chiar dacă și în cazul învățării unei L2 poate fi reperat un proces similar de „competiție și selecție dintre elementele disponibile”¹⁶ (Mufwene 2010: 369) din *input*, dar și din celelalte limbi cunoscute de studenți, aceste mecanisme selective nu se manifestă la nivel comunitar, ci iau forma particulară a fiecărui idiolect emergent.

¹³ Traducerea noastră. În original: “the phonological representations of lexical entries are derived from superstratum forms, but their semantic and syntactic properties are derived from the corresponding lexical entries in the substratum languages”.

¹⁴ Traducerea noastră. În original: “the learners’ final interlanguage stage (the creole) is akin to the initial stage of SLA”.

¹⁵ Traducerea noastră. În original: “creole languages are conventionalized interlanguages of an early stage”.

¹⁶ Traducerea noastră. În original: “competition and selection among the variants available to the learner”.

Transferul joacă un alt rol în cazul *interlimbii* configurate în cazul celor care învață o L2, întrucât procesul de asimilare este orientat spre o continuă apropiere de structurile din *limba țintă*, atât la nivel fonetic și lexical, cât și la nivel morfologic și sintactic. În plus, dezvoltarea *continuumului interlimbii* despre care vorbește S. P. Corder implică „un amalgam în proporții variabile de restructurare și recreare”¹⁷ (Corder 1981: 93), mai exact, prezența, pe de o parte, a unor erori de transfer (*transfer errors*) în care transpar influențele limbii materne sau ale altor limbi cunoscute de cursanți, și pe de altă parte, a unor „erori de dezvoltare” (*developmental errors*), precum generalizarea excesivă, care generează structuri inedite, unele dintre ele fără niciun corespondent nici în *limba țintă*, nici în vreuna dintre limbile cunoscute de studenți. Dacă în primele secvențe din *continuumul interlimbii* aportul transferului din limbile cunoscute de cursanți este semnificativ, treptat acesta se diminuează, lăsând loc unor mecanisme intralingvistice, precum și unor strategii menite să sporească posibilitățile de comunicare. În acest fel, în cea de a doua parte a *continuumului interlimbii*, odată cu progresul asimilării unor structuri din ce în ce mai complexe din L2 (așadar, în condițiile în care nu intervine fenomenul *fosilizării*), variatele forme particulare ale *idiolectelor tranzitorii* ale cursanților tind să-și piardă specificitatea și să se apropie gradual de modelul din *limba țintă*.

În aceste condiții, nu e de mirare că acest traseu al dezvoltării *interlimbii* în cazul învățării unei L2 a fost pus în oglindă cu „modelul continuumului pidginizare – creolizare – decreolizare” (*pidgin – creolization – decreolization continuum*), întrucât „pidginizarea și creolizarea incipientă ar corespunde primelor stadii ale achiziției L2”, în vreme ce fenomenul opus, *decreolizarea*, adică apropierea creolei de structurile limbii europene care a jucat rolul de superstrat în geneza acesteia, „ar corespunde etapelor ulterioare ale dezvoltării L2”¹⁸ (Wode 1981: 198). Principalele repere ale continuumului de (post)creolizare sunt considerate, pe de o parte, *creola basilectală*, cea mai îndepărtată și inovatoare variantă a creolei în raport cu structurile din limba care constituie superstratul, dar și forma cu cel mai redus prestigiu, și, pe de altă parte, *creola acrolectală*, cea mai apreciată dintre ipostazele creolei și cea mai fidelă în raport cu superstratul, o formă intermediară, cu inovații moderate, fiind *creola mesolectală*

¹⁷ Traducerea noastră. În original: “a mixture in varying proportions of restructuring and recreating”.

¹⁸ Traducerea noastră. În original: “Pidginization and early creolization correspond to early stages of L2 acquisition. Decreolization and the development towards some standard correspond to later stages of L2 development.”

(v. DeGraff 2009: 893). În analogie cu gradele de similitudine ale diferitelor variante ale creolei, Ann-Marie E. Stauble (1978) propune un model de dezvoltare a *interlimbii* în trei trepte, de la *basilang*, varianta cea mai distanțată de normele limbii în curs de asimilare, la *mesolang*, ipostaza intermediară, și la *acrolang*, în stadiile avansate ale învățării, ce tinde spre identificarea cu sistemul lingvistic al *limbii țintă*.

