



Résumé : *Notre travail observe les stratégies d'apprentissage inter et intralinguistiques montrées par des étudiants francophones, de niveau A1 (CECR), dans la compréhension et la production écrite de la morphologie altérative de l'italien. D'après nos résultats, ces stratégies sont importantes mais associées à d'autres facteurs cognitifs et langagiers.*

Mots-clés : *Altération, apprentissage, plurilinguisme, transfert inter/intralinguistique*

Riassunto : *Il nostro lavoro osserva le strategie d'apprendimento inter e intralinguistiche evidenziate da studenti francofoni, di livello A1 (QECR), nella comprensione e nella produzione scritta della morfologia alterativa dell'italiano. Secondo i risultati ottenuti, tali strategie sono importanti se associate ad altri fattori cognitivi e linguistici.*

Parole chiave : *Alterazione, apprendimento, plurilinguismo, transfer inter/intralinguistico*

Abstract: *In this study inter- and intra- linguistic learning strategies evident in A1 level francophone students/learners (CECR) understanding and production of written Italian alterative morphology are considered. The aim is to show that such strategies are important only when associated to other linguistic and cognitive factors.*

Key words: *Alteration, learning strategies, multilingualism, inter-/intrasentential transfer*

1. La dérivation altérative et son intérêt scientifique

L'objet linguistique de notre recherche concerne les *suffixes altératifs, évaluatifs ou modificatifs* (Mutz, 1999) de l'italien, dénommés ainsi car ils altèrent le signifié du mot. La modification relève :

(1) de la *quantité* ou de la *dimension*, au moyen des *diminutifs* et des *augmentatifs* (*tavol-ino*, petite table ; *un tavol-one*, une grande table) ;

(2) de l'évaluation qualitative, d'après l'intentionnalité discursive du locuteur, au moyen des suffixes *mélioratifs* (*una cas-uccia*, une petite maison gracieuse), ou *péjoratifs* (*una ragazz-accia*, une mauvaise/méchante fille).

Les altératifs sont productifs dans les discours des italophones, notamment *-ino*, *-etto*, *-one* et *-accio*. De plus, souvent une formation à l'origine évaluée subit un procès de *lexicalisation* (lorsqu'elle assume, dans le temps, une indépendance lexicosémantique de la base d'origine), ce qui enrichit certains champs lexicaux, comme les vêtements (*camice-etta*, chemisette) ou la cuisine (*pomodori-ino*, tomate cerise). De ce fait, tout apprenant d'italien langue étrangère (désormais LE) peut être exposé à sa réception et à sa production, dont l'activité cognitive associée peut s'avérer problématique. Souvent, les étudiants éprouvent des difficultés dans la gestion du lexique et dans la dérivation plus généralement : les évaluatifs, unités significatives, apportent leur sémantisme unique et ambigu aux bases lexicales dont ils dérivent ; si les apprenants ne surmontent pas les obstacles dans la segmentation morphématique, ils peuvent ne pas saisir le sens final du mot.

S'il existe des recherches sur l'évaluation en morphologie, en sémantique et, dernièrement en pragmatique¹, rien n'a été fait à notre connaissance en didactique de l'italien LE, vers laquelle notre travail peut s'avérer utile. Ainsi, notre terrain de recherche est la didactique de l'italien LC (langue cible), notamment :

- (1) l'apprentissage morphosémantique des suffixes altératifs de l'italien, en compréhension et en production écrite, par un groupe d'étudiants francophones de niveau A1 (CECR) ;
- (2) la dérivation lexicale et nominale.

2. Une problématique autour des compétences plurilingues et lexicales

Notre intérêt concerne également l'apprentissage de l'italien LE en tenant compte du rôle de la *compétence plurilingue* dans l'accès au lexique altéré, notamment du français LM et de l'espagnol LE : nous avons observé les stratégies intra et interlinguistiques (les transferts), réalisées par les élèves dans le traitement morphosémantique des noms évalués, l'objectif étant de vérifier ce qui se passe dans l'accomplissement de tâches en compréhension et en production écrite. Nous avons aussi observé d'autres langues faisant partie du capital langagier des apprenants. La nôtre a été une étude longitudinale : nous avons suivi le développement de l'interlangue en LC, au cours d'une année universitaire, pour vérifier si la compétence lexicale et la connaissance des morphèmes cibles entrent en jeu dans la réalisation des tâches. De ce fait, nous avons étudié également les processus cognitifs d'accès au lexique altéré. Ce qui a impliqué la problématique suivante :

