

L'APPRENTISSAGE DE LA MORPHOLOGIE ALTÉRATIVE DE L'ITALIEN LANGUE ÉTRANGÈRE EN COMPRÉHENSION ORALE

1. Introduction : le domaine et l'objet morphosémantique de notre recherche

Tout apprenant d'italien langue étrangère (dorénavant, *LE*) est régulièrement exposé aux *suffixes évaluatifs, altératifs* ou *modificatifs* (Mutz, 1999) du fait de leur productivité dans cette langue. Ceci explique notre intérêt pour leur apprentissage par des étudiants étrangers.

Dans ce travail, le nom *altération* et son adjectif *altéré* sont synonymes d'*évaluation* et d'*évalué*, mots spécialisés que nous trouvons dans la terminologie scientifique en morphologie (par ex., Fradin, 1999 ; Grandi & Scalise, 1999). Ces termes désignent un secteur particulier de la dérivation, notamment des suffixes qui se différencient de toute autre sorte de morphologie dérivationnelle en raison de leurs spécificités. Selon la littérature existante, la morphologie évaluative est en effet une dérivation non prototypique (Dressler & Merlini, 1994 : 92), capable de modifier la dénotation quantitative ou dimensionnelle de la base (pour ce qui concerne la sphère de l'objectivité) ou qualitative (pour la sphère de la subjectivité). Plus précisément, notre objet linguistique concerne les suffixes diminutifs (notamment, *-ino* et *-etto*, *ragazz(o)-ino*, *ragazz(o)-etto* « petit garçon »), les mélioratifs (affectifs, hypocoristiques) qui se réalisent avec la même forme que les diminutifs (*mamm(a)-ina* « ma chère maman »), les augmentatifs (*-one*, *ragazz(o)-one* « grand garçon ») et les péjoratifs (*-accio*, *ragazz(o)-accio* « mauvais garçon »). Serianni (1989 : 652) précise que les altérés synchroniques (par ex., *bambin(o)-etto* « petit enfant ») sont les seules constructions réellement évaluatives étant donné qu'elles permettent aux locuteurs natifs de remonter au mot dérivatif ; tandis que les altérés lexicalisés (ou cristallisés), appelés par l'auteur les *faux altérés* (par ex., *magli(a)-etta* « t-shirt »), sont des mots à l'origine altérés mais qui ont perdu dans le temps leur

propre signifié, en assumant un sens autonome par rapport au lexème primitif, même si le contexte (morphologique, syntaxique et pragmatique) peut aider le locuteur à reconstituer le sens (altératif) d'origine.

Comme nous pouvons le remarquer, la morphologie altérative est très complexe du point de vue morphosémantique, ce qui implique une activité cognitive qui peut poser problème pour des apprenants étrangers, dans la manipulation et la décodification lexicales : des complexités morphologiques (relativement aux suffixes, aux infixes et aux allomorphes éventuels de la base) et de nature lexicale, car très souvent, les mots altérés sont inconnus par les étudiants.

S'intéresser à l'apprentissage de la morphologie altérative est d'autant plus important qu'à notre connaissance, très peu a été fait en didactique de l'italien LE dans ce domaine.

2. Problématique et hypothèses

Nous analysons l'organisation du lexique en LC (langue cible, l'italien), ainsi que le rôle de la compétence plurilingue (le français LM, l'italien et d'autres LE), dans le traitement morphosémantique et dans l'accès lexical des formations évaluatives. Notre problématique concerne notamment trois axes thématiques de recherche :

Axe 1 : L'activité linguistico-cognitive. Nous voulons vérifier s'il y a des difficultés et lesquelles, dans la gestion psycholinguistique et dans la manipulation morphosémantique des altérés ; notamment dans la détection phonétique et dans l'interprétation sémantique du lexique évaluatif.

Axe 2 : La dimension acquisitionnelle. Nous observons les facteurs et les variables linguistico-cognitifs qui influencent l'interprétation et l'activation du lexique évaluatif, les procédures mises en œuvre dans l'accès au lexique et les modalités d'apprentissage de la suffixation évaluative.

Axe 3 : Les besoins de formation. Nous essayons de comprendre quels besoins de formation engendrent les suffixes altératifs en compréhension orale.

Selon nos hypothèses, les difficultés présumées sont de nature lexicale et morphologique : certains noms sont complexes et/ou inconnus. Les étudiants exploitent probablement des stratégies interlinguistiques depuis la langue maternelle et l'espagnol LE et

interprètent plus aisément les suffixes et les formes altérées plus communs, c'est-à-dire plus fréquents, familiers et plus simples à mémoriser. En effet, la *fréquence*, c'est-à-dire « le nombre de fois où un même mot revient dans un corpus (oral ou écrit) » (Babin, 1998 : 20), a une influence directe sur le temps nécessaires pour la reconnaissance lexicale, la prononciation, la compréhension, l'association, etc. : plus un mot est objectivement fréquent dans une langue donnée, plus la probabilité de le rencontrer est élevée pour un locuteur. Les mots les plus fréquents sont aussi les plus familiers du point de vue subjectif : par *familiarité* d'un mot, nous entendons une variable psychologique qui correspond à ces expériences subjectives, personnelles, en réception et en production, qu'un individu a eues avec ce mot. Généralement, plus un mot est fréquent et plus le temps d'identification sont brefs.

3. Protocole de recherche

3.1 L'encadrement de l'étude

Les textes recueillis sont le résultat de l'accomplissement de tâches en compréhension orale à partir d'un monologue préfabriqué. Si nous avons choisi de cibler la compréhension orale, c'est qu'elle répond aux besoins langagiers et cognitifs des apprenants débutants d'italien LE. La nécessité de nous intéresser à la compréhension orale est due également au fait que dans l'apprentissage linguistique, il existe une sorte de priorité de la réception du message avant même la production, ce qui implique que la recherche accorde une attention particulière à la didactique de la réception (Mezzadri, 2003 : 113). Les études reconnaissent notamment la priorité quantitative et qualitative de la compétence lexicale dans le processus de compréhension :

La ricezione ben lontana dall'essere attività passiva precede e prepara la più immediatamente percettibile capacità produttiva, definita attiva per la tangibilità delle sue manifestazioni. Le differenze quantitative, nettamente a favore della comprensione, consentono di cogliere l'importanza della fase di ascolto e ricezione nel costituirsi della competenza lessicale (Ferreri, 2005 : 312).

La compréhension d'un message oral active un ensemble de procédés linguistiques et cognitifs : le premier des objectifs de la compréhension est de percevoir les différences parmi les indices significatifs et de réussir à regrouper les sons dans des structures

dotées de sens (Pichiassi, 1999 : 234). Étant donné que « produire [et comprendre] des sons [...] correctement c'est produire [et comprendre] du sens » (Borrel, 1994 : 49), l'écoute d'un message sonore implique des opérations de reconstitution (d'assemblage, d'intégration) des portions de sens dans la chaîne sonore et l'interprétation, c'est-à-dire la nécessité de « *riconoscere les ragioni, le intenzioni di chi parla, scoprire il tipo di discorso, i sottintesi, captare l'ironia, l'implicito tramite complessi procedimenti cognitivi, tra cui le regole di processi inferenziali* » (Kaunzner & Nobili, 2006 : 77). Selon Baqué, Le Besnerais & Masperi (2003 : 139), l'accomplissement de la tâche pour des apprenants débutants en italien LE ne va pas sans poser problème, étant donné les divergences en matière de faits suprasegmentaux et, ce qui nous intéresse de près, segmentaux dans le domaine des langues romanes, ce qui se répercute sur les comportements perceptifs des différentes communautés romanophones.

L'ensemble de ces considérations nous a amené à décider de soumettre ce monologue à une classe de langue italienne, de non spécialistes en formation A1 (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – CECRL - 2001), du Département *LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines)* de l'Université Stendhal-Grenoble 3.

Le monologue fabriqué consiste en un *script* composé d'une partie narrative (une simple histoire) et d'une autre, descriptive (des caractéristiques des référents et de leurs actions). Pour ce monologue, nous nous sommes inspiré de l'image *Scontro* (« choc, collision ») qui a été créée dans le cadre d'un projet de recherche de l'Université de Turin : *VALICO (Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana : Corpus Online)* et accessible en ligne (<http://www.corpora.unito.it/>)¹. L'équipe turinoise a conçu des dessins narratifs et descriptifs à partir desquels les apprenants doivent constituer leur production écrite. Chaque dessin contient une consigne et un *incipit* (ou amorce) qui servent de guide pour l'étudiant. Le dessin qui nous intéresse ici est composé de quatre vignettes, l'étudiant devant s'en inspirer pour écrire une histoire. Avant le début de l'expérience, chaque étudiant doit remplir un

¹ Pour plus d'informations sur le projet de recherche *VALICO*, voir : Allora, A., Colombo, S., Marellò, C., 2010; Barbera, M., Marellò, C., 2004.