Având în vedere aceste afinități dintre mecanismele de dezvoltare a idiolectelor tranzitorii în învățarea unei L2 și procesele implicate în geneza limbilor creole, un caz aparte îl constituie vorbitorii de creolă care învață o nouă limbă străină/ secundă, diferită de cea care constituie superstratul creolei respective. De aceea, în partea aplicativă a acestui demers, vom analiza o serie de erori descoperite în *interlimba* unor vorbitori de creolă haitiană, studenți în cadrul *Programului pregătitor de limba română pentru cetățenii străini*. În ceea ce privește limba creolă vorbită de acești studenți, aceasta face parte din rândul creolelor franceze, având două surse, pe de parte superstratul limbii franceze, iar pe de altă parte, elemente de substrat din mai multe limbi vest-africane (Lefebvre 1998: XV).

Creolele franceze sau *creolele cu bază lexicală franceză* reprezintă o serie de idiomuri afine, cu un vocabular de bază de origine franceză, rezultate, din punct de vedere socio-istoric, în urma expansiunilor coloniale, iar din punct de vedere lingvistic, în urma unui proces de *creolizare*, care de obicei se manifestă asupra unei forme *pidgin* a limbii „colonizatoare” utilizate de către populația autohtonă. Individualizarea creolelor franceze se produce însă începând cu secolele XVII-XVIII, când acestea devin limbi materne pentru locuitorii unor areale, astăzi fie foste teritorii franceze, fie parte a departamentelor de peste mări ale Franței, pe care Marius Sala le delimitează, din punct de vedere geografic, în două vaste zone situate la o distanță considerabilă una față de cealaltă. Astfel, lingvistul menționează o zonă americană – cu două subdiviziuni, continentală (statul Louisiana, situat în sudul Statelor Unite ale Americii, și Guyana franceză) și insulară (Haiti și o parte din arhipelagurile și insulele grupului insular Antilele Mici, precum Arh. Guadelupa, Martinica, Trinidad-Tobago, Dominica etc.) – și una aflată în sud-vestul Oceanului Indian (insulele majore din Arh. Mascareignes – La Réunion, Maurițius și Martinica – și Seychelles) (v. Sala 1989: 83). Cu toate acestea, creola franceză depășește statutul de limbă vernaculară în doar două dintre teritoriile amintite: este vorba despre Haiti și Seychelles, unde creola haitiană, respectiv creola

seychelleză dețin statutul de limbi (co-)oficiale, cea dintâi reprezentând „creola care a atins cel mai înalt nivel de standardizare și utilizare”¹⁹ (Valdman 2005: 39).

Creola haitiană, de interes pentru partea aplicativă a studiului de față, fiind limba maternă a cursanților cărora le aparțin producțiile scrise ce alcătuiesc corpusul supus analizei, reprezintă, așadar, un caz aparte de creolă cu bază lexicală franceză, depășind contextele domestice de utilizare și aflându-se în concurență cu limba franceză în instituțiile politice și de media ale țării. Totodată, în ciuda faptului că elevii haitieni studiază în limba franceză, din școli sunt nelipsite orele de literatură haitiană, în cadrul cărora textele suport în creolă sunt păstrate ca atare, fiind lecturate în această limbă, iar în centrele de alfabetizare din țară, dedicate adulților, idiomul autohton devine principalul cod utilizat. Diglosia prezentă în Haiti și ascensiunea limbii vernaculare, prin pătrunderea acesteia în mediul de utilizare a limbii savante, contrar așteptărilor, nu au pus bazele unui proces de îndepărtare a limbii franceze, în care creola își are baza lexicală, ci a condus către un proces de *decreolizare*, identificându-se din ce în ce mai multe forme francizate ale lexemelor și structurilor. Acest fapt este cauzat de noile realități, care impun creația terminologică, dar și de expunerea constantă la franceza actuală, și mai pregnantă acum decât în anii ‘80, când Albert Valdman identifica și descria fenomenul, care, considera acesta, ar periclita autonomia creolei în raport cu franceza. (Valdman 1986: 133). Cu atât mai interesant este backgroundul lingvistic al studenților haitieni care ne-au oferit mostrele de interlimbă care au constituit obiectul analizei din partea aplicativă, întrucât diglosia cu care sunt familiarizați din mediul lingvistic nativ le conferă o libertate și o creativitate mai mare în elaborarea ipotezelor euristice concurente în procesul de învățare a unei noi limbi, în acest caz limba română.