- Les différences aussi bien parmi les suffixes et les mots que parmi les altérés apparents (*bambina*, gamine), réels (*occhi-oni*, grands yeux), et lexicalisés (*foss-ette*), sont-elles pertinentes dans l'accomplissement des tâches ?
- Comment les divergences morphosyntaxiques entre les trois langues romanes et l'opposition entre signifié quantitatif et qualitatif des suffixes sont gérées par les étudiants ?
- Est-ce que la segmentation morphématique entre base et suffixe(s) est correcte ?
- Est-ce que la connaissance des morphèmes évaluatifs influence leur production ?

3. Notre protocole de recherche

Notre échantillon est composé de 16 étudiants (en situation de classe de langue), francophones et non spécialistes de la LC, c'est-à-dire provenant de sections différentes et ayant choisi l'italien comme module optionnel. Il s'agit d'un groupe de niveau A1 (CECR), qui a suivi un cours d'italien durant toute l'année universitaire (48h de formation) et inséré au département LANSAD de l'Université Stendhal-Grenoble 3. Notre recherche se déroule en trois phases. Pour l'accomplissement d'une tâche en *compréhension écrite*, les apprenants ont constitué quatre groupes d'après leur connaissance de l'espagnol :

1^{er} groupe : ayant l'espagnol en 1^{ère} LE ; l'anglais en 2^{ème} ;

2^e : ayant l'anglais en 1^{ère} LE ; l'espagnol en 2^{ème} ;

3^e : ayant l'anglais et/ou l'allemand en 1^{ère} et 2^{ème} LE ; l'espagnol en 3^{ème} ;

4^e : composé par 4 étudiants germanistes (anglais/allemand) n'ayant jamais étudié une autre LE.

Chaque équipe a eu 5mn pour lire une histoire en italien, que nous avons fabriquée, contenant des altérés réels, désormais lexicalisés ou seulement en apparence, pour un total de 45 noms suffixés sur lesquels les élèves devaient concentrer leur attention. Parfois les noms ont été évalués deux fois (par ex. *ragazza>ragazzina, ragazzetta*). Les équipes ont ensuite accompli des tâches insérées dans un jeu collectif. Les données introspectives recueillies concernaient le discours individuel prononcé à haute voix et en français parmi les co-équipiers pendant l'accomplissement de la tâche. Le protocole et le texte ont été formulés dans le souci de ne pas expliciter et interférer sur les réponses finales et la centralité des mots cibles (MC). Il s'agissait,

(1) d'un résumé en français ;

(2) de réponses à un questionnaire en italien, visant la compréhension globale de l'histoire et la gestion de quelques MC ambigus (*rapina, cambriolage*) ;

(3) d'analyses morphosémantiques : traduire des mots et des phrases en français, souligner les mots qui posaient le plus de difficultés, etc.

L'analyse qualitative qui a suivi a donné lieu au traitement de données à la fois linguistiques (concernant les aspects cognitifs et interactionnels) et discursives (obtenues par l'enregistrement des discours sur minidisque, pendant une durée d'environ 45mn).

Par la suite, nous avons proposé un *cours sur la morphologie évaluative*, notamment sur les suffixes les plus productifs et les formations les plus fréquentes.

Nous avons terminé notre enquête avec la *production écrite*. Nous voulions vérifier le réemploi des évaluatifs étudiés et leur traitement morphosémantique. Les consignes prévoient la rédaction individuelle du texte et l'impossibilité de consulter toute sorte de document. Concernant les tâches proposées, les étudiants devaient faire correspondre à la définition un substantif altéré (*una brutta giornata = una giornataccia*, une mauvaise journée), altérer des noms (*piega, pli = pieghina, piegona*, etc.) ou les substituer par une expression capable de sauvegarder le même sens (*formicuccia = petite fourmi*), dire si le nom était

un vrai altéré (*mamma*, petite maman) ou un faux (*postino*, facteur) et traduire des phrases en italien (*une bonne petite vieille = una vecchietta*, etc.).