Questionnaire auteur dont l'objectif est de définir le profil du rédacteur (dans notre cas, du sujet impliqué dans la tâche de compréhension). De plus, le questionnaire interroge le rédacteur sur ses connaissances d'autres LE. Nous avons décidé d'adapter ce dessin pour rejoindre nos objectifs de recherche (l'image *Scontro* pour les altérés est en *Annexe*).

3.2 La méthodologie d'enquête et le recueil des données

Notre réflexion sur la fabrication de l'histoire a porté sur les catégories morphosémantiques et syntaxiques des mots cibles (dorénavant, *MC*), ce qui était cohérent avec l'objet linguistique de cette recherche :

- nous avons prévu des noms et, dans une moindre mesure, des adjectifs ;

- il fallait présenter un échantillon morphologique assez représentatif de constructions évaluatives fondées sur les paramètres de productivité et d'utilisation par les italophones : les suffixes *-ino*, *-etto*, *-one*, *-accio*, et des cumuls suffixaux comme *pall-on-c-ini* (« ballons gonflables ou de baudruche ») en présence ou non d'un interfixe (*-c-*) et d'allomorphes de la base (*cane* « chien » > *cagnolino* « petit chien », *cagnaccio* « chien gros et méchant ») ;

- notre objectif était de privilégier la centralité des MC et non pas la structure syntaxique de la narration ; nous avons ainsi opté pour la répétition de structures syntaxiques facilement compréhensibles, et nous avons cité les référents réellement dessinés dans l'image, en insistant sur les oppositions dimensionnelles parmi les référents cités (*diminutif/petit vs augmentatif/grand*) mais également sur des oppositions qualitatives (*mélioratif vs péjoratif*).

La durée du monologue (3 min 48) a été établie avec pour objectif d'éviter des efforts ultérieurs aux apprenants, ce qui a une incidence défavorable sur la compréhension (Kaunzner & Nobili, 2006 : 101) surtout lorsque le texte est exposé sans interruption (Gatti, 2006 : 268).

Le monologue contient 29 formes altérées (nominales, adjectivales, en synchronie et en diachronie) autour des 3 paradigmes lexico-sémantiques suivants : le physique des personnages (*omino vs omon* « petit homme vs homme grand » ; *cagnolino* « petit chien », *cagnaccio* « chien méchant »), les vêtements des personnages (*pantaloncini vs pantaloni* « shorts vs pantalons ») et les objets (*pallone vs palloncino*).

Les *Tableaux 1, 2 et 3* illustrent l'inventaire des cibles lexicales et suffixales insérées dans le monologue, en précisant les typologies d'appartenance² et les sémantismes spécifiques.

Tableau 1: inventaire des mots cibles insérés dans le monologue pour la compréhension orale (A1)

<i>Paradigme</i>	<i>Évaluation en synchronie</i>	<i>Évaluation en diachronie</i>
<i>Le physique</i>	baffettini ; cagnolino ; gattino ; omone ; piccolino ; tipaccio « type louche »	barbetta ; cagnaccio ; omino
<i>Les vêtements</i>	Giaccona	calzette ; camicetta ; cappellino ; cinturone ; occhialoni ; pantaloncini ; pantaloni
<i>Les objets</i>	bottiglietta ; libriccino ; librone	bicicletta ; borsone ; bottiglione ; palloncini ; pacchetto ; pallone ; panini ; lattine ; zainetto
<i>Totaux</i>	10	19
		29

² Chaque formation cible a été vérifiée dans le dictionnaire des constructions altérées italiennes de référence : Alberti & al. (1991). Lorsque le mot n'était pas cité par Albert & al., nous avons eu un recours croisé au dictionnaire de Battaglia & Barberi Squarotti (1981) et à deux dictionnaires étymologiques accessibles en ligne, *etimo.it* (www.etimo.it/) et *treccani.it* (<http://www.treccani.it/vocabolario/>).

Tableau 2 : typologies et fréquences suffixales dans le texte en compréhension orale (A1)

Suffixe et fréquence	Occurrences
-ino, 9/29 : 31.03%	cane→cagnolino ; cappell(o)-ino ; gatt(o)-ino ; libr(o)-icc-ino ; latt(a)-ine ; pan(e)-ini ; pantalon(i)-c-ini ; piccol(o)-ino ; uomo→omino
-one, 9/29 : 31.03%	bors(a)-one ; bottigli(a)-one ; cintur(a)-one ; giacc(a)-ona ; libr(o)-one ; occhial(i)-oni ; pall(a)-one ; pantaloni ; uomo→omone
-etto, 7/29 : 24.14%	barb(a)-etta ; bicicletta ; bottigli(a)-etta ; calz(e)-ette ; camic(ia)-etta ; pacco →pacchetto ; zain(o)-etto
-accio, 2/29 : 6.90%	Cane→cagnaccio ; tip(o)-accio
Cumul de suffixes, 2/29 : 6.90%	baff(i)-ett(i)-ini ; pall(a)-on(e)-c-ini

Tableau 3 : le sémantisme des 29 mots cibles dans le texte en compréhension orale (A1)

Catégorie sémantique	Sémantisme	Occurrences
Sémantisme lié à la quantité :	Diminution ou finesse, avec ou sans un jugement pragmatique positif 18/29 : 62.07%	baffettini ; barbeta ; bicicletta ; bottiglietta ; cagnolino ; calzette ; camicetta ; cappellino ; gattino ; lattine ; libriccino ; omino ; pacchetto ; palloncini ; panini ; pantaloncini ; piccolino ; zainetto
	Augmentation ou épaisseur 9/29 : 31.03%	borsone ; bottiglione ; cinturone ; giaccona ; librone ; occhialoni ; omone ; pallone ; pantalone
Sémantisme lié à la qualité (négative)	Jugement pragmatique péjoratif 2/29 : 6.90%	cagnaccio ; tipaccio

Le jour de l'expérience, nous avons préenregistré le monologue sur chaque ordinateur d'un laboratoire de langue. Chaque étudiant disposait de son propre ordinateur : en écoutant le monologue, les apprenants ont accompli de façon autonome, pendant 60 à 70 minutes, les tâches proposées en suivant des consignes spécifiques. Il s'agissait de détecter phonétiquement et d'interpréter sémantiquement le lexique évaluatif, à savoir,

(a) rédiger en français un résumé de l'histoire, l'explication de la signification de quelques MC et les évocations provoquées ;

(b) accomplir en italien des tâches de correction sémantique de l'énoncé (vrai vs faux), de sélection lexicale, de décision lexicale (mot vs non mot), de relevés de mots et de suffixes.

3.3 Les étudiants : échantillon

L'échantillon se compose de deux classes de langue italienne de l'Université Stendhal-Grenoble 3 (semestre II de l'année universitaire). Il s'agit de 16 étudiants non spécialistes de l'italien LE en formation. La langue maternelle est le français ; l'anglais est la 1^{ère} LE (sauf pour trois apprenants connaissant l'espagnol, l'allemand ou n'ayant aucune LE). D'autres LE peuvent faire partie du capital linguistique des étudiants comme l'arabe, le catalan, l'espagnol ou le persan.

4. Analyse et résultats

Comme nous allons le constater, les résultats montrent que plusieurs facteurs morphosémantiques et syntaxiques, des variables épi-/métalinguistiques (Culioli, 1979) et des variabilités interindividuelles et *intraindividuelles* entrent en jeu dans la perception phonétique et dans l'activation lexicale.

4.1 L'identification phonétique du lexique évaluatif

Dans un exercice de relèvement lexical, les apprenants devaient transcrire les noms de vêtements qui concernaient les personnages et qu'ils avaient entendus dans le monologue.

La *simplification morphosyntaxique*, de la base dérivative et du suffixe, semblerait une stratégie répandue dans les réponses écrites des sujets, probablement et surtout comme résultat de l'influence du français LM. D'après Banfi (1993 : 45-46), la simplification

morphosyntaxique serait de plus l'effet typique d'une interlangue en langue étrangère qui n'empêche cependant pas l'apprenant d'interagir avec les natifs lorsque le sujet de conversation concerne des faits de la vie quotidienne.

Par exemple, les apprenants ont souvent effacé la première géminée /p:/, parfois la deuxième /l:/ ou même les deux, du mot *cappellino* (« petit chapeau ») ; la géminée /t:/ du suffixe *-etto* dans *camicietta* (« chemisette ») et *calzette* (« chaussettes ») ; la géminée <cc(o)> (/k:/) dans *giaccona* (traduite 8 fois sur 16 par le graphème simple <c(o)> - /k/).

Un autre problème concerne la complexité de la structure morphologique et les correspondances graphophonologiques entre la LM et l'italien.