II. Studiu de caz: erori recurente în interlimba studenților haitieni

Partea aplicativă a demersului de față constă, așadar, în identificarea, selectarea, analizarea și interpretarea unor erori recurente, care vizează diferite aspecte ale limbii, fie de natură morfo-sintactică, fie lexicală, ale unor studenți care au urmat *Programul pregătitor de limba română pentru cetățenii străini* originari din Haiti, corpusul selectat devenind relevant pentru conturarea unor tipare în ceea ce privește dezvoltarea unor variante de *interlimbă* la persoanele bilingve vorbitoare de creolă haitiană și franceză.

¹⁹ Traducerea noastră. În original: „la langue créole qui a atteint le plus haut niveau de standardisation et d’instrumentalisation”.

Cercetarea longitudinală s-a bazat pe un corpus de producții scrise (teme, eseuri, dialoguri pe teme diverse din cadrul unor ateliere desfășurate împreună cu studenți vorbitori nativi de limbă română) a doi studenți, din primele etape de învățare (nivel A1) și până la obținerea certificatului de vorbitor independent (nivel B2), ceea ce demonstrează fosilizarea unor structuri create în interiorul *interlimbii*. Sistematizarea erorilor s-a făcut pe baza „unei strategii de suprafață” (Dulay, Burt, Krashen 1982: 150), care să „evidențieze modurile în care structurile de suprafață sunt alterate”²⁰ (*Ibidem*), preluată din studiul colectiv al lui Dulay, Burt și Krashen, care conturează patru categorii de erori (v. *Ibidem*: 150-163): omisiunile (*omissions*), adămirile (*additions*), topica incorectă (*misordering*) și erorile cauzate de lipsa informației/ de o informare insuficientă (*misinformation*), în care am încadrat erorile selectate și explicate în cele ce urmează.

II.1. Omisiunile

Clasa erorilor prin omisiune, adică a acelor erori care constau în absența unui morfem a cărui prezență este obligatorie în obținerea unor construcții corecte, dar și firești, caracterizate de o naturalețe a limbajului, se raportează în majoritatea cazurilor la prepoziții, dar o problemă o reprezintă și omiterea articolului, a pronomelor reflexive și a negației.

În cazul prepozițiilor, este cert că erorile provin din *transferul lingvistic*, deoarece niciunul dintre contextele identificate nu conține morfemul lipsă în contextele echivalente din idiomurile vorbite de grupul țintă al cercetării. Astfel, observăm absența prepoziției „de” în construcțiile de tipul *numeral cardinal+substantiv*, atunci când numeralul utilizat este unul de la 20 în sus și nu reprezintă un caz excepțional care permite abaterea de la regulă: **Eu am 24 ani și tu?*, **Am o soră care are 24 ani.*, **Eu am 29 ani și tu?*. O altă eroare este omiterea prepoziției în, atunci când aceasta „indică timpul în care se petrece o acțiune” (DEX 2012: 540): **Nu merg la club această seară.*, **Scrive temele mele pe foaie fiecare zi.* Calculul este evident și aici, creola haitiană și franceza neavând nevoie de un grup prepozițional pentru realizarea circumstanțialului de timp exprimat printr-un substantiv din sfera semantică a timpului, precedat de un adjectiv pronominal demonstrativ sau nehotărât.

Cu toate că transferul lingvistic poate genera erori, există și situații în care structuri deviate se produc tocmai pentru că acesta nu se poate realiza,

²⁰ Traducerea noastră. În original: „highlights the ways surface structures are altered”.

deoarece nu există un *pattern* similar în limbile cunoscute de studenți. Este și cazul utilizării prepoziției în defavoarea prepoziției condiționate fonetic întru/într-, în contextele de tipul **M-am născut în familie creștină.*, unde putem observa și omiterea articolului nedefinit proclitic, nejustificată de această dată de transfer, substantivul fiind articulat în același mod atât în enunțul echivalent din creola haitiană (*Mwen te fèt nan yon fanmi kretyen.*), cât și în cel din franceză (*Je suis né dans une famille chrétienne.*). Așadar, cel mai probabil, absența articolului nedefinit și utilizarea prepoziției incorecte sunt motivate în acest caz de neasimilarea structurii „în+un=într-un”, respectiv „în+o=într-o”, pe care o putem regăsi în *Manualul de limba română ca limbă străină A1-A2* (v. Platon, Sonea, Vîlcu 2012: 28), însă există și posibilitatea pierderii din vedere a faptului că prepoziția în nu este exclusiv corespondentul prepoziției franceze *en*, care nu precedă niciodată un substantiv articulat.