4. Les hypothèses de départ

Selon notre présupposé initial, les sujets rencontreraient des difficultés lexicales dans la compréhension du texte, étant donné la présence de facteurs prouvant entraîner des incompréhensions sémantiques : plusieurs noms évalués devaient être inconnus des élèves, et leur suffixation présenter des problèmes de reconnaissance. Ce présupposé a impliqué dans l'accomplissement des tâches les hypothèses suivantes :

- les étudiants pouvaient recourir, consciemment ou pas, au transfert depuis la LM et l'espagnol ;
- ceux n'ayant pas appris de langues apparentées opteraient seulement pour le transfert à partir de la LM (le français) : selon le principe d'*association verbale* (Kroll & Sholl, 1992 ; cités par Bogaards, 1994 : 145-146), le lexique de la LE serait induit du lexique de la LM ; d'après l'*hypothèse des équivalences sémantiques* (Ijaz, 1986 ; *ibidem* : 149), l'étudiant d'une LE s'appuierait sur les modèles conceptuels, sémantiques et linguistiques de la LM pouvant aider son apprentissage lexical ; d'après la *transparence nominale* (Masperi, 1996), pour accéder au sens textuel l'apprenant ciblerait la reconnaissance familière des noms à partir du lexique morphologiquement proche LM/LC.

Concernant nos hypothèses sur la production écrite, (1) les étudiants utiliseraient quelques suffixes ressentis comme les plus récurrents en italien et faciles à retenir, et ils les hypergénéraliseraient ; (2) ils ne gèreraient pas aisément des noms morphologiquement difficiles comme *mostr-ici-att-olo*, petit monstre, composé d'un infix (-*ici*-) et d'un cumul suffixal dont *-atto* n'est pas fréquent et, donc, difficile à mémoriser.

5. L'échec et la réussite dans l'accès lexical

L'interprétation des MC engage le plus souvent un échec dans l'accès au lexique évaluatif, notamment en compréhension. En revanche, l'implication dans l'expérience et les stratégies d'action influencent le taux de réussite final.

Score final	Groupe	Taux de réussite	Taux d'échec	Différence réussite (+) et échec (-)
1	1 ^{er} esp. 1 ^{ère} LE ; ang. 2 ^{ème} LE	42.2% (19/45)	57.8 (26/45)	-15.6%
2	4 ^e all./ang. 1 ^{ère} /2 ^{ème}	36.58% (15/41)	63.42% (26/41)	-26.84%
3	3 ^e all./ang. 1 ^{ère} /2 ^{ème} ; esp. 3 ^{ème}	36.4% (16/44)	63.6% (28/44)	-27.2%
4	2 ^e ang. 1 ^{ère} ; esp. 2 ^{ème}	33.33% (10/30)	66.67% (20/30)	-33.34%

Schéma 1 : Rapport réussite/échec dans l'accès au lexique évaluatif, en compréhension, des 4 groupes. Entre parenthèses : quantité des MC analysés par le groupe.

L'échec est dû à la sélection de l'*hyperonyme* du MC (aussi bien en compréhension qu'en production), ou au *mauvais choix dans le champ lexical* (en compréhension): par ex., le MC *vocetta* (petite voix) est analysé comme étant son hyperonyme, « voix » (*voce*) ; l'élève met en évidence un seul signifié, celui de la base, et non pas celui du suffixe. Le sens de *X-suffixe* serait un X tout court, le signifié du suffixe se confondant avec la base. Souvent, le sujet perçoit le champ lexico-sémantique d'appartenance du MC, sans réussir cependant à le placer correctement. Par ex., *polsini* (manchettes) est bien inséré dans son champ lexical « vêtements » mais sans succès, étant traduit soit comme un col, soit comme un bouton ou des manches (hyperonyme). Cela confirmerait la préférence des adultes à ranger leurs réponses sur l'axe paradigmatique en se basant sur l'opposition lexicale (Bogaards, 1994 : 95-96).

6. Les facteurs et les stratégies intervenant dans l'accès au lexique évaluatif

Étant donné la complexité morphosémantique de l'altéré, son apprentissage comporte des difficultés pour des étudiants débutants en italien LE. Trois classes de facteurs apparaissent dans la réalisation des tâches et dans l'accès au lexique.

