



L'apprentissage des constructions « prendre + déterminant + nom » par les élèves italophones et sardophones de français langue étrangère

Mariangela Albano

Université des études de Cagliari, Italie

mariangela.albano@unica.it

<https://orcid.org/0000-0001-7157-1482>

Roberta Piras

Université de Saint-Jacques-de-Compostelle, Espagne

roberta.piras@rai.usc.es

<https://orcid.org/0009-0004-5287-986X>

Reçu le 30-10-2023 / Évalué le 25-11-2023 / Accepté le 01-12-2023

Résumé

Cette étude décrit les stratégies d'interprétation du français langue étrangère mises en œuvre par des apprenants italophones et sardophones dans un contexte plurilingue. En particulier, notre étude porte sur le traitement, l'interprétation et la traduction de cinq constructions verbales françaises – du type « prendre + déterminant + nom » - par 136 apprenants collégiens italophones de FLE (niveau A1). Nous décrivons et analysons les interférences linguistiques et les choix interprétatifs de deux tests : un test concernant le groupe témoin et l'autre portant sur le groupe expérimental. Dans cet article, nous soulignons l'importance d'appliquer les études de la linguistique analogique et de la sémantique cognitive pour mieux comprendre l'appropriation des constructions phraséologiques françaises et pour favoriser leur apprentissage à un public italophone et sardophone.

Mots-clés : phraséologie, apprenants italophones et sardophones, français langue étrangère, apprentissage, plurilinguisme

İtalyanca ve Sardunyaca konuşan Yabancı Dil Olarak Fransızca öğrencileri tarafından “Almak + belirleyici + isim” yapılarının öğrenilmesi

Özet

Bu çalışma, çok dilli bir bağlamda İtalyanca ve Sardunyaca konuşan öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Fransızca'yı yorumlama stratejilerini irdelemektedir. Çalışmamız özellikle, İtalyanca konuşan 136 ortaokul FLE öğrencisi (seviye A1) tarafından "prendre + belirleyici + isim" türünden beş Fransızca sözlü yapının işlenmesine, yorumlanmasına ve

çevrilmesine odaklanmaktadır. İki testin dilsel müdahalelerini ve yorumlayıcı seçimlerini tanımlıyor ve analiz ediyoruz: biri kontrol grubuna yönelik, diğeri ise deney grubuna yapılan testtir. Bu makalede, Fransızca deyimisel yapıların benimsenmesini daha iyi anlamak için analogik dilbilim ve bilişsel anlambilim çalışmalarını uygulamanın önemini vurguluyoruz. İtalyanca ve Sardunyaca konuşan hedef kitlenin bu ifadeleri öğrenmesini teşvik etmek için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: deyimisel yapılar, İtalyanca ve Sardunyaca konuşan öğrenciler, Yabancı Dil olarak Fransızca, öğrenme, çok dillilik

The learning of the constructions “take + determiner + noun” by Italian-speaking and Sardo-speaking French as a Foreign Language students

Abstract

This study describes the interpretation strategies of French as a Foreign Language on the part of Italian-speaking and Sardo-speaking learners in a multilingual context. In particular, our study focuses on the processing, interpretation and translation of five French verbal constructions – of the “prendre + determiner + noun” type – by 136 Italian-speaking middle school FLE learners (level A1). We describe and analyze the linguistic interferences and the interpretative choices of two tests: one test concerning the control group and the other looking at the experimental group. In this article, we highlight the importance of applying studies of analogical linguistics and cognitive semantics to better understand appropriation of French phraseological constructions and to promote their learning to an Italian-speaking and Sardo-speaking audience.

Keywords: phraseology, Italian-speaking and Sardo-speaking learners, French as a Foreign Language, learning, plurilingualism

Introduction

La présente contribution concerne certaines stratégies d'apprentissage du Français Langue Étrangère (dorénavant FLE) mises en œuvre par des apprenants italophones et sardophones¹. Plus spécifiquement, notre étude

¹ Cette étude reprend partiellement des données du travail de recherche de Roberta Piras, 2023 intitulé *Per una fraseodidattica inclusiva: l'insegnamento delle collocazioni di lingua francese a discenti italo-foni con e senza Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Università degli Studi di Cagliari, dirigé par Mariangela Albano au sein du Master (de 2 ans) *Corso di Laurea Magistrale in Lingue e Letterature moderne europee e americane. Classe LM37, Lingue, Letterature e Culture*. Les auteurs ont contribué à l'élaboration de cet article de la manière suivante : Mariangela Albano a écrit l'introduction, les parties

porte sur le traitement, l'interprétation, les interférences et les erreurs de traduction de cinq constructions verbales françaises – du type « prendre + déterminant + nom » - par 136 apprenants italophones collégiens de FLE (niveau A1). Le choix de conduire notre recherche dans un collège sarde dépend de plusieurs raisons : d'abord, il s'agit d'un terrain où ce sujet attire encore aujourd'hui peu l'attention et, ensuite, la population choisie pour notre étude est caractérisée par une spécificité culturelle, étant *de facto* bilingue.