Omisiunea articolului se produce și în cazul articolului definit, identificând atât tendința utilizării formei de dicționar a cuvintelor din primele etape de învățare, care duce adeseori la construirea de propoziții în care subiectul este articulat necorespunzător (**Oameni curioși întotdeauna interoghează.*), cât și cazul absenței vreunei determinări în cazul substantivelor urmate de un adjectiv pronominal posesiv (**Familie mea e în Haiti.*), eroare cauzată de *transferul lingvistic*, articolul nefiind prezent în construcțiile echivalente de acest tip din creolă (*fanmi mwen*) și franceză (*ma famille*). De altfel, aceste erori în folosirea articolului definit sunt frecvent întâlnite la utilizatorul elementar al limbii române ca L2 (v. Dincă 2022).

O eroare cu impact asupra sensului constă în omisiunea pronumelui reflexiv din cadrul verbului *a (se) uita*, atunci când semnificația acestuia este echivalentă cu cea a unor verbe ca *a privi*, *a vedea* etc. Utilizarea acestuia la diateza activă în contexte precum **Eu uit filmul la cinema.* sau **Eu uit filmul Titanic la televizoarele.* produce modificări semantice importante, care însă nu pun probleme de comprehensiune unui nativ. La fel ca în majoritatea cazurilor prezentate, eroarea este una de *transfer lingvistic*, construcțiile echivalente din limbile cunoscute de studenții cărora le aparțin aceste producții nefiind unele reflexive. De asemenea, un argument în plus pentru această justificare a erorii este și omisiunea prepoziției *la* din contextele amintite, motivată prin tranzitivitatea verbului corespondent din cele două idiomuri.

O situație aparte, determinată tot de *transferul lingvistic* este aceea când este evitată dubla negație: **Doamna profesoară niciodată întârzie la curs.* Evitarea acestei construcții demonstrează și tendința studenților de a asocia

limba română mai degrabă cu limba franceză decât cu creola, având în vedere că, în limba maternă, este respectată structura din limba română, în care negația verbului este dublată de un adverb negativ: *Madam pwofesè pa janm an reta*.

II.2. Adițiile

Erorile prin adiție se realizează prin procedeul opus omisiunii, cel care învață adăugând un morfem superfluu, care fie transformă construcția inițial corectă într-una eronată, fie creează enunțuri fără încărcătură pragmatică adecvată, bizare pentru un interlocutor nativ.

Celei de-a doua situații îi corespunde tendința de a utiliza conjuncția coordonatoare copulativă și în cadrul unor propoziții interogative cu predicat subînțeles (**Eu am 24 de ani. Și tu?*, **Eu am 29 de ani, și tu?*, **Bine, mulțumesc. Și tu?*), un comportament lingvistic care de cele mai multe ori se fosilizează, cei mai mulți cursanți, indiferent de limba la care se raportează în realizarea calculului lingvistic (fr.: *et toi?*, ht.: *e ou menm?*, eng.: *and you?*), păstrând această structură în vocabularul lor chiar și când ating un nivel avansat de cunoaștere a limbii române. Interesant rămâne faptul că nu putem caracteriza această construcție ca fiind eronată, ci, nefirească, nefiind utilizată decât în contextele în care valoarea morfologică a lui și este mai degrabă de semiadverb: *Merg la film. Și tu?*

Totuși, în cele mai multe cazuri, acest tip de eroare are în centru articolul definit, înregistrându-se numeroase ocurențe ale determinării eronate a substantivului precedat de prepoziție: **Eu merg la universitatea.*, **Merg la Universitatea.*, **Eu studiez la universitatea.*, **Vreau acest scaun pentru petrecerea.*, **Eu merg la bucătărie după cursul.*, **Stau jos pe canapeaua.* Eroarea este, bineînțeles, cauzată de *transferul lingvistic*, articolul fiind prezent în contextele echivalente din creolă (*Mwen chita sou sofa a.*) și franceză (*Je suis assis sur le canapé.*).