Calzette présente des difficultés dans l'identification de l'affriquée apico-alvéolaire sourde /ts/, qui a été traduite parfois par les graphèmes <c> (1 occurrence sur 16) ou <s> (3/16). Selon notre hypothèse, il s'agit d'un effet, d'une part, de l'interférence phonologique et graphématique du français /s/, <c, s>, d'autre part, de l'instabilité cognitive du système phonologique et graphématique de la LC. Cette dernière instabilité est confirmée dans la réalisation de *camicietta* qui n'est rapporté correctement que trois fois, le problème d'encodage concernant notamment une autre affriquée, la post-alvéolaire sourde /tʃ/ : elle est réalisée en recourant à la géminée <cc> (2/16), au graphème <s> ou au trigramme <sch> (1/16 chacun). Pour *giaccona* (« grosse veste ») (réalisé correctement 7/16), les difficultés d'identification concerne l'autre affriquée post-alvéolaire de l'italien, la sonore /dz/ : l'attaque en /dza/ est traduite à l'écrit en recourant aux digrammes <ja> (2/16) et <ga> (1/16). Ne faisant pas partie du système phonologique de leur LM, l'affriquée sonore est peu familière aux apprenants : il s'agit d'un phonème que l'on rencontre uniquement dans de rares emprunts comme dans les anglicismes *gadget*, *gin*, *jeans* ou dans des noms propres comme *Djamel*.

Occhialoni (« grosses lunettes ») n'a été réalisé correctement que par 5 sujets. Il s'agit d'une construction complexe du point de vue morphosyntaxique, [okkjalɔ:ni] : le nombre de phonèmes qui composent la construction linguistique (5 phonèmes), la présence d'une diphtongaison ([ja]) et la présence de la géminée [kk] transcrite par le trigramme <cch>. Ce dernier trigramme crée souvent des

problèmes d'encodage, oral et écrit, à tout apprenant en italien LE indépendamment de son niveau de langue ; en effet, en italien, il y a plusieurs formes homographes pour rendre compte du phonème /k/ simple ou géminé : <(c)c> (*casa* « maison », *occupare* « occuper »), <(c)ch> (*chiesa* « église », *pacchetto* « paquet »), <(c)q> (*quadro* « tableau », *acqua* « eau »). Les difficultés dans la gestion de l'homophonie et de l'homographie de l'italien, en association avec l'interférence morphologique et phonologique de la LM, peuvent expliquer ainsi les trois variantes proposées dans l'interprétation graphématique de /kkja/ (*occhialoni*) : *-chie- (1/16 ; avec une substitution vocalique, -e- pour -a-), *-cia- (1/16) et *-chia- (2/16).

Ces observations nous conduisent aux conclusions qui suivent.

(a) En premier lieu, nous remarquons qu'en compréhension orale, le succès dans la détection phonétique d'un mot met en évidence l'importance de la transparence lexicale et morphosémantique entre les deux langues romanes, l'italien et le français, comme un facteur favorisant la manipulation de la construction altérative. Toutefois,

une approche fondée sur la parenté linguistique ne peut faire l'économie d'un entraînement général à la perception des phonèmes et de la segmentation du continuum sonore du discours [qui] demeure absolument indispensable, quelle que soit la méthodologie utilisée. [Ces pratiques] sont d'ailleurs prioritaires si l'on souhaite pouvoir recourir, à l'oral, à la parenté linguistique (Martin, 2003 : 133-134).

Les divergences dans l'évolution phonologique parmi les langues romanes peuvent limiter la perception de la proximité interlinguistique (Baqé, Le Besnerais & Masperi, 2003 : 142). Il y a également d'autres problèmes : de distribution, étant donné que des unités phonémiques identiques, dans deux langues, peuvent avoir des utilisations différentes liées, par exemple, à la combinatoire (règles de combinaisons possibles parmi les segments linguistiques) ; de correspondances graphophonologiques, qui créent beaucoup de difficultés aux apprenants d'une LE, comme nous l'avons indiqué plus haut. Selon Gaonac'h & Larigauderie (2000), « il ne s'agit pas là de l'effet, pour ce qui concerne la LE, de l'exactitude de l'audition ou de la prononciation des items à rappeler, mais de la possibilité pour le sujet d'élaborer efficacement une représentation mentale fondée sur les propriétés spécifiques du matériel (nature et succession des sons constitutifs) » (*ibidem* : 238) ; les difficultés d'apprentissage sont

ainsi directement liées aux déficits dans la manipulation du code linguistique d'une LE, c'est-à-dire au « faible degré de familiarité avec les sons et les suites de sons les plus habituelles » (*ibidem*). La prise en compte des faits phonologiques/phonétiques (les phonèmes, les sons, la prosodie) rendrait un bon service à l'enseignement/apprentissage d'une LE (Borrel, 1994 : 45-46) ; la compétence phonétique permet une meilleure compétence communicative « car, de fait, la maîtrise de l'oral est la première aussi bien au niveau perceptif que moteur » (*ibidem* : 47). Tout cela nous amène à partager la thèse de Albano Leoni & Maturi (1994 : 153), selon lesquels l'enseignement de la phonétique devrait cibler les deux habiletés de l'apprenant : (1) celle dite *active* ou la production de séquences correctes du point de vue phonétiques c'est-à-dire reconnaissables et interprétables, (2) celle dite *passive* ou la reconnaissance et l'interprétation correcte de séquences produites par l'apprenant.

(b) En second lieu, l'embarras dans l'identification phonétique des affriquées italiennes /tʃ/, /tʃ/ et /dʒ/, est probablement dû la fréquence faible de ces affriquées dans le système phonologique des étudiants français. Les mots avec des sons qui n'existent pas dans la LM sont les plus difficiles à apprendre, comme d'ailleurs les combinaisons de lettres peu fréquentes en LE ou qui n'ont pas de correspondants directs en LM (Corda & Marelllo, 2004 : 20). Ces problèmes d'identification peuvent trouver une raison d'être dans ce que Polianov définissait, déjà en 1931, sous l'étiquette de *surdité phonologique* :

[...] même en percevant des mots (ou des phrases) d'une langue avec un système phonologique tout différent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle. En entendant un mot inconnu étranger [...] nous tâchons d'y retrouver un complexe de nos représentations phonologiques, et de le décomposer en des phonèmes propres à notre langue maternelle, et même en conformité avec nos lois de groupement des phonèmes (Polianov, 1931 : 88-89).

La surdité phonologique pourrait ainsi se traduire non seulement par la difficulté à identifier des sons isolés différents de la LM, mais également « par une difficulté à interpréter des séquences de sons dont la combinatoire n'est pas acceptable dans [la langue de l'apprenant] » (Hallé & Segui, 2001 : 14).

Dans un exercice de décision lexicale (discrimination entre *mot* et *non-mot*), les étudiants devaient sélectionner le seul mot réellement cité dans le monologue pour chacune des 7 séries lexicales. Par exemple, dans la série *cappillino /cappelletto/ callippino/ cappellino/ calleppino*, le seul mot possible (c'est-à-dire, le seul mot existant en italien et cité dans le monologue) est *cappellino*.

Les apprenants ont souvent identifié le MC correct : la quasi-totalité des apprenants a identifié et sélectionné *palloncini* comme un mot réellement existant, comme d'ailleurs *cappellino* (qui a été détecté par la plupart des apprenants : 75%, 12/16), *libriccino* (« petit livre », 87.5%, 14/16), *bottiglietta* (« petite bouteille », toujours 87.5%, 14/16). Ces observations suggèrent que dans cet exercice, les apprenants peuvent profiter de la lecture de l'ensemble des mots possibles, ce qui leur permet d'effectuer une réflexion métalinguistique autour de ces mots, par l'effet d'une analyse contrastive phonèmes/graphèmes, et de sélectionner plus aisément la cible : l'écrit confirmerait et conforterait ainsi l'oral et vice-versa. Par conséquent, la présence d'un support visuel améliore la compréhension orale (Kaunzner & Nobili, 2006 : 101). Une exception est le mot *tipaccio* (« type louche ») : étant donné que la base *tipo* est transparente en LM (it. *tipo*/fr. *type*), nous en inférons que la source probable des difficultés est le suffixe péjoratif *-accio*, dont le traitement morphosémantique présente des difficultés d'apprentissage pour des étudiants francophones. Lorsque les étudiants ont interprété de façon erronée des mots existants comme de *non-mots* (c'est souvent le cas, par exemple, pour *occhial-oni*), c'est surtout en considération de leur complexité morphologique et phonologique, ce qui a empêché la correcte segmentation morphologique.

4.2 La perception et la reconnaissance des suffixes évaluatifs

Dans un autre exercice de relèvement lexical, les apprenants devaient identifier phonétiquement les suffixes évaluatifs les plus productifs (*-ino*, *-etto*, *-one*) et compléter les mots proposés : par exemple, GATT-ino est le relevé correct pour GATT__, ZAIN-etto est le relevé correct pour ZAIN__, etc.