1) *Le plurilinguisme*. L'hypothèse concernant le rôle de l'espagnol est réaliste mais non prioritaire : l'espagnol a été parfois productif dans l'accès lexical en LC, surtout en production, mais le plus souvent en association à d'autres facteurs. En effet, la performance des sujets germanistes n'a pu se baser sur aucune langue, l'espagnol non plus. Pourtant, l'espagnol est influent dans l'interprétation du mélioratif *-uccio* et du péjoratif *-azzo* au moyen du transfert interlinguistique *-ucho* et *-azo* esp. → *-uccio* et *-azzo* it., dans des mots comme *casuccia* (petite/jolie maison) ou *coltello* (coutelas). L'espagnol a probablement comporté des interférences morphologiques, notamment en production, comme dans le cas de **torrela* pour *torretta* (petite tour) et **coltello* pour *coltellino*, par effet de l'intervention des suffixes esp. *-uela* et *-ito*. La compétence lexicale en LC a été plus influente et a engendré une bonne performance : les sujets germanistes ont souvent fait recours à leur mémoire lexicale et sémantique, ils présentaient un bon niveau lexical en LC. La sélection du suffixe approprié ne pouvant être prévue en production écrite le recours à la compétence lexicale en italien est souvent prioritaire : les deux premières étapes de notre expérience ont permis à nos sujets de mémoriser un certain nombre de MC et de suffixes. La LM s'est avérée essentielle dans l'accès aux MC, en compréhension et en production, comme le veulent les hypothèses exposées plus haut (cf. § 4) : un mot comme *fossette* n'a pas comporté de difficultés particulières par effet d'un transfert positif *fossettes* fr. → *fossette* it. Les coïncidences morphosémantiques français/italien, surtout lorsque l'acception sémantique en LE est incluse dans l'aire sémantique de la LM (Masperi, 1996), sont décisives dans la volonté d'accomplir le transfert.

2) *L'inférence*. En compréhension, pour faire face aux difficultés d'identification des MC, les apprenants ont mis en œuvre un *processus interactif compensatoire* (Stanovich, 1980 ; cité par CGP, 1996 : 288), consistant à faire un plus large recours à des anticipations contextuelles : le contexte est utilisé pour reconnaître et

accéder aux mots (des opérations de niveau local), car « pour les textes écrits, le contexte [...] peut être utilisé par le lecteur pour pallier les difficultés de compréhension [...] » (Gombert, 1990 : 209). Même si, selon Swinney (1979 ; cité par CGP, 1996 : 154), le contexte interviendrait dans la phase successive à l'accès lexical : face à des mots ambigus (polysémiques) comme nos MC, le sujet activerait d'abord tous les lexèmes possibles, et ensuite désambiguïserait le mot à l'aide de repères contextuels. L'aide contextuelle a été accompagnée par d'autres stratégies et techniques, une conjonction permettant aux étudiants de confirmer leurs conclusions dans la compréhension de certains mots : cette conjonction s'est avérée être le procédé le plus productif pour tous les groupes d'élèves. En revanche, si la complexité morphosémantique des altérés a posé problème, la LM, la LC et les autres LE ont peu d'utilité, seul le recours au repère contextuel a permis d'aboutir à une réponse définitive.

3) *Les compétences métalinguistiques.* Souvent, en compréhension, l'analyse contrastive a permis d'apercevoir l'opposition morphosémantique parmi les formations altérées lorsqu'elles figuraient dans le texte sous forme de couples de noms caractérisés par des signifiants et signifiés distincts, mais dérivés de la même base : les sujets comprenaient que des mots comme *occhioni/occhiacci* (grands yeux, yeux louches) dérivait du même morphème lexical (*occhio*). De ce fait, les étudiants sont parfois parvenus à interpréter de manière appropriée au moins une des deux formations. Cependant, la complexité morphosémantique des MC- due à l'allomorphie (*sugo* → *sugh-etto*, petite sauce), à l'infixe et au cumul suffixal (*piogg-er-ell-ina*)- n'a pas simplifié la tâche, en neutralisant la transparence des coïncidences morphosémantiques LM/LC ; ce qui a souvent impliqué l'échec final, surtout si l'apprenant n'a jamais rencontré le MC auparavant. Les divergences morphosyntaxiques entre la LM et la LC expliquent également ces résultats : le français se caractérise, pour un nombre limité de suffixes altératifs, par le manque d'un vrai augmentatif, par l'importance de la composition en dépit de la dérivation, ce qui oblige le Francophone à recourir à des structures syntaxiques qui comptent l'adjectif (*petit, grand ; beau, mauvais*, etc.) pour valoriser le sémantisme altératif. Malgré cela, la compréhension globale de l'histoire présentée est correcte, même si le MC était interprété comme une variante stylistique du nom dérivé, cause d'un échec dans la segmentation morphématique du mot, une démarche qui était souvent absente. Le trait sémantique [+concret] du nom (par ex., *ragazzetta*) a permis la manipulation des altérés (Bogaards, 1994), vraisemblablement par effet de l'objectivité typique de la dimension physique, en opposition à la subjectivité qui caractérise la dimension qualitative (souvent opaque dans l'histoire). En production écrite, l'opposition *évalué réel vs apparent vs lexicalisé* est saisie par effet aussi bien de l'attention sélective portée sur le phénomène que de la présence de correspondances morphosémantiques entre la LC d'une part, et la LM (et parfois l'espagnol) de l'autre ; en revanche, cette opposition n'a comporté aucune conséquence en compréhension. En prenant en compte également les difficultés des apprenants francophones non-linguistes à gérer la dérivation, le résultat est la propension à *hypergénéraliser* les suffixes les plus fréquents et simples : *-ino*, *-etto* et éventuellement *-ello* ; *-one* et *-accio*. Comme Bogaards (1994) nous l'indique, la *réurrence* et la *familiarité* des morphèmes favorisent leur gestion et mémorisation.