O situație specială o reprezintă cazul construcției de tipul **Beau apa des*. Lăsând la o parte absența adecvării pragmatice acestui enunț, fiind vorba de o exprimare nefirească, articularea cu articolul definit enclitic este justificată de ideea unei mai strânse legături între cele două idiomuri romanice vorbite pe continentul european (despre care aminteam anterior), căci, în creolă, substantivul se păstrează la forma sa nearticulată: *Mwen bwè dlo souvan*. Însă *transferul lingvistic* se produce pe fondul unei asimilări superficiale a gramaticii limbii franceze, deoarece, în cadrul contextului echivalent din acest idiom, *Je bois souvent de l'eau.*, nu este vorba despre

o determinare definită a substantivului, ci despre o determinare cu articol partitiv, o variație a articolului nedefinit, utilizată înaintea substantivelor masive sau abstracte (v. Grevisse, Goosse 2008: 745-751).

II.3. Topica incorectă

Topica incorectă este eroarea cel mai puțin întâlnită, fiind cauzată exclusiv de transferul lingvistic și producându-se cel mai adesea în primele etape de învățare.

O primă eroare de acest tip constă în antepunerea adjectivului (**Femurul este un lung os.*, **Bună noapte, Marcel!*), care, cu toate că nu le este specifică, este utilizată în idiomurile cunoscute de către studenții din Haiti în mai multe situații decât cele din limba română, unde antepunerea adjectivului are mai degrabă un rol expresiv. Aceeași eroare o regăsim și în exprimarea timpului, calcul fiind unul evident: **Cursurile începe la 8 ora.*²¹

O altă situație în care erorile în ceea ce privește topica pot fi identificate este în formarea enunțurilor interogative, unde, după modelul din limba franceză, nu doar că subiectul este exprimat, dar se și realizează, în mod eronat, inversiunea subiectului cu predicatul: **Tu tușești, ești tu bolnav?*. La fel ca și în alte situații, tendința este de a realiza transferul din limba franceză și nu din limba maternă, în care, pentru enunțurile interogative totale (GALR II 2008: 32) al căror predicat este verbul *a fi*, acesta pur și simplu nu este exprimat. Astfel, într-o traducere literală, întrebarea *ești bolnav?* în creola haitiană (*ou malad?*) ar avea forma *tu bolnav?*

II.4. Erori cauzate de lipsa informației/ de o informare insuficientă

Cea mai bogată categorie de erori este cauzată de lipsa de informație care decurge din studiul insuficient raportat la cantitatea de noi cunoștințe lingvistice pe care studenții ar trebui să le asimileze într-un timp destul de scurt. Astfel, adeseori se întâlnesc forme greșite ale structurilor utilizate.

O eroare aparținând acestei clase se raportează la formarea timpurilor verbale, în special a perfectului compus, unde, atât denumirea, cât și structura sa analitică, alcătuită din auxiliarul *a avea* și participiul verbului de conjugat, creează în mintea studentului analogii între acesta și timpul verbal corespondent, cu aceeași denumire, din limba franceză, ceea ce nu este

²¹ Exprimarea orei pune probleme chiar și după asimilarea topicii, studenții folosind uneori pluralul substantivului, deci continuând să se lase influențați de idiomurile cunoscute: **După, la ore șapte [...]*.

deloc greșit. Probleme apar însă atunci când cel care învață tinde a supra-pune cele două timpuri verbale, aplicând reguli de la unul la celălalt. De pildă, uneori, în mod eronat, studentul va forma timpul perfect compus cu ajutorul auxiliarului *a fi*, urmând regula de construcție din gramatica limbii franceze: **Musafirul sunt venit*.

Alte situații în care se pot identifica erori au în centru categorii gramaticale ale altor părți de vorbire, precum genul substantivelor (**Eu am un oglindă în baie.*, **Eu umplu un găleată.*, **Sora mea pregătește un prăjitură cu ciocolată.*, **Eu mănânc o măr.*) și acordul substantiv-adjectiv în funcție de această categorie gramaticală (**Ușă este închise*), aspecte cu care studenții haitieni nu au contact decât prin intermediul limbii franceze, creola haitiană necuprinzându-le în cadrul gramaticii sale. Nerecunoașterea indiciilor care ar putea ajuta la determinarea genului substantivelor în funcție de terminațiile lor, utilizarea insuficientă a unor astfel de structuri în comunicare, dar și tendința de a se baza pe similitudinile dintre limbile romanice îi fac pe cursanți să preia genul din limba franceză, după cum se poate observa în exemplele redată mai sus. Această preluare se face automat, fără a lua în considerare posibilitatea ca genul substantivului să fie diferit de la un idiom la celălalt sau că opozițiile de gen sunt mai complexe în limba română prin existența genului neutru, care face ca substantivul să primească un determinant diferit, masculin la singular și feminin la plural.