Les étudiants ont sélectionné sans difficulté *-ino* : par exemple, les sujets ont toujours accédé à la cible *gatt-ino* (« petit chat ») et presque toujours à la cible *latt-ine* (« petites canettes »). De même pour *-etto*, malgré quelques erreurs liées à la simplification

structurelle ou orthographique (surtout concernant la géminée : par exemple, **bicil-eta* pour *bicicl-etta*, **zain-eto* pour *zain-etto* « petit sac à dos »). La meilleure gestion cognitive des deux suffixes peut être, entre autre, expliquée par leur fréquence et leur familiarité.

De même, l'augmentatif *-one* a été distingué par la majorité des sujets : par exemple, *-ona* a été correctement sélectionné pour *giacc-ona* dans 69% des cas (11 fois sur 16). Les erreurs enregistrées concernent la généralisation de la flexion (par exemple : le singulier masculin, **giacc-ono* pour *giacc-ona*, **pantalone* pour *pantaloni* ; l'omission de la flexion probablement par effet d'un calque ou d'une interférence du suffixe fr. *-on.*, **pantalon* pour *pantaloni*) et la simplification structurelle (**bottigli-et-ina* pour *bottigli-ett-ina* « petite bouteille »). De plus, les étudiants ont souvent laissé un vide lexical en correspondance de la cible. De ces observations, nous pouvons conclure que les apprenants de niveau A1 reconnaissent généralement à l'oral le suffixe augmentatif de l'italien, même si l'identification de la cible est moins souvent réalisée que celle du diminutif le plus productif de l'italien, *-ino*.

4.3 Les associations sémantiques autour de la morphologie évaluative

Un autre exercice demandait aux apprenants de se prononcer, en français, quant au sens de cinq constructions évaluatives : *piccol-ino* (« très petit, tout petit »), *bors-one* (« gros sac »), *barb-etta* (« barbe courte, fine », éventuellement « bouc, barbiche »), *cagn-accio* (« chien méchant (et gros)») et *baff-ett-ini* (« moustaches très courtes, très fines »). L'observation des réponses devait nous permettre de comprendre les représentations et les associations sémantiques propres à chaque construction évaluative, les *stratégies* cognitives (volontaires et réfléchies) ou les *processus* cognitifs (involontaires, instinctuels) (Bogaards, 1998 : 90) mis en place dans l'interprétation sémantique du MC et, pour finir, les évocations suscitées par la construction évaluative.

4.3.1 La réussite et la non-réussite dans l'interprétation du signifié de l'évaluatif

Dans l'interprétation des cinq mots, 72.5% des réponses données (58 réponses sur les 80 au total) correspondent à de mauvaises interprétations des mots évaluatifs, contre 27.5% (22/80). Ceci

indique que la tâche de perception et d'identification phonétique des constructions évaluatives est accomplie plus aisément que la tâche de décodification sémantique.

Tableau 4 : les pourcentages de réussite et de non-réussite dans l'association sémantique des cinq mots

Sémantisme évaluatif	MC	Réussite	Non-réussite
DIMINUTION	<i>Piccol-ino</i>	12/16 = 75%	4/16 = 25%
	<i>Barb-etta</i>	5/16 = 31.25%	11/16 = 68.75%
	<i>Baff-ett-ini</i>	1/16 = 6.25%	15/16 = 93.75%
AUGMENTATION	<i>Bors-one</i>	2/16 = 12.5%	14/16 = 87.5%
PÉJORATION	<i>Cagn-accio</i>	2/16 = 12.5%	14/16 = 87.5%
Totaux	5	22/80 = 27.5%	58/80 = 72.5%

Le Tableau 4 nous indique que les meilleurs résultats dans l'association sémantique concernent les constructions diminutives, tandis que l'augmentative (en *-one*), la péjorative (en *-accio*) et le cumul suffixal (étant donné sa complexité morphosémantique, *-ett-ini*) reflètent, à nouveau, leur difficulté cognitive pour des apprenants de niveau A1. Ainsi, par exemple, seulement deux étudiants ont interprété correctement *bors-one* et *cagn-accio*.

Néanmoins, nous observons des différences également entre les formes diminutives. L'adjectif *piccol-ino* présente le meilleur succès d'interprétation sémantique. Les réponses correctes ont été prioritairement *très petit*, mais également *tout petit* et *plus petit que petit* : les trois réponses sont convenables étant donné que les sujets ont perçu le sémantisme lié à la petitesse du référent (le petit chien qui accompagne le premier personnage). Seulement cinq sujets ont correctement interprété la cible *barb-etta*, ce qui confirmerait notre remarque précédente : les constructions *X-etto* sont souvent identifiées en compréhension orale en raison de plusieurs facteurs et procédés cognitifs (que nous avons explicités plus haut), mais leur décodification sémantique présente des difficultés cognitives. En ce qui concerne les réponses positives autour de la cible *barb-etta*, les apprenants proposent parfois une *petite barbe* ou une *barbiche* qui sont des traductions fidèles de la cible ; parfois, ils proposent un *bouc* ou une *barbichette* qui correspondent au *pizzetto* italien mais qui

restent, cependant, des réponses pertinentes étant donné que le cadre sémantique et le paradigme lexical adéquat a été perçu.

4.3.2 Les catégories de réponses incorrectes dans l'interprétation du signifié de l'évaluatif

La plupart des réponses incorrectes sont de trois types ou catégories. Les deux premiers, hyperonyme et co-hyponyme, rassemblent des réponses qui partagent au moins un trait sémantique ou lexical commun, c'est-à-dire, une relation associative et catégorielle (d'ordre sémantique et lexical).

(A) *La sélection de l'hyperonyme.* La sélection de l'hyperonyme du MC est la réponse la plus répandue entre les sujets (34.5% des occurrences). Avec ce choix, l'étudiant met en évidence le signifié de la base et non pas celui du suffixe porteur d'une valeur propre et à part entière : le sens de X-suffixe serait un X tout court, le signifié du suffixe se confondant avec la base ; le résultat de l'analyse sémantique est un signifié unique et non pas la somme des signifiés du mot (Colombo, 2009 : 122).

Nous comptons des niveaux différents d'hyperonymie d'après la distance entre le MC et son hyperonyme tout au long de leur *continuum* lexical. La plupart des occurrences concernent l'*hyperonyme direct* du MC ou plus proche de ce dernier : **petit* (it. *piccolo*) pour *piccol-ino*, **sac* (it. *borsa*) pour *bors-one*, **barbe* (it. *barba*) pour *barb-etta*, **chien* (it. *cane*) pour *cane*→*cagn-accio*, *moustaches* (it. *baffi*) pour *baff-ett-ini*. L'hyperonyme le plus lointain du MC, c'est-à-dire son *générique*, a été sélectionné seulement deux fois, toutes les deux pour désigner le même référent (*borsonne*), ce qui met en évidence le rôle marginal de ce choix (la réponse donnée est **un objet* pour les deux occurrences).

(B) *La sélection du co-hyponyme (antonymique).* Souvent, les apprenants ont sélectionné un *co-hyponyme du MC*. Comme nous l'avons avec l'hyperonymie, nous définissons deux sous-catégories de co-hyponymie, selon la distance qui sépare morphosémantiquement le co-hyponyme du MC de ce dernier.

Dans la majorité des cas, les sujets ont sélectionné un *co-hyponyme direct du MC*. Il faut préciser que dans le cadre de la famille lexico-sémantique évaluative, un co-hyponyme est une construction altérative qui partage la même base dérivative du MC (ou leur hyperonyme direct). Ce qui différencie les deux constructions, c'est le suffixe qui n'est pas approprié au contexte. Par

exemple, les possibles co-hyponymes de *cagn-accio* sont *cagn-etto* ou *cagn-ol-ino* (« petit chien »), *cagn-one* ou *cagn-ol-one* (« gros chien »), etc. Un nom qui n'est pas le résultat d'une évaluation peut aussi tenir lieu de co-hyponyme direct ; cependant, dans la construction (nominale), il est toujours possible de retrouver l'hyperonyme qu'il a en commun avec le MC : *caniche* est un co-hyponyme de *cagn-accio*, un *sac de courses* et un *sac de magasin* sont des co-hyponymes de *borsone*, etc.

Les *co-hyponymes directs* cités par les apprenants visaient la construction augmentative et péjorative : l'interprétation de *borsone* a donné, d'une part son antonyme, **petit sac*, d'autre part **sac de courses/de magasin* (deux occurrences chacun) ; les résultats de l'association sémantique réalisée autour du péjoratif *cagn-accio*, ce sont deux constructions linguistiques sémantiquement très proches du MC, mais non identiques, **gros chien* et **molosse* (trois occurrences au total).

Dans le cadre des *co-hyponymes non directs*, l'hyperonyme n'apparaît pas dans la racine des deux constructions. Il s'agit de la sélection d'un élément linguistique entrant dans une famille, un paradigme ou un champ lexico-sémantique plus vaste : **porte-monnaie* pour *borsone*, les deux co-hyponymes appartiennent au même champ sémantique, qui pourrait être *les objets portés par le personnage* ; les mots **moustaches* et **menton* ont été cités à la place de *barbetta*, ils se positionneraient dans le paradigme des *traits du visage du personnage*.