Conclusion : une politique linguistique éducative autour des altérés

Vu les résultats obtenus et considérant la nécessité de mémoriser les formations altérées, il semble que l'apprentissage de l'évaluation italienne soit plus adapté aux étudiants de niveau intermédiaire, bénéficiant d'une compétence lexicale plus avancée, qu'aux apprenants de niveau A1. En revanche, nous avons anticipé (cf. § 1) que tout apprenant peut être exposé à la réception de l'altération ; de là le besoin de construire le *sens à exprimer* en compréhension (Le Ny, 2005 : 100), une intention sémantique de dire quelque chose, ce qui donne vie au *sens terminal* d'exprimer et de produire quelque chose (*ibidem* : 101), au moyen de l'encodage des MA.

Pour répondre aux besoins de formation en italien LE, l'enseignant devrait privilégier la reconnaissance et l'encodage des suffixes les plus fonctionnels au discours, c'est-à-dire les plus fréquents (-ino, -etto et -one) du fait de leur sémantisme prioritaire. De plus, un enseignement efficace de l'évaluation nécessiterait d'être inscrit dans une politique linguistique éducative longitudinale, capable de valoriser la compétence plurilingue de l'apprenant : si le transfert à partir des langues voisines peut faciliter l'accès au lexique évaluatif en LC, alors le plurilinguisme et l'intercompréhension entreraient activement en jeu dans l'apprentissage de la morphologie altérative, en procédant « *alla definizione di un repertorio lessicale e morfosintattico che indichi gli elementi e le strutture che hanno il maggior parallelismo con quelli di altre lingue romanze* » (Balboni, 2007).

Notes

¹ Pour un avis sur l'aspect pragmatique de l'évaluation italienne, cf. : Dressler, W. U., Merlini Barbaresi, L., 1994, *Morphopragmatics. Diminutives and intensifiers in italian, german and other languages*. Berlin / New York : Mouton de Gruyter.

Bibliographie

Balboni, P., 2007. *Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza*. In : Capucho, F., Degache, C. & all. (coord. par), *Diálogos em intercompreensão*, Cd-Rom des Actes de Colloque International de Lisbonne, 6-8 septembre 2007, 2^{ème} édition, *Implicações Institucionais*. Lisbonne : Universidade Católica Editora, p. 511-523.

Bogaards, P., 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.

CGP = Coirier, P., Gaonac'h, D., Passerault, J.M., 1996. *Psycholinguistique textuelle: une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.

Gombert, J.E., 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

Le Ny, J.F., 2005. *Comment l'esprit produit du sens*. Paris : Ed. Odile Jacob.

Masperi, M., 1996. *Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants*. In : Dabène, L., Degache, C. (coord. par), *Comprendre les langues voisines. Études de Linguistique Appliquée*, n. 104, chapitre onzième. Paris : Didier-Erudition, p. 491-502.

Mutz, K., 1999. *Les dérivés évaluatifs de l'italien : comment la diachronie explique la synchronie*. In : Corbin, D., Dal, G., Fradin, B., & all. (coord. par), *La morphologie des dérivés évaluatifs. Forum de morphologie (2^e rencontre). Actes du colloque de Toulouse (29-30 avril 1999)*, Silexicales n. 2-1999. Lille : Université de Lille III, p. 161-167.