Tot *transferului direct* i s-ar putea atribui și utilizarea formei greșite a adjectivului închis în contextul oferit ca exemplu, existând posibilitatea ca studentul care a produs eroarea să nu fi utilizat forma de feminin plural a adjectivului în locul celei de singular, ci să fi creat o formă de feminin singular, urmând același model al limbii franceze, în care regula generală a obținerii formei de feminin singular a unui adjectiv este aceea de a adăuga terminația *-e* formei de masculin singular (v. Grevisse, Goosse 2008: 702).

O altă categorie gramaticală a substantivului care pune probleme studenților din Haiti (și nu numai) care învață limba română ca L2 este categoria gramaticală a cazului, dificultăți fiind sesizate în structurile aflate în cazurile genitiv și dativ, mai greu de asimilat, ținând cont că studenții învață aceste structuri începând cu nivelul A2. Acesta este motivul pentru care, până la luarea contactului cu această structură în cadrul cursurilor, aceștia tind să se bazeze pe „structuri calchiate după *patternurile* existente în limbile pe care le cunosc” (Dincă 2022: 188): **Vorbesc în urechea stângă a soră mea.*, **Eu încui ușa camera mea*. Care sunt greu de îndepărtat chiar și după ce studenții încep să se obișnuiască și să asimileze forma corectă a unui substantiv în

cazul genitiv sau dativ. Observăm, așadar, construcții de tipul **Marți este o zi de săptămâni.*, în cadrul cărora, deși substantivul este articulat corect, păstrează structura propoziției echivalente din limba franceză, cu prepoziția *de* în fața substantivului: *Mardi est un jour de la semaine.*

Un caz aparte îl reprezintă structura **Eu trimit un e-mail la profesoara de engleză*, unde eroarea poate fi cauza atât a aspectelor anterior precizate, cât și a contactului fie direct, fie prin intermediul rețelelor de socializare, cu nativii neinstruiți, care tind să folosească prepoziția *la* pentru marcarea dativului chiar și în situațiile în care nominalul are forme flexionare de dativ.

O eroare în mod cert provenită din cea de-a doua cauză precizată căreia îi adăugăm și expunerea la peisajul lingvistic este articularea substantivului *mall* prin alăturarea cu cratimă a articolului hotărât enclitic (**Am întrebat unde este mall-ul.*), eronată, având în vedere recomandările DOOM3.

Deopotrivă cauzate de *patternurile* din limbile utilizate de studenți sunt erorile ce constau în evitarea exprimării posesiei cu structuri în cadrul cărora să se regăsească un complement posesiv exprimat printr-o formă clitică pronominală de dativ, în favoarea unui atribut adjectival exprimat prin adjectiv pronominal posesiv, rezultând construcții pe care un nativ le-ar considera surprinzătoare și nefirești: **Eu închid mașina mea cu cheia.*, **Eu nu văd ghiozdanul meu.*, **Iubesc familia mea și prietenii mei.*, **Eu folosesc laptopul meu.*, **Vizitez prietenii mei fiecare săptămână.*, **Parchează mașina lui.*, **Aranjează patul meu.* Structura reprezintă, din punctul nostru de vedere, cea mai înrădăcinată manifestare a *interlimbii* la studenții originari din Haiti, neexistând în cadrul corpusului analizat nicio structură care s-ar apropia de maniera în care un nativ s-ar exprima în mod obișnuit, toate urmând tiparul francezei și al creolei haitiene.

Erorile cauzate de informarea insuficientă, spre deosebire de celelalte, se manifestă și la nivel lexical, nu doar morfo-sintactic. Astfel, aici pot fi încadrate construcțiile în a căror componentă identificăm așa-zisii *prieteni falși* (*'false friends'*), ca de exemplu, utilizarea verbului *a prelua* în detrimentul lui *a lua* (**Voi prelua o carte din cameră*), din simplul motiv al asemănării structurale cu verbele echivalente din creolă (*pran*) și franceză (*prendre*), fără a conștientiza modificările semantice aduse.