(C) *Le vide lexical*. Souvent, les apprenants ont laissé volontairement un vide lexical (15 occurrences au total). Remarquons que la récursivité suffixale synonymique (*DIMI+DIM2*) implique une difficulté d'association sémantique pour *baff-ett-ini* chez 50% des sujets ; ainsi, un double suffixe correspondrait à un double effort cognitif et un renforcement des probabilités d'une non-réussite interprétative.

Nous en concluons que le facteur morphologique et sémantique qui pose le plus de problèmes aux étudiants est le cumul suffixal, plus encore que les morphèmes augmentatifs et péjoratifs.

4.3.3 Les stratégies et les processus mentaux dans l'activation lexicale, correcte ou incorrecte

D'après Prince (2007 : 20) dans l'accomplissement des tâches en langue étrangère,

[...] la grande majorité des mauvaises réponses peut être expliquée par un manque de connaissances lexicales. Aussi instructif que cela puisse être de se pencher sur les processus et stratégies, cela ne nous aide pas à proposer des pistes pour combler ces lacunes.

Cependant, selon nous, les procédés cognitifs interviennent non seulement dans les réponses négatives mais aussi dans les réponses positives. Par conséquent, nous pensons que la mise en valeur des procédés cognitifs et des facteurs qui peuvent faciliter l'apprentissage en compréhension de l'oral, même en présence de lacunes lexicales, se révèle utile pour l'enseignement/apprentissage d'une LE.

Les procédés mentaux que nous avons observés sont au nombre de trois : l'inférence et l'analyse du contexte situationnel/discursif, le transfert interlinguistique, l'intervention du niveau de langue de l'apprenant en LC (son niveau de compétence lexicale).

(A) *Le rôle du contexte (situationnel, discursif) et de l'inférence.* Les apprenants ont souvent concentré leur attention sélective sur le traitement phonétique et sémantique d'items lexicaux se trouvant à proximité des MC : le traitement de ces *items* a permis aux sujets d'accéder aux MC, dans certains cas avec succès. Par exemple, dans le monologue les MC *baffettini* et *barbetta* sont proches des *items* lexicaux qui décrivent les traits du visage du premier personnage. Il y aurait ici un effet *priming* (ou d'*amorçage*) : l'activation d'un ou de plusieurs *items* lexicaux permettrait à l'apprenant d'activer également leur champ lexico-sémantique d'appartenance, dans lequel il est possible de sélectionner un mot spécifique (Coirier & al., 1996 : 155, note 2), par exemple, de choisir les mots **barbe* ou *barbichette* dans le paradigme des traits du visage du personnage. Ainsi, en présence de difficultés lexicales, le sujet activerait une inférence, c'est-à-dire « une opération de raisonnement logique par laquelle, à partir d'un fait, d'une proposition [...], on tire une conséquence » (Bailly, 1998 : 132), qui l'aide à accéder aux MC.

En LM, l'analyse du contexte permet au sujet de focaliser son attention sélective vers les éléments situationnels prioritaires, arrivant ainsi à accomplir les tâches de haut niveau (la compréhension globale) ; en revanche, l'apprenant d'une LE ne possède souvent pas

un automatisme des opérations de bas niveau dans cette langue, surtout s'il est au niveau A1. L'étudiant profite donc des repères contextuels pour se représenter la situation discursive en percevant les indices spatiaux et temporels (qui fait quoi, quand et comment) et accéder au MC. Les apprenants de niveau A1 mettent en place des *processus interactifs compensatoires* (Gaonac'h & Merlet, 1995) qui consistent à avoir recours aux anticipations contextuelles pour accéder au lexique évaluatif. En cela, nous rejoignons également Kaunzner & Nobili (2006 : 103), lorsque les auteures affirment que les stratégies cognitives préférées par les auditeurs les moins experts relèvent non seulement du repérage des mots-clés et de la traduction, mais aussi des inférences contextuelles.

La surcharge attentionnelle qui est portée sur le contexte, en vue de la recherche des repères indispensables à la compréhension du lexique ambigu, peut être considérée comme une stratégie (volontaire et consciente) pour compenser le déficit de la compétence et de la mémoire lexicale. D'ailleurs, nous avons constaté que les sujets ont réécouté plusieurs fois le monologue, ce qui implique que les temps de traitement sémantique et lexical ont été assez longs étant donné l'ambiguïté des cibles. Gaonac'h & Larigauderie (2000 : 236-237) précisent qu'il ne s'agirait pas ici de l'absence de processus cognitifs en LE, mais d'un déficit d'automatisation relativement à la vitesse de dénomination et à la gestion des signes linguistiques.

Si les morphèmes qui composent la cible *piccol-in-o* sont probablement enregistrés en mémoire et, comme tels, s'ils ont été interprétés le plus souvent de façon correcte, il reste néanmoins probable que le contexte situationnel et lexical dans lequel le MC est inséré soit utilisé par les sujets afin de confirmer leurs conclusions lexico-sémantiques : les repères situationnels ont pu aider les apprenants à comprendre qu'il s'agissait d'une opposition dimensionnelle et connotative entre les chiens, l'un gros et méchant et l'autre petit et gentil ; des termes et des définitions reliés à la sphère de la petitesse et de la gentillesse (autour de la description du premier personnage de l'histoire) ont probablement aidé les apprenants à déduire par inférence que *piccolino* se référerait au petit chien qui accompagne le premier personnage. Ce procédé cognitif peut être étendu au traitement de toutes les cibles : pour l'interprétation de l'ensemble des MC, le contexte et ses inférences sont entrés activement en jeu.

Parfois, les sujets affirment dans leurs commentaires l'importance du repérage situationnel dans l'accès au lexique : « *Cagnaccio*. Il s'agit sans doute d'un *caniche*, car le contexte met en scène deux chiens ».

(B) *Le rôle de la proximité et des transferts interlinguistiques.*

[...] Hall (2002) propose que les apprenants d'une L2 utilisent leur stock de connaissances existant (le lexique L1 dans son étude) dans la réalisation d'un nouveau stock de connaissances L2. [Dans] son modèle *Parasitic Strategy* [...] l'apprenant, confronté à un mot en L2 pour la première fois, va, de façon automatique, détecter les ressemblances avec des formes [...] de la L1. Ecke (2001) confirme cette stratégie et l'élargit à l'acquisition d'une L3 » (Rast, 2006 : 142).

En effet, selon nos observations, la transparence LM/LC entre en jeu activement, positivement et négativement, dans le traitement morphosémantique des mots évalués ; le transfert est parfois positif, lorsqu'il y a une correspondance phonologique et morphosémantique LM/LC ; il est le plus souvent négatif (interférentiel) lorsqu'à la transparence phonologique ne s'ajoute pas une correspondance sémantique entre les deux langues sœurs. Le transfert interlinguistique est parfois conscient ou métalinguistique, parfois inconscient ou épilinguistique (Culioli, 1979).

Voici quelques exemples de transferts LM/LC possibles, positifs et négatifs, lorsque il y a des correspondances morphosémantiques entre les deux langues :

-pour *barb-etta* : fr. *barbe* → it. *barb-a*, fr. *-ette* → it. *-etta* ; l'association morphosémantique *N+SFX* aurait ainsi permis au sujet d'accéder au MC en l'interprétant correctement comme *bouc*, *barbiche*, *barbichette* ou comme *une petite barbe* ; le choix de l'hyperonyme, **barbe*, peut être analysé toujours comme un effet de transfert positif à la lumière des considérations précédentes, c'est-à-dire que l'hyperonymie permettrait au moins d'accéder au mot lexicalement le plus proche du MC ;

-pour *bors-one* : une mauvaise inférence contextuelle et une interférence phonologique du fr. *bourse* / it. *borzone* sont de toute évidence à l'origine de la réalisation finale **bourse* ;

-pour *cagn-accio* : l'interférence phonologique fr. *cogneur* et *caniche* → it. *cagn-accio* ; l'interférence *cogneur/cagnaccio* reste néanmoins plus réaliste que *caniche/cagnaccio* étant donné une proximité morphologique et phonologique plus évidente pour le premier couple de mots que pour le deuxième ;

-pour *baff-ett-ini* : l'interférence phonologique fr. *baffe*→it. *baffettini* ; l'apprenant qui a proposé la réponse **baffe* cite également **tape*, étant donné leur proximité sémantique.

Parfois il y a une transparence phonologique et morphosémantique entre des morphèmes de l'italien et de l'espagnol, ce qui a pu motiver le recours à cette LE dans l'accès à quelques mots évaluatifs de la part des huit sujets qui ont déclaré connaître l'espagnol :

-pour *cagn-accio* : esp. *perr-aco*→it. *cagn-accio*, esp. *-acho*→it. *-accio* ;

-pour *bors-one* : esp. *bols-ón* →it. *bors-one* ; ainsi, la réponse prioritaire des sujets a été surtout l'hyperonyme du MC, **sac* ; d'ailleurs, un étudiant nous rappelle que « [le mot *borsone*] ressemble au mot *sac* en espagnol ».