Pour examiner les stratégies d'apprentissage des constructions verbales, nous avons conçu deux tests : un test concernant le groupe témoin et un test portant sur le groupe expérimental. Le premier test concerne un questionnaire à choix multiples portant sur la traduction sans contexte des constructions ; le deuxième, en revanche, présente des exercices qui, faisant appel aux recherches en sémantique cognitive (Lakoff, Johnson, 1980 et 1999 ; Gibbs, 1992 ; Gentner *et al.*, 2001 ; Kövecses, 2005), stimulent une réflexion métalinguistique sur les constructions en favorisant leur apprentissage.

Dans cette étude, nous décrivons et analysons certains choix interprétatifs de ces constructions en montrant la différence entre les deux typologies de test et en nous focalisant sur les erreurs, sur les interférences linguistiques et sur le type d'interprétation (Albano, 2017 et 2020). L'objectif est de formuler des hypothèses préalables afin de comprendre les stratégies d'apprentissage de ce type de constructions verbales et de comprendre si, par une stimulation métacognitive, la compétence phraséologique est favorisée (González Rey, 2007 et 2016). Notre article présente deux parties. Une description des théories concernant les constructions verbales et leur apprentissage. La deuxième partie examine la méthode d'enquête et l'analyse des données issues du corpus d'étudiants : 1) l'établissement de l'échantillon ; 2) la sélection des constructions ; 3) la conception des exercices ; 4) l'analyse des données.

1.2 *L'apprentissage des constructions verbales : entre difficultés et compétences*, 2.1 *La conception des exercices*, 2.2 *La sélection des expressions*, 2.3 *La description des données* et la conclusion. Roberta Piras a écrit les parties 1.1 *Pour une définition des constructions verbales du type « prendre + déterminant + nom »*, 2.3.1 *Analyse des données : le test au groupe témoin*, 2.3.2 *Analyse des données : le test expérimental* et la conclusion.

1. Les constructions verbales du type « prendre + déterminant + nom » entre phraséologie et apprentissage

1.1. Pour une définition des constructions verbales du type « prendre + déterminant + nom »

Notre étude se concentre sur la catégorie phraséologique des collocations, définie de différentes manières par plusieurs linguistes et chercheurs. Lewis (2000), par exemple, en ce qui concerne la langue anglaise, considère les collocations comme des constructions présentes dans une grande partie des discours. En français, plusieurs études ont été menées à ce sujet (Benson, 1985 ; Binon et Verlinde, 2003 ; Bolly, 2007 ; Cavalla *et al.*, 2009 ; Cavalla et Crozier, 2005 ; González Rey, 2007, 2010 et 2021). En particulier, González Rey considère les collocations comme « une suite de mots figés, placés en cooccurrence, dans une structure binaire et selon un statut sémiotaxique différencié » (González Rey, 2021 : 117), soulignant également que cette catégorie avait déjà été étudiée il y a plusieurs années par d'autres linguistes, tels que Bally (*Ibid.*).

Les collocations, en tant que catégorie phraséologique, sont également constituées d'autres sous-catégories. Une distinction intéressante est faite par Benson (1985), reprise ensuite par Svensson (2004), selon laquelle les collocations se divisent en *collocations grammaticales* et *collocations lexicales*. La première sous-catégorie présente des collocations constituées de 1) « verbe + préposition » comme pour l'anglais *accuse of*, fr. *accuser de* ; 2) « nom + préposition » comme en anglais *access to*, fr. *accès à* ; 3) « adjectif + préposition » comme pour l'anglais *afraid of*, fr. *fâché de* (*Ibid.* : 22-23). Les collocations lexicales, par contre, se subdivisent en trois catégories : 1) « adjectif + nom » (p.ex. l'anglais *confirmed bachelor*, fr. *célibataire endurci*) ; 2) « nom + verbe » (p.ex. l'anglais *blood circulates*, fr. *le sang circule*) ; 3) « verbe + nom » (p.ex. l'anglais *give a lecture*, fr. *tenir une conférence* (*Ibid.*)).