Preferința de a utiliza cuvinte apropiate de limbile cunoscute se observă și în enunțurile în care, deși sensul nu este modificat, alegerea lexemelor nu este tipică pentru vorbitorul nativ obișnuit, exemplele pornind de la contexte în care acest lucru este mai dificil de observat, precum înlocuirea lui *minge*, preferat de vorbitorul comun pentru denumirea obiectului necesar

jocului de fotbal, cu *balon* (*Ea joacă fotbal cu un balon rotund.*, *Balonul a depășit linia.*), utilizat mai degrabă în limbajul sportiv, și până la contexte unde acest lucru este evident: **Oamenii curioși întotdeauna interoghează.* În acest enunț, înlocuirea lui *a întreba* cu *a interoga* (provenit din fr. *interroger*), produce o fractură de registru importantă care împreună cu nuanțele semantice pe care le poartă lexemul utilizat, cu toate că nu se opun comprehensiunii, fac ca această construcție să fie una eronată.

Un alt motiv pentru care acest tip de eroare poate surveni este instrumentul de care studenții se ajută uneori în realizarea producțiilor scrise, de cele mai multe ori, ei consultând o singură sursă, un dicționar bilingv, care nu oferă și o contextualizare a echivalențelor oferite. Neapelând și la un dicționar explicativ, studenții vor alege *sărbătoare*, în loc de *petrecere*, ca echivalent al lexemului din limba franceză *fête*, în contexte precum **Voi merge la o sărbătoare.*, sau expresia *a avea chef* în loc de *a avea poftă*, pentru expresia provenită din aceeași limbă *avoir envie*: **Am chef pâine caldă.* Observăm că, în ambele cazuri, corespondențele din limba franceză acoperă semantica ambelor lexeme din limba română.

O altă situație rezultată din aceeași cauză se remarcă însă în cazul perechilor omonimice, existând situații în care studenții nu au utilizat termenul echivalent în limba română pentru cel necesar în context, ci pe cel al perechii sale omonimice: **Eu trimit o literă pentru mama mea.* (fr. *lettre*, ‘scrisoare’, ‘literă’) sau **Eu consultez un avocato.* (fr. *avocat*, ‘avocat’, ‘avocado’). Însă nu doar omonimia din limba franceză impune dificultăți, ci și omonimiile sau relațiile polisemantice din limba română, precum *membru*, pl. *membri*, ‘Persoană care face parte dintr-o colectivitate (organizată)’ (DEX 2012: 645) și *membru*, pl. *membre*, ‘Fiecare dintre părțile exterioare, articulate, ale trupului omului sau animalului, care au un rol important în îndeplinirea unor funcții de relație’ (*Ibidem*): **Omul cuprinde 3 părți : Capul, trunchiul și membrii.* Cu toate că omonimia este o categorie semantică problematică, toate aceste erori ar fi putut fi evitate, dacă studenții ar fi apelat la mai multe surse de informare.

În concluzie, alegerea strategiilor didactice corespunzătoare, care să ducă la conștientizarea, controlul și corectarea abaterilor de la normele lingvistice ale limbii române, poate fi susținută de analiza erorilor recurente în *interlimba* studenților, utilă în înțelegerea procesului de asimilare a limbii române ca L2. Demersul este cu atât mai relevant în direcția propusă cu cât grupul supus analizei este constituit din studenți al căror background lingvistic include un fenomen de diglosie, ei alternând limba maternă, creola

haitiană, cu limba de instrucție, savantă, franceza. Mecanismele prin care acest fenomen se constituie pot fi puse în analogie cu procesele de asimilare a unei limbi străine/ secunde, oferindu-le studenților o mai mare libertate în crearea unui *idiolect tranzitoriu* și, implicit, antrenând o gamă mai largă de erori, dintre care unele se corectează pe parcurs, iar altele tind să se *fossilizeze*. Aceste devieri „nu sunt rezultatul delăsării sau al unei gândiri neglijente, ci al unor principii provizorii de producere a unei noi limbi”²² (Dulay, Burt, Krashen 1982: 150). De altfel, acest aspect este susținut de taxonomia aleasă, care surprinde predispoziția celui care învață pentru alterarea structurilor din *limba țintă* prin omisiuni, adății, organizarea incorectă a cuvintelor componente, dar și prin insuficiența informației, ceea ce duce la selectarea unor forme eronate, avantajul acesteia fiind facilitarea identificării unor procese cognitive implicate în dezvoltarea *interlimbii*.