Entre l'espagnol *perilla* (« barbichette ») et l'italien *barb-etta*, il n'y a pas de correspondance directe. Cependant, nous rappelons la transparence totale entre l'it. et l'esp. *barba*, non totale entre le fr. *barbe* et l'it. *barba*, ce qui peut déclencher d'abord un transfert positif trilatéral du nom selon le modèle fr./esp. →it., puis un autre transfert trilatéral fr. *-ette*/esp. *-eta*→it. *-etta* qui peut expliquer la réussite dans l'interprétation de *barbetta* par cinq apprenants.

L'hyperonyme **barbe* est le choix effectué également par des apprenants qui ont affirmé connaître le catalan, et interprété le MC par **menton*, ce qui peut s'expliquer par une interférence phonologique et morphosémantique du catalan *barb-eta* qui signifie justement « menton » : il s'agirait de ce que Rast (2006 : 134-135) considère comme une *fausse reconnaissance des mots*, lorsqu'un item lexical en LM ne ressemble pas à l'item en LC, ni sur le plan formel ni sur le plan sémantique, mais qu'il est plutôt similaire à un mot d'une autre L2. Ainsi, l'audition du mot italien (*barbetta*) a activé le catalan (*barbeta*) ce qui a amené l'étudiant à traduire le mot catalan par le mot français correspondant *menton*.

(C) *Le rôle du niveau de langue de l'apprenant : l'interlangue.* La connaissance préalable d'un MC permettrait d'agir aussi bien sur le contexte que sur le traitement des référents qui y sont inclus. Comme nous l'indiquent Coirier & al. (1996 : 157), la connaissance d'un mot permettrait la représentation sémantique de ce mot et un *top-down* des trois niveaux sémantiques microstructural (lexical), macrostructural (le contexte) et son modèle de situation. Le

traitement sémantique en ce sens a la priorité sur tout autre niveau de traitement et c'est ce qui permettrait le recours à la mémoire lexicale et sémantique à long terme (donc, constituée par les acquis lexico-sémantiques). Ainsi, nous devons prendre en considération également l'intervention du niveau de l'interlangue du sujet, c'est-à-dire l'état de ses connaissances lexicales. La compréhension textuelle fait intervenir une composante lexicale qui porte aussi bien sur les contenus lexicaux que sur l'aptitude à manipuler, en situation de compréhension ou de production, les formes et les significations pour établir de nouvelles relations (Lepoivre-Duc, 2004 : 145). Il s'agit ici d'exploiter les compétences linguistico-cognitives de l'apprenant : le recours aux connaissances lexicales implique que le sujet effectue probablement une réflexion métalinguistique et volontaire autour des MC, n'ayant pas encore automatisé le recours aux règles syntaxiques stockées en mémoire.

Par exemple, le succès dans l'association sémantique de *piccolino* est dû à la familiarité du mot dérivatif *piccol-o* et du suffixe *-ino*, ce qui implique que l'enregistrement dans la mémoire à long terme des morphèmes cibles a contribué activement à la réalisation de la cible. Néanmoins, nous avons précisé que la cible suffixale est très fréquente dans le monologue et que cette fréquence entre en jeu dans la familiarisation avec le suffixe en association à l'analyse situationnelle du contexte - ce qui mettrait en jeu la mémoire à court terme ou *mémoire de travail*. Le résultat du traitement contrastif des morphèmes correspond à ce que Le Ny (2005) a défini comme l'*assemblage sémantique*, c'est-à-dire la création d'une représentation sémantique générale qui constituera le sens construit et final de l'énoncé. D'après l'auteur, la construction du sens serait décrite selon le schéma suivant :

Tableau 5 : le schéma de la construction du sens selon le modèle sémantique de Le Ny (2005)

<i>perception</i> → <i>reconnaissance</i> → <i>activation de l'acception</i> <i>correcte</i>

La synthèse sémantique s'effectue une fois que les éléments linguistiques (les morphèmes cibles) ont été activés, c'est-à-dire une fois terminée l'opération d'*abstraction* du signifié de chaque morphème ; l'apprenant pourra ainsi *assembler* ou mettre ensemble

les signifiés pour construire une pièce unique et supérieure³. Comme Le Ny le rappelle, le sujet essaierait d'adapter les signifiés par couples de pièces significatives en ajustant les nouveaux sémantismes à ceux déjà enregistrés en mémoire de travail ou, en cas de difficultés lexico-sémantiques, dans la mémoire sémantique (à long terme). Comme nous l'avons dit auparavant, lorsque l'énoncé ou le mot est particulièrement difficile, le sujet cherchera le plus souvent des repères situationnels dans le discours ou des repères interlinguistiques pour essayer de désambiguïser les MC. Ainsi, il en découle que les procédés cognitifs en jeu, loin d'être des stratégies et des processus isolés, sont complémentaires.

Comme celui de *piccolino*, le succès du traitement phonétique et morphosémantique d'autres cibles pourrait s'expliquer par la compétence lexicale plus avancée de certains sujets. Nous en concluons que des sujets affichent une meilleure performance dans l'accomplissement des tâches de haut et de bas niveau, c'est-à-dire celles qui concernent l'activation morphologique et lexicale : pour la compréhension orale, les habiletés lexicales et linguistiques entrent activement en jeu dans l'accès au lexique en influençant la gestion et l'allocation cohérentes des techniques et des facteurs cognitifs déployés dans l'accomplissement des tâches⁴.

4.4 Les évocations autour des constructions évaluatives

Dans cette partie, nous analysons les évocations suscitées par les constructions évaluatives pendant l'accomplissement de tâches en compréhension orale. Nous nous référons surtout aux commentaires des apprenants concernant les MC.

³ Nous rappelons que d'après Le Ny *l'assemblage* correspond à des opérations cognitives cycliques et récursives, en ciblant les niveaux linguistiques supérieurs (phrases, énoncés) mais également les inférieurs (mots, morphèmes).

⁴ Nous sommes conscients de ce que des facteurs psychophysiologiques peuvent influencer la performance des apprenants, ces facteurs sortant toutefois du cadre de ce travail : le niveau d'attention ou de distraction (cette dernière provoquée souvent par des indispositions passagères), la présence ou le manque d'intérêt pour le contenu du monologue, les réactions positives ou négatives au style du locuteur, les motivations à s'engager dans la tâche, le caractère et le degré d'affectivité (la confiance en soi-même, l'inhibition, les attitudes vis-à-vis de la langue), donc le *filtre affectif* dans le sens précisé par Krashen (résumable par l'attitude de l'apprenant vers le nouveau code linguistique - Favaro, 2002 : 82), etc. Tous ces facteurs liés aux caractéristiques de l'individu (l'étudiant) influencent, positivement ou négativement, l'accomplissement de la tâche en compréhension (Kaunzner & Nobili, 2006 : 102).

Le mot *piccolino* évoque le plus souvent une idée de petitesse en taille, rarement d'âge peu avancée (*un jeune*). L'idée de diminution inciterait les sujets à se représenter des référents précis et déterminés selon ce trait sémantique, comme *un petit garçon/enfant* ou *un chiot*. La construction diminutive rappelle souvent une qualité positive (une amélioration, une idée d'affectivité), plus précisément quelque chose d'affectueux, de mignon, d'agréable. Il est vraisemblable de concevoir que la sonorité de quelques phonèmes puisse rappeler un signifié spécifique : si d'une part le traitement phonétique et morphosémantique de *-ino* est dû à son enregistrement en mémoire et à sa familiarité, d'autre part, nous pouvons avancer l'hypothèse selon laquelle la sonorité du suffixe évoquerait une idée de diminution, notamment de petitesse en taille, comme cela a été affirmé par les apprenants. L'assonance du suffixe *-in-o/i* entrerait ainsi activement en jeu dans l'interprétation sémantique en provoquant des évocations liées à la petitesse. Selon Yaguello, « l'association des sons d'un mot inconnu avec ceux d'un mot connu » déclencherait « une association de sens, association interne à la langue » (Yaguello, 1981 : 105). D'après Jakobson « l'intimité du lien entre les sons et les sens du mot donne envie aux sujets parlants de compléter ce rapport externe [c'est-à-dire l'association non motivée entre signifiant et signifié] par un rapport interne, la contiguïté par ressemblance, par le rudiment d'un caractère imagé [...]. Par exemple, l'opposition des phonèmes aigus⁵ et graves⁶ est capable de suggérer l'image du clair et du sombre, du pointu et de l'arrondi, du fin et du gros, du léger et du massif, etc. »⁷. C'est ce qu'on appelle le *symbolisme phonétique*. Nous n'excluons pas la présence de ce jeu d'associations entre le son et le sens dans la mémoire sémantique et lexicale des locuteurs d'italien, et surtout chez les natifs, dans l'association entre le morphème évaluatif et la valeur positive (hypocoristique) ou négative (péjorative) associée à celui-ci et faite par le locuteur même⁸. Le

⁵ Par exemple, /i/.