Notre étude se focalise sur des constructions verbales du type « prendre + déterminant + nom » qui découlent de plusieurs typologies phraséologiques. D'une part, il s'agit des collocations lexicales « verbe + nom » comme, par exemple, *prendre le petit-déjeuner*, *prendre une douche*, *prendre un bain*. D'autre part, cela concerne également les constructions

verbales figées (dorénavant CVF) qui « représentent des moules grammaticaux très productifs, en passant par des expressions idiomatiques plus ou moins imagées, comme *avalier son extrait de naissance*, *manger les pissenlits par la racine*, etc. » (González Rey, 2021 : 191). Il faut rappeler que cette typologie de constructions a reçu de nombreuses dénominations et, selon González Rey (*Ibid.* : 192), « généralement celle de locutions verbales » en raison de plusieurs caractéristiques comme : 1) l'absence d'article ; 2) le verbe vidé de sens ; 3) l'impossibilité de substitution paradigmatique et 4) la présence d'archaïsmes. Ce qui émerge est que les CVF représentent un groupe de constructions avec une grande hétérogénéité de la structure interne et une scalarité du figement. Cela signifie que nous pouvons observer des constructions moins sémantiquement figées comme *prendre un raccourci*, *prendre la fuite* ou *prendre le départ* et, d'autres qui montrent une opacité sémantique majeure comme, par exemple, *prendre la porte*.

1.2. L'apprentissage des constructions verbales : entre difficultés et compétences

L'apprentissage des constructions verbales et, plus en général, de la phraséologie d'une langue étrangère a toujours représenté un problème pour les apprenants à cause de la fréquence d'apparition à tous les niveaux de langue et de la difficulté de compréhension et il se configure donc comme une activité globale impliquant plusieurs compétences. Par conséquent, la compétence phraséologique « est placée à l'intersection de la compétence lexicale et syntaxique de la langue [...] la place de la CP [Compétence Phraséologique] n'est pas indépendante : son intégration dans la compétence de communication la situe à l'intersection des compétences sociolinguistique et interculturelle des approches communicative et actionnelle en D[idactique des] L[angues] É[trangères] » (González Rey, 2016 : 179).

Comme le souligne Bolly (2007 : 33-34), « il est actuellement admis que les unités phraséologiques constituent des obstacles à l'appropriation d'une langue seconde, jusqu'à un niveau avancé d'apprentissage ». Cela a permis aux théoriciens de la phraséologie d'aborder le sujet de la « compétence phraséologique » ne pouvant pas être considérée comme une compétence

isolée car elle découle de la compétence linguistique (González Rey, 2016 ; Albano, 2020). Cela a été plusieurs fois mis en évidence par les approches lexicale (Lewis, 2000) et sémantique (Lakoff, Johnson, 1980 et 1999) qui considèrent le lexique comme étant au cœur de l'apprentissage (Tomasello, 2006).

De nombreux auteurs se sont interrogés sur les modalités de compréhension et d'interprétation permettant d'apprendre les unités phraséologiques en langue étrangère. Certains théoriciens abordent cette question en proposant une forme d'apprentissage influencé par la langue maternelle (Jaworski, 1990 ; Biskup, 1992 ; Irujo, 1993 ; Wray, 2002 ; Granger, Meunier, 2008 ; Granger *et al.*, 2013) ou un apprentissage par l'imitation des locuteurs natifs (Bygate, 1988). D'autres mettent en évidence une forme de décodage qui dépend de la fusion entre la connaissance grammaticale et l'ensemble des éléments mémorisés par l'apprenant (Peters, 1983 ; Howarth, 1998), d'un raisonnement analogique, d'inclusion catégorielle ou de compréhension de la motivation sémantique (Cacciari, 1998 ; Monneret, 2018 ; Lakoff et Johnson, 1980 et 1999). D'autres encore ont pris en compte les différences de traitement cognitif entre les expressions littérales et les séquences polylexicales idiomatiques et non idiomatiques (Weinrich, 1966 ; Bobrow et Bell, 1973 ; Gibbs, 1980 ; Cacciari, 1998 ; Cardona, 2008). C'est, par exemple, le cas du modèle de la configuration (Cacciari, Tabossi, 1988 ; Cacciari, Glucksberg, 1991) pour lequel les unités polylexicales sont traitées littéralement jusqu'à un moment donné, après le premier mot, quand la configuration émerge et que le sens idiomatique est activé. À partir d'un certain moment, le locuteur reconnaît la configuration idiomatique des mots grâce à une clé fournie par la séquence idiomatique. Cette clé qui caractérise l'expression figée peut être signalée par une anomalie sémantique ou syntaxique, comme l'absence d'un article dans *tenir parole*, *prendre position* ou *baisser pavillon* ; la présence d'un possessif au lieu d'un article dans *vider son sac* ou des séquences qui contiennent des mots inusuels comme dans *sans coup férir*. Nous pouvons retrouver cette clé idiomatique au début de l'expression, si on considère comme clé le verbe, comme pour *prendre la porte* ou à la fin si on considère comme clé le groupe nominal, comme pour *être au septième ciel* (Albano, 2020). Ce qui émerge est que l'apprentissage de ces unités

représente un problème pour les apprenants de FLE et qu'il faudrait appliquer les recherches en sémantique cognitive pour formuler des exercices visant à stimuler une réflexion métalinguistique.

2. Les constructions verbales en classe de français langue étrangère

Notre recherche, menée entre novembre 2022 et mars 2023, concerne un échantillon qui porte sur 136 apprenants italophones et sardophones qui étudient le français au sein de deux collèges de la province de Cagliari en Sardaigne (Italie) : la « Scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo Selargius 1 » de Selargius et la « Scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo Benedetto Croce » de Pula.

Ces élèves sont en différentes années de collège (notamment, 2^e et 3^e années) et ils connaissent et étudient plusieurs langues : l'italien comme langue maternelle, le sarde comme langue maternelle, l'anglais comme première langue étrangère (environ 3/4 ans) et le français comme deuxième langue étrangère (environ 2/3 ans d'apprentissage).

Le français est obligatoire, à raison de deux heures par semaine, au sein du cursus scolaire du collège (de 3 ans). Selon le Ministère de l'éducation en Italie (MIUR, 2012), le niveau d'arrivée, en troisième année, est le niveau A1 du CECRL. De surcroît, l'enseignement est dispensé par un enseignant italophone et en italien.

Les caractéristiques de la population étudiée exigent une précision préalable. Les apprenants de 2^e et 3^e années de collège connaissent déjà la construction « prendre + déterminant + nom » et ils ont un niveau similaire. Au total nous avons examiné six classes et nous les avons subdivisées en deux groupes : le groupe témoin auquel nous avons proposé un test 'traditionnel' (traductions sans contexte et test à choix multiples) et qui nous a servi de point de comparaison par rapport au deuxième groupe ; le groupe expérimental auquel nous avons proposé un test portant sur des stratégies métalinguistiques comme nous le verrons dans les sections successives.

2.1. La conception des exercices

Nous l'avons indiqué précédemment : nous avons conçu deux tests : le test concernant le groupe témoin et le test portant sur le groupe expérimental.

Le premier, composé de deux exercices pour chaque expression prise en compte, présente le « Test n. 1 », un test à choix multiples qui porte sur la traduction sans contexte du français vers l'italien. Nous avons proposé cinq choix : quatre traductions possibles en français (une traduction correcte, une traduction littérale incorrecte, deux distracteurs qui jouent sur l'interférence linguistique des verbes it. *fare*, fr. *faire* et it. *prendere*, fr. *prendre*) et un choix libre, défini « Autre ». Cet exercice présente une autre activité concernant la motivation du choix donné : nous avons interrogé les apprenants sur leur travail et nous leur avons demandé d'expliquer, à l'écrit, la raison de leur choix et du parcours cognitif effectué (Albano, 2020).

Le deuxième test, qui consiste en une séquence didactique en classe de FLE, a été formulé à partir des méthodologies nées au sein de l'approche sémantique (Lakoff, Johnson, 1980 et 1999 ; Gibbs, 1992 ; Cacciari, 1998 ; Gentner *et al.*, 2001 ; Kövecses, 2005). Il est divisé en trois exercices : le premier, « Test n. 1 », est un exercice d'appariement mot-image qui permet aux apprenants de reconnaître les mots isolés et, par conséquent, il stimule une réflexion métalinguistique sur les clés idiomatiques (Cacciari, 1998). Le deuxième exercice, « Test n. 2 », reprend totalement le test à choix multiples et l'exercice de la motivation que nous avons proposés au groupe témoin. Nous avons d'abord proposé le test à choix multiples portant sur la traduction sans contexte du français vers l'italien et, ensuite, nous avons interrogé, à l'écrit, les élèves sur leurs réponses. Finalement, le troisième exercice, « Test n. 3 », concerne la traduction, français vs italien, du verbe « prendre » en contexte. Nous avons proposé cinq brèves phrases tirées d'un corpus numérique en langue française (Corpus Leipzig, 2012) et, à l'aide de la question suivante « Qu'exprime le verbe ? *Faire* ou *prendre* ? Associez les phrases à chaque colonne comme dans l'exemple », nous avons demandé aux apprenants d'associer les phrases soit au verbe it. *fare*, fr. *faire*, soit au verbe it. *prendere*, fr. *prendre*. Ce dernier exercice concerne le décodage interlinguistique (procédure de traduction) du français à l'italien par trois phases : lemmatisation, contextualisation et décision lexicale.

En ce qui concerne la démarche permettant de tester notre échantillon, nous avons suivi les étapes suivantes pour les deux groupes : 1) présentation du test et de ses objectifs ; 2) soumission du test écrit distribué à tous les élèves de la classe : nous avons demandé aux apprenants de le remplir en 60 minutes à la main ; 3) examen des réponses données et révision avec l'enseignant de la classe.

2.2. La sélection des expressions

Le premier critère de sélection a été de choisir des constructions contenant le verbe français *prendre* donnant lieu à des expressions italiennes montrant le verbe it. *fare*, fr. *faire*, un verbe très productif et très utilisé par les locuteurs italophones (La Fauci et Mirto, 2010 [2003] ; De Mauro, 2014). En outre, le verbe *fare* concerne des constructions, plus ou moins, équivalentes aux constructions françaises du type *prendre + déterminant + nom* ou *prendre + nom* comme pour l'italien *fare il bagno*, fr. *prendre un bain* ou l'italien *fare la doccia*, fr. *prendre une douche* (Albano et Alkaya, 2022 : 30-31). Cette construction permet aux élèves italophones de « réfléchir de manière contrastive sur les similarités et les différences entre les deux langues romanes. En effet, l'apprenant sera contraint de chercher une règle à appliquer pour discriminer les objets à côté du verbe *fare* et pour pouvoir le traduire » (*Ibid.*). Plus spécifiquement, les expressions françaises sélectionnées sont les suivantes : 1) fr. *prendre le petit-déjeuner* ; it. *fare colazione* ; 2) fr. *prendre une douche*, it. *fare la doccia* ; 3) fr. *prendre un bain*, it. *fare un bagno* ; 4) fr. *prendre le départ*, it. *partire* ; 5) fr. *prendre la porte*, it. *andarsene*.

La majorité des constructions sélectionnées relèvent du niveau A1 du CECRL mais les deux dernières concernent le niveau B1+ car elles présentent une plus grande figurativité et également une fréquence beaucoup plus basse dans le langage. Nous avons choisi de les inclure pour permettre aux élèves de réfléchir sur les valeurs du verbe *prendre* en français, pour réfléchir sur la métaphoricité et sur la différence entre français et italien.

2.3. La description des données

L'analyse des données nous a permis d'observer que, dans la majorité des cas, les élèves montrent plusieurs difficultés à interpréter et

comprendre les constructions verbales prises en compte à cause de l'interférence linguistique avec d'autres langues connues, notamment l'italien, le sarde et/ou l'anglais. C'est pour cette raison que, pour l'examen des données, nous faisons référence à certaines théories de la linguistique acquisitionnelle et, notamment, au concept d'interférence avec la L1 et/ou avec d'autres langues (Lüdeling, 2008 ; Lüdeling *et al.*, 2005 ; Díaz-Negrillo, Fernández-Domínguez, 2006 ; Granger, Meunier, 2008 ; Cortes Velásquez *et al.*, 2007 ; Chini, Bosisio, 2014).

2.3.1. Analyse des données : le test au groupe témoin

Le premier test, c'est-à-dire le test pour le groupe témoin, a été proposé à 78/136 élèves fréquentant les classes de 2^e et 3^e années de collège. Nous avons observé 67,70 % (260/384) de réponses correctes pour le premier exercice (questions à choix multiples) et 54,16 % (208/384) de réponses correctes pour le deuxième exercice (la traduction en français et en contexte).

Les résultats montrent que la première activité a donné des résultats meilleurs que la deuxième, car les constructions verbales ont permis aux élèves de trouver, au sein des choix proposés, des ressemblances franco-italiennes du système de correspondances sons-symboles graphique.

En ce qui concerne l'interprétation des expressions, nous pouvons remarquer que les meilleurs résultats concernent la construction verbale *prendre un bain* (83 % des élèves). En revanche, la construction *prendre la porte* (31 %) présente un nombre majeur d'omissions.

Dans les deux activités du « Test pour le groupe témoin », des erreurs ont été relevées en raison d'une traduction littérale des collocations, due à une influence interlinguistique. Les élèves interprètent et traduisent l'expression à l'aide de leur langue maternelle en prenant appui sur des relations d'analogie lexicale ou phonétique. Nous observons, par exemple, certains cas de transparence des mots pour la collocation française *prendre le petit-déjeuner*, it. *fare colazione*, laquelle a été traduite par l'it. *prendere il piccolo pranzo*, fr. *prendre le déjeuner petit* qui représente une traduction littérale incorrecte.

Nous constatons également plusieurs cas d'analogie phonétique pour l'expression *prendre le petit-déjeuner*, it. *fare colazione* traduite par l'italien

prendere il piccolo digiuno, fr. *prendre le petit jeûne*. Les apprenants sont influencés par la transparence phonétique du mot français *déjeuner* et par la pré-connaissance du mot *petit*.

Les motivations données par les élèves montrent que les pré-connaissances lexicales en langue française, la langue maternelle et le contexte phrastique influencent la traduction. C'est, par exemple, le cas d'un élève qui affirme qu'il a traduit l'expression fr. *prendre le petit-déjeuner* par l'italien *prendere il piccolo digiuno* parce que « *petit* significa *piccolo*, *déjeuner digiuno* », fr. « *petit* signifie *petit*, *déjeuner jeûne* ».

2.3.2. Analyse des données : le test expérimental

Le test pour le groupe expérimental a été effectué par 58 / 136 élèves et, comme nous l'avons dit précédemment, il s'agit de trois exercices qui peuvent représenter une séquence didactique correspondant à environ une heure de cours de FLE.

Nous avons remarqué que les meilleurs résultats portent sur les constructions verbales *prendre un bain* (98 % des élèves) et *prendre une douche* (96 % des élèves), tandis que la construction *prendre la porte*, figurée et opaque, montre 22 % de réponses.

En ce qui concerne la première activité, dénommée « Test n. 1 », impliquant un exercice d'appariement entre le mot français et l'image (éveil métalinguistique), nous avons observé un taux de 100% de réponses correctes. Grâce à cette activité, la plupart des élèves ont réussi à accomplir presque correctement les deux exercices suivants.

La deuxième activité, « Test n. 2 », concernant le même exercice, indiqué comme « Test n. 1 » et présent dans le test du groupe témoin, montre 76,89 % (223/290) de réponses correctes et 22,06 % (64/290) de réponses incorrectes. Quant aux traductions impropres, nous pouvons observer, de manière générale, que la plupart des élèves ont choisi des traductions caractérisées par une analogie formelle comme pour le français *prendre la porte*, traduit littéralement par l'italien *prendere la porta* au lieu de *andarsene*, fr. *s'en aller*.

D'autres fois, comme pour l'expression *prendere le départ*, traduite en italien par *fare un volo*, fr. *faire un vol* (action de se déplacer dans l'air), nous avons supposé que les apprenants avaient parcouru les étapes cognitives suivantes : 1) connaissance du mot *prendre* en français ; 2) analogie conceptuelle entre le comportement syntactique du verbe *fare* et *faire* ; 3) influence du contexte d'image de l'exercice numéro 1 (notamment, l'image d'un avion) ; 4) métonymie conceptuelle « le départ est une partie du vol de l'aéromobile ». Il faut cependant souligner qu'en italien, l'expression *fare un volo* est utilisée, littéralement, pour indiquer « une course vers une certaine destination, [un] mouvement rapide : je fais un vol chez moi [fig. *je rentre chez moi*] et je reviens » (De Mauro, 2014)² comme pour les expressions it. *fare un buon volo*, fr. *faire un bon vol* ou it. *fare un volo di prova*, fr. *faire une épreuve en vol*. Un autre emploi, plus figuré, concerne l'extension de sens de « chute, dégringolade : *faire un vol dans les escaliers* [fig. *tomber dans les escaliers*] » (Sabatini-Coletti, 2018³). Nous avons également constaté des erreurs liées à l'influence de la langue sarde comme, par exemple, le doublement des consonnes ou des erreurs orthographiques. C'est le cas du mot français *petit-déjeuner* traduit en italien par *colazzione*, du mot *option* traduit par *oppzione* au lieu de *opzione* ou encore du mot *motivation* traduit par *motivazzione* au lieu de *motivazione*.

La troisième et dernière activité, le « Test n. 3 », se compose d'une grille, utile au développement des compétences de compréhension écrite. Dans cette activité, l'élève doit lire les phrases fournies (incluant certaines phrases du deuxième exercice du groupe témoin), de tenter de les traduire en italien et de choisir entre les verbes italiens *fare* ou *prendere*. Cet exercice montre 89,65 % (260/290) de réponses correctes et 10,34 % (30/290) de réponses incorrectes. Quant à ces dernières nous pouvons observer que certains élèves ont placé l'expression *prendre des pilules* dans la colonne concernant le verbe it. *fare*, fr. *faire* en montrant une confusion conceptuelle entre l'emploi du verbe *faire* et du verbe *prendre*. Nous observons aussi une fausse paraphrase dans le cas de l'expression

² Orig. it. : « corsa verso una determinata meta, rapido spostamento: *faccio un volo fino a casa e torno* » (De Mauro, 2014).

³ Orig. it. : « estens., caduta, ruzzolone: *fare un volo dalle scale* » (Sabatini-Coletti, 2018).

prendere un verre, placée dans la colonne concernant le verbe *it. prendere*, *fr. prendre*.

Les réponses données montrent que les élèves subissent l'influence de la langue maternelle, des exercices précédents et du contexte phrastique. Plus spécifiquement, parmi les différentes motivations, on trouve des réponses telles que *it. « ci sono similarità con la lingua italiana »*, *fr. « il y a des similarités avec la langue italienne »* ; *it. « L'esercizio 1 mi ha aiutato »*, *fr. « L'exercice 1 m'a aidé »* ; *it. « Mi sono aiutato col primo esercizio »*, *fr. « Je me suis aidé avec le premier exercice »* ; *it. « l'esercizio di matching è stato utile »*, *fr. « l'exercice de matching a été utile »*.

Bien que le nombre de réponses correctes du test dédié au groupe expérimental soit légèrement inférieur – en tenant compte que le nombre d'étudiants est également inférieur, soit 78 pour le premier groupe et 58 pour le second – on peut remarquer que les réponses incorrectes sont presque la moitié de celles obtenues dans le test du groupe témoin. En effet, le test au groupe témoin s'avère difficile car la phase d'éveil aux constructions verbales, c'est-à-dire l'exercice d'appariement entre le mot français et l'image, est absente et les élèves doivent répondre aux questions sans une stimulation d'une réflexion métalinguistique sur la traduction et sur le figement. En revanche, le test expérimental, construit comme une séquence didactique à proposer en classe de FLE, montre que les élèves s'approprient facilement des constructions verbales.

Conclusion

Dans ce travail, notre objectif principal consistait à formuler des hypothèses préalables afin de comprendre les stratégies d'apprentissage des constructions françaises « prendre + déterminant + nom » dans le contexte plurilingue d'une classe de FLE en Sardaigne où les langues principales sont l'italien et le sarde.

Les résultats obtenus, par les deux tests, ont mis en lumière que les collocations les mieux apprises sont *prendere un bain* et *prendere una doccia*, plus transparentes que les autres, grâce à une similitude phonétique entre

les substantifs *bain* et *douche* en italien, c'est-à-dire *bagno* et *doccia*. En revanche, la construction *prendre la porte* a été difficilement interprétée, car plus opaque que les autres. Néanmoins, dans le test effectué par le groupe expérimental, cette collocation a obtenu un nombre plus élevé de réponses correctes par rapport au test du groupe témoin. Nous avons observé une forme d'apprentissage influencé par la langue maternelle (Jaworski, 1990 ; Biskup, 1992 ; Irujo, 1993 ; Wray, 2002 ; Granger et Meunier, 2008 ; Granger *et al.*, 2013) car les élèves se servent de leur bagage linguistique pour répondre aux questions. À cet égard, nous avons remarqué que, parfois, l'interférence linguistique a une valeur positive car il s'agit d'un procédé permettant aux apprenants de traduire correctement les constructions en se servant des similarités phonétiques, morphologiques et lexicales entre les deux langues romanes. D'autres fois, l'interférence représente un obstacle qui induit les élèves à formuler des fausses analogies entre les deux langues. Nous avons mis également en évidence qu'une séquence didactique, construite sur la base des études en sémantique cognitive, prévoit des phases d'éveil métalinguistique permettant de mieux comprendre des constructions figées.

Cet article ne saurait être exhaustif et ne prétend en aucun cas apporter de réponses définitives aux interrogations posées. Bien que le nombre d'étudiants ne soit pas suffisant pour tirer des conclusions généralisables, cela constitue un bon point de départ pour affirmer que le test du groupe expérimental peut conduire à des résultats plus approfondis que le test effectué par le groupe témoin et donne un modèle pour formuler une séquence didactique en classe de français.

Bibliographie

Albano, M. 2017. « Identifier et traduire les expressions défigées. Une expérience cognitive avec les apprenants italophones adultes de FLE ». *Repères-DoRiF* (Centro di Documentazione e di Ricerca per la Didattica della Lingua Francese nell'Università Italiana), n° 18, p. 22-38.