Referințe bibliografice

- DEX 2012: ***, *Dicționarul explicativ al limbii române*, Ed. a II-a, rev., București, Univers Enciclopedic Gold.
- DOOM3 2021: VINTILĂ-RĂDULESCU, Ioana (Coord.), 2021: *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, București, Univers Enciclopedic Gold.
- GALR II 2008: GUȚU-ROMALO, Valeria (Coord.), 2008: *Gramatica limbii române*, București, Editura Academiei Române.
- CORDER, S. P., 1981: *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- DEGRAFF, Michel, 2009: *Language Acquisition in Creolization and, Thus, Language Change: Some Cartesian-Uniformalitarian Boundary Conditions*, „Language and Linguistics Compass”, Vol. 3, p. 888-971.
- DINCĂ, Irina, 2022: *Erori frecvente în folosirea articolului definit de către utilizatorul elementar al limbii române ca L2*, in „Studii de știință și cultură”, Volumul XVIII, Nr. 3, p. 179-190.
- DULAY, Heidi, BURT, Marina, KRASHEN, Stephen, 1982: *Language Two*, New York/ Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, Rod, BARKHUIZEN, Gary, 2005: *Analysing Learner Language*, Oxford, Oxford University Press.

²² They are not the result of laziness or sloppy thinking, but of the learner’s use of interim principles to produce a new language.

- GASS, Susan M., SELINKER, Larry, 2008: *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, Third Edition, New York and London, Routledge Taylor&Francis Group.
- GREVISSE, Maurice, GOOSSE, André, 2008: *Le bon usage*, 14e édition, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- HALL, Robert A. Jr., 1966: *Pidgin and creole languages*, Ithaca, Cornell University Press.
- KRAMSCH, Claire, 2003: *The Privilege of the Nonnative Speaker*, in Carl Blyth (Ed.), *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-native, and the Non-native Speaker*, Boston, Thomson-Heinle, p. 251-262.
- LEFEBVRE, Claire, 1998: *Creole genesis and the acquisition of grammar: The case of Haitian creole*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MATHER, Patrick-André, 2006: *Second language acquisition and creolization: Same (i-) processes, different (e-) results*, in „Journal of Pidgin and Creole Languages”, vol. 21, p. 231-274.
- MUFWENE, Salikoko S., 2001: *The Ecology of Language Evolution*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MUFWENE, Salikoko S., 2010: *SLA and the emergence of creoles*, in „Studies in Second Language Acquisition”, Vol. 32, No. 3, p. 359– 400.
- NEMSER, William, 1971: *Approximative Systems of Foreign Language Learners*, in „International Review of Applied Linguistics”, Vol. IX, No. 2, p. 115-123.
- PLAG, Ingo, 2011: *Pidgins and Creoles*, in Manfred Pienemann & Jörg-U. Keßler (Eds.), *Studying Processability Theory. A Textbook*, Amsterdam, John Benjamins, p. 107-120.
- PLATON, Elena, SONEA, Ioana, VÎLCU, Dina, 2012: *Manual de limba română ca limbă străină A1-A2*, Cluj Napoca, Casa Cărții de Știință.
- SALA, Marius (coord.), 1989: *Enciclopedia limbilor romanice*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
- SELINKER, Larry, 1972: *Interlanguage*, in „International Review of Applied Linguistics”, Vol. X, No. 3, p. 209-231.
- STAUBLE, Ann-Marie E., 1987: *The Process of Decreolization: A Model for Second Language Development*, in „Language Learning: A Journal of Applied Linguistics”, Vol. 28, No. 1, p. 29-54.
- VALDMAN Albert, 2005: *Vers la standardisation du créole haïtien*, in „Revue française de linguistique appliquée”, Vol. X, p. 39-52, disponibil online la <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2005-1-page-39.htm>.

- VALDMAN, A., 1986: *Emploi du créole comme langue d'enseignement et décréolisation*, in „Haïti. Language Problems and Language Planning”, Vol. 10, Nr. 2, p. 115-139.
- WODE, Henning, 1981: *Language Acquisition, Pidgins and Creoles*, in „Studies in Second Language Acquisition”, Vol. 3, No. 2, p. 193-200.