⁶ Par exemple, /a/.

⁷ Jakobson, R. (1976). *Six leçons sur le son et le sens*. Paris : Minuit ; cité par Yaguello, 1981 : 107.

⁸ De là, l'idée iconique de petitesse du phonème /i/ de *-ino* qui le fait se prêter particulièrement bien au langage infantin (*baby talk*). En outre, *-ino* est en parfaite opposition dénotative et connotative à l'augmentatif *-one*, grâce à la présence de la consonance nasale /n/ et au contraste phono-symbolique (/i/ de *-ino* vs /o/ de *-one*). Une preuve en est donnée par la présence des deux suffixes pour la même base : *magli(a)-ett(a)-ina/ona, ragazz(o)-ino/one*.

symbolisme phonétique peut prendre ainsi sa place dans la réalisation des traitements de niveau local des constructions diminutives des étudiants de niveau A1, même s'il s'agit d'une variable non prioritaire parmi les facteurs et les procédés mentaux que nous avons exposés jusqu'à présent.

Plus généralement, si nous admettons que le symbolisme phonétique influence le traitement morphosémantique des MC, alors nous devrions accepter la théorie dite *Clang Association* (*Association en écho*) selon laquelle les associations sémantiques en L2 sont basées plutôt sur l'aspect phonique ou formel que sur l'aspect sémantique. Néanmoins, nous avons démontré que les réponses des étudiants sont le résultat de plusieurs processus ou stratégies mentaux. Nous en concluons que l'association en écho et le symbolisme phonétique peuvent compléter les procédés mentaux en jeu dans l'association sémantique autour des MC et non pas s'y substituer. En effet, aucune évocation liée à l'idée de grandeur ou d'épaisseur autour de l'augmentatif *-on-e/i* ne se retrouve dans les affirmations des apprenants. La complexité morphosémantique des constructions *borzone* et *baffettini* empêche les sujets de percevoir des images évocatrices, ce qui explique le manque de commentaires concernant ces MC.

Cagnaccio est particulièrement évocateur : la construction péjorative rappelle surtout des qualités négatives (un référent effrayant, méchant, « teigneux » ou qui fait peur) ce qui respecterait le sémantisme typique du MC. Cependant, les mêmes sujets affirment que le MC signifierait plutôt *gros chien*. Ainsi, l'assonance du suffixe péjoratif *-accio* pourrait procurer des évocations parfois contradictoires entre elles : si pour certains sujets le suffixe évoque un sens lié à la grandeur, pour d'autres, il évoque son antonyme, la petitesse. Les difficultés morphosémantiques et cognitives du morphème *-accio* peuvent être compensées par des évocations particulières provoquées par le symbolisme phonétique et par l'influence phonologique et morphosémantique de la LM et, éventuellement, de l'espagnol LE : fr. *-asse/esp. -acho* → it. *-accio*.

L'autre construction diminutive, *barbetta*, a provoqué des évocations très divergentes d'un sujet à l'autre. Toutefois, lorsque les sujets ont identifié le référent du MC (très souvent, son hyperonyme, la *barbe*), ils ont exprimé des évocations qui mettent en cause leur

propre *vécu personnel* : soit un ami dénommé *Barbuto*, soit des personnes qui portent la barbe et qui sont considérées comme des personnes viriles ou âgées, soit encore un trait caractéristique du référent (les poils qui piquent lorsqu'on s'embrasse). Lorsque l'étudiant aborde le lexique, il possède une représentation préalable et une pratique de la langue qui sont déterminées par des paramètres d'ordre social et individuel (l'âge, le milieu social, la personnalité, etc.), ainsi « l'enseignement du vocabulaire implique [...] nécessairement la relation de l'élève aux mots et d'une manière plus générale à la langue. [...] Les mots ont un potentiel d'évocation dépendant de la réalité qu'ils désignent, mais aussi des expériences et des connaissances personnelles du sujet » (Calaque, 2000 : 21-30). Pour comprendre un texte oral, les sujets exploitent différents indices textuels, interprétant ce qu'ils connaissent et identifiant ce qu'ils ne connaissent pas au moyen de leur expérience du monde et de leurs souvenirs personnels (Kaunzner & Nobili, 2006 : 103). Il existerait donc des associations idiosyncrasiques, donc propres à une seule personne, qui sont enregistrées dans la mémoire du sujet et qui sont reliées à son vécu personnel. Ces associations sont particulièrement chargées d'affectivité et permettraient la représentation d'une image, d'un référent : elles participeraient cognitivement au traitement et à l'accès au lexique.

5. Conclusion : pour une réflexion pédagogique

Dans cette étude, nous avons vu que les apprenants affichent des difficultés dans la décodification orale et dans la codification écrite de certains MC, les sujets ayant tendance à simplifier la structure syntaxique des évaluatifs, notamment lorsqu'ils contiennent des géminées, certaines affriquées et le suffixe péjoratif *-accio*. Parmi les facteurs qui expliquent ces résultats, nous citons la complexité morphosyntaxique de certains MC, l'interférence morphophonologique de la LM et un niveau d'interlangue en LC qui n'est pas encore développé et, de ce fait, une instabilité cognitive du système phono-graphématique de la LC. Les étudiants arrivent néanmoins à discriminer phonétiquement un certain nombre de formations évaluatives, en raison de la transparence morphosémantique LM/LC et de l'enregistrement en mémoire de certaines cibles (notamment des diminutifs *-ino* et *-etto*) ; au contraire, l'augmentatif *-one* est discriminé moins fréquemment,

étant donné le manque de familiarité avec la cible. L'exploitation des repères contextuels permet une réflexion métalinguistique autour des cibles pour compenser les difficultés dans l'accès au lexique.

Dans l'interprétation sémantique des mots évaluatifs, l'échec (l'interprétation sémantique incorrecte) l'emporte sur la réussite (l'interprétation correcte) : la discrimination phonétique est généralement accomplie plus aisément que la décodification sémantique. Les meilleurs résultats intéressent les formations diminutives ; au contraire, les augmentatives, les péjoratives et la présence du cumul suffixal confirment leur difficulté cognitive. Nous avons observé plusieurs typologies de réponses incorrectes (l'hyperonyme et le co-hyponyme du MC) ou absentes (le vide lexical) et les procédés cognitifs dans l'activation ou accès lexical(e) (par l'inférence, les transferts interlinguistiques et en fonction du niveau d'interlangue des apprenants). Plus généralement, dans l'accomplissement des tâches de niveau local (dans le traitement morphosémantique et syntaxique des MC) nous avons observé l'intervention de variabilités interindividuelles (d'après les habiletés lexicales et linguistiques mais aussi affectives des sujets) et intraindividuelles (d'ordre cognitif).

Étant donné que la mémorisation lexicale et d'autres stratégies cognitives ne permettent pas nécessairement d'accéder au MC et d'actualiser le *sens initial à exprimer* (Le Ny, 2005 : 100-101), nous concluons que l'enseignant de langue, pour répondre aux besoins de formation en italien LE, devrait,

- (1) privilégier la reconnaissance en compréhension des évaluatifs les plus fonctionnels dans le discours (les plus fréquents et productifs),
- (2) valoriser la compétence plurilingue de l'apprenant,
- (3) valoriser de même les paramètres qui favorisent la gestion cognitive du phénomène linguistique, parmi lesquels la simplification morphosyntaxique.

Omar COLOMBO
Paris Sorbonne University Abu Dhabi
CSTI Université Paris Sorbonne
LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des
Langues Étrangères et Maternelles),
Université Stendhal-Grenoble III

BIBLIOGRAPHIE

- ALBANO Leoni, F., MATURI, P. (1994). Didattica della fonetica e parlato spontaneo. In : Giacalone Ramat, A., Vedovelli, M. (Éd.), *Italiano lingua seconda / lingua straniera, SLI* (Società di Linguistica Italiana), *Atti del XXVI Congresso della Società Linguistica (Siena, 5-7 novembre 1992)*. Roma : Bulzoni, p. 153-164.
- ALBERTI, C., RUIMY, N. & all. (1991). *La donzellétta vien dalla donzèlla. Dizionario delle forme alterate della lingua italiana*. Bologna : Zanichelli.
- ALLORA, A., COLOMBO, S., MARELLO, C. (2010). I corpora VALICO e VINCA: stranieri e italiani alle prese con le stesse attività. In : Maraschino, N., De Martino, D. (a cura di), *La Piazza delle lingue - L'italiano degli altri*, La Piazza delle lingue, 2. Firenze : Accademia della Crusca, p. 49-61.
- BABIN, J. P. (1998). Lexique mental et morphologie lexicale. *Sciences pour la Communication*, n. 54. Bern-Berlin-Frankfurt-New York-Paris-Wien : Peter Lang SA-Éditions Scientifiques Européennes.
- BAILLY, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais. Lexique*. Paris-Gap : Ophrys.
- BANFI, E. (1993). Italiano come L2. In : Banfi, E. (Éd.), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*. Scandicci : La Nuova Italia, p. 35-102.
- BAQUÉ, L., LE BESNERAIS, M., MASPERI, M. (2003). Entraînement à la compréhension orale des langues romanes. Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. In : Degache, C. (Éd.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues de Galatea à Galanet, Lidil*, n. 28. Grenoble : Ellug-Université Stendhal, p. 137-152.
- BARBERA, M., MARELLO, C. (2004). VALICO (Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana Corpus Online): una presentazione, *ITALS*, anno II, n.4-2004, p. 7-18.
- BATTAGLIA, S., BARBERI SQUAROTTO, G. (1981). *Grande dizionario della lingua italiana*. Torino : UTET.