Albano, M. 2020. *Les expressions figées en didactique du Français Langue Étrangère*, thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle.
<https://theses.fr/2020PA030008>.

Albano, M., Alkaya, E. 2022. « Aprendizaxe do italiano L4 a partir do francés L2 para estudantes adultos de fala turca: o caso das colocacións «fare + substantivo» e «fare + determinante + substantivo» (*Italian L4 by French L2 learning for Turkish-speaking adult students: the case of the collocations “fare + noun” and “fare + determiner + noun”*) ». *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, n°23, 2022; 23-38. [En ligne] :

<https://doi.org/10.52740/cfg/23.22.01.00027> [consulté le 15 octobre 2023].

Benson, M. 1985. Collocations and idioms. In: Ilson, R. F. (dir.) *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford : Pergamon, VIII, p. 61-68.

Binon, J., Verlinde, S. 2003. « Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde ». *La lettre de l'AIRDF*, n° 33, p. 31-36.

Biskup, D. 1992. L1 Influence on Learners' Renderings of English Collocations: A Polish/German Empirical Study. In: Arnaud, P. J.L. et Béjoint, H. (dir.), *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Palgrave Macmillan, p. 85-93.

Bobrow, S., Bell, S. M. 1973. « On catching on to Idiomatic Expressions ». *Memory & Cognition*, n° 1, p. 343-346.

Bolly, C. 2007. La notion de compétence 'phraséologique'. Verbes à haute fréquence et corpus d'apprenants anglophones avancés. In : González Rey, M. I. (dir.) *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Cortil-Wodon : E.M.E. & InterCommunications, p. 33-51.

Bygate, M. 1988. « Units of Oral Expression and Language Learning ». *Applied Linguistics*, n° 9, p. 59-82.

Cacciari, C. 1998. Why Do We Speak Metaphorically? Reflections on the Functions of Metaphor in Discourse and Reasoning. In : Katz, A. ; Cacciari, C. ; Gibbs, R. J. et Turner, M. (dir.). *Figurative Language and Thought*. Oxford/New York: Oxford University Press, p. 119-157.

Cacciari, C., Tabossi, P. 1988. « The Comprehension of Idioms ». *Journal of Memory and Language*, n° 2, p. 668-683.

Cacciari, C., Glucksberg, S. 1991. Understanding Idiomatic Expressions: The Contribution of Word Meaning. In: Simpson, G. B. (dir.) *Understanding Word and Sentence*. Amsterdam: Elsevier.

Cardona, M. 2008. « La comprensione e produzione di idioms : aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche ». *Studi di Glottodidattica*, n° 3, p. 45-64.

Cavalla, C., Crozier, E. 2005. *Emotions-Sentiments*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Cavalla, C. ; Crozier, E. ; Dumarest, D., Richou, C. 2009. *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE international.

Chini, M., Bosisio, Ch. 2014. *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma : Carocci, Roma.

Cortés Velásquez, D. ; Faone, S., Nuzzo, E. 2017. « Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata ». *Italiano LinguaDue*, n° 2, p. 1-74.

Díaz-Negrillo, A., Domínguez-Fernández, J. 2006. « Error Tagging Systems for Learner Corpora ». *Spanish Journal of Applied Linguistics (RESLA)*, n° 19, p. 83-102.

Gentner, D.; Holyoak, K. J., Kokinov, B. N. 2001. *The Analogical Mind. Perspectives from Cognitive Science*. Cambridge/London: MIT Press.

Gibbs, R. W. J. 1980. « Spilling the Beans on Understanding and Memory for Idioms in Conversation ». *Memory & Cognition*, n° 8, p. 149-156.

Gibbs, R. W. 1992. « Categorization and Metaphor Comprehension ». *Psychological Review*, n° 99, p. 572-577.

González Rey, M. I. 2007. *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Cortil-Wodon: E.M.E.

González Rey, M. I. 2010. *La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement*. Lyon : ENS LSH/DGESCO.

González Rey, M. I. 2016. « Une approche analogique à la compétence phraséologique: une double compétence, intégrale et intégrée ». *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, n° Extra 18, p. 165-188.

González Rey, M. I. 2021. *La nouvelle phraséologie du français*, 3^e édition revue et augmentée. Toulouse : PUM.

Granger, S., Meunier, F. 2008. *Phraseology: an Interdisciplinary Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Granger, S., Gilquin, G., Meunier, F. 2013. *Twenty Years of Learner Corpus Research. Looking Back, Moving Ahead, Proceedings of the First Learner Corpus Research Conference (LCR 