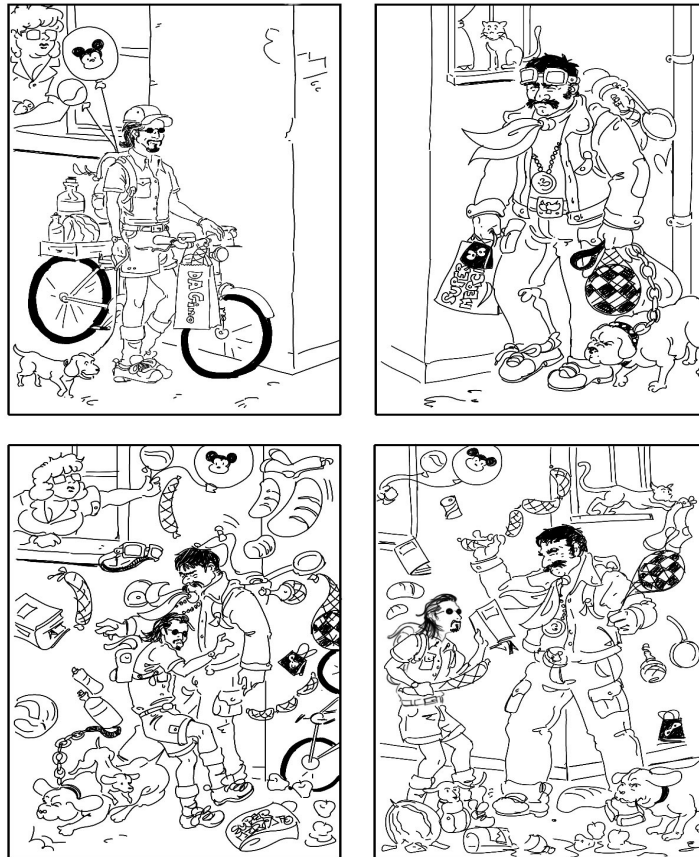
- BOGAARDS, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hetier.
- BORREL, A. (1994). Le rôle de la phonétique en classe de langue seconde et / ou étrangère. Pour une meilleure prise en compte de l'oral dans l'enseignement / apprentissage des langues. In : *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n. 31. Montpellier : Université Paul Valéry, p. 43-55.
- CALAQUE, É. (2000). Enseignement et apprentissage du vocabulaire. Hypothèses de travail et propositions didactiques. In : Calaque, E., Grossmann, F. (Éd.), *Enseignement / apprentissage du lexique, Lidil*, n. 21. Grenoble : Ellug-Université Stendhal, p. 17-36.
- 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 Collin.
- COLOMBO, O. (2009). L'apprendimento dell'alterazione in italiano L2 in produzioni scritte di francofoni. In : Corino, E., Marelllo, M. (a cura di), *VALICO. Studi di linguistica e didattica*. Perugia : Guerra Edizioni, p. 111-135.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier.
- CORDA, A., MARELLO, C. (2004). *Lessico insegnarlo e impararlo*. Perugia : Guerra Edizioni.
- CULIOLI, A. (1979). *Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles*. In : *Modèles linguistiques*, Tome I, fasc. I. Lille : Université de Lille III, p. 89-103.
- DRESSLER, W. U., Merlini Barbaresi, L. (1994). *Morphopragmatics. Diminutives and intensifiers in italian, german and other languages*. Berlin - New York : Mouton de Gruyter.
- FAVARO, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano : RCS Libri.
- FERRERI, S. (2005). L'estensione delle conoscenze lessicali individuali. In : Chiari, I., De Mauro, T. (Éd.), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*. Roma : Aracne, p. 307-334.

- FRADIN, B. (1999). La suffixation en -ette est-elle évaluative ?
In : Corbin, D., Dal, G., Fradin, B., Habert, B., Kerleroux, F., Plenat, M., Roche, M. (Éd.), *La morphologie des dérivés évaluatifs. Forum de morphologie (2^e rencontre). Actes du colloque de Toulouse (29-30 avril 1999)*, *Silexicales* n. 2. Lille : Université de Lille III, p. 69-80.
- GAONAC'H, D., LARIGAUDERIE, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*. Paris : Armand Collin.
- GAONAC'H, D., MERLET, S. (1995). Mise en évidence de stratégies compensatoires dans la compréhension orale en L.E. In : *Revue de phonétique appliquée*, n. 115-116-117, *Compréhension orale*. Mons : Université de Mons-Hainaut, p. 273-292.
- GATTI, F. (2006). Educazione all'abilità di ascolto. In : Bosc, C., Marelllo, C., Mosca, S. (Éd.), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*. Torino : Loescher Editore, p. 264-273.
- GRANDI, N., SCALISE, S. (1999). Les règles d'altération nominale en italien. In : Corbin, D., Dal, G., Fradin, B., Habert, B., Kerleroux, F., Plenat, M., Roche, M. (Éd.), *La morphologie des dérivés évaluatifs. Forum de morphologie (2^e rencontre). Actes du colloque de Toulouse (29-30 avril 1999)*, *Silexicales* n. 2. Lille : Université de Lille III, p. 83-93.
- HALLÉ, P., SEGUI, J. (2001). Phonétique, phonologie, prosodie : organisation sonore des langues et traitement de la parole. In : Azou, P., Brun, V., Ozsancak, C. (Éd.), *Les dysarthries*. Paris : Masson, p. 7-16.
- KAUNZNER, U. A., NOBILI, P. (2006). Ascoltare, guardare, capire. In : Nobili, P. (Éd.), *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*. Roma : Carocci.
- LE NY, J.F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Paris : Éd. Odile Jacob.
- LEPOIRE-DUC, S. (2004). Interactions langagières et enjeux lexicaux. In : Calaque, É., David, J. (Éd.), *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, p. 143-156.

- MARTIN, É. (2003). Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue de la plate-forme Galanet. In : Degache, C. (Éd.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues de Galatea à Galanet*, Lidil, n. 28. Grenoble : Ellug-Université Stendhal, p. 121-135.
- MEZZADRI, M. (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia : Guerra Edizioni.
- MUTZ, K. (1999). Les dérivés évaluatifs de l'italien : comment la diachronie explique la synchronie. In : Corbin, D., Dal, G. & all. (Éd.), *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 : U.M.R. 8528 du CNRS (SILEX) – Université de Lille III, p. 161-167.
- PICHIASSI, M., ZAGANELLI, G. (1992). *Contesti Italiani. Materiali per la didattica dell'italiano L2. Viaggio nell'italiano contemporaneo attraverso i testi*. Perugia : Guerra Edizioni.
- POLIANOV, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. In : *Travaux du Cercle linguistique de Prague*, n. 4, p. 79-96.
- PRINCE, P. (2007). Une démarche planifiée pour l'apprentissage lexical en anglais langue seconde. In : Hilton, H. (Éd.), *Acquisition et didactique 1, Actes de l'atelier didactique AFLS (Association for French Language Studies)*, Chambéry, septembre 2005. Chambéry : Université de Savoie, p. 13-32.
- RAST, R. (2006). Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s'acquitter d'une tâche de compréhension ?. In : Rast, R., Trévisol, P. (Éd.), *L'acquisition d'une langue 3, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n. 24. Paris : Encrages, 119-147.
- SERIANNI, L. (1989). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino : UTET.
- YAGUELLO, M. (1981). *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*. Paris : Éd. du Seuil.

ANNEXE : L'IMAGE *SCONTRO*⁹

Guarda queste figure e scrivi una storia ricca di particolari. Anche una persona che non vede le figure deve capire che cosa è successo e come sono i personaggi, che vestiti indossano, che cosa portano con sé. Usa più di 150 parole e inizia così: “L’altro giorno due uomini camminavano sul marciapiede



⁹ © VALICO : cf. <http://www.valico.org/vignette.html> (accès 22/11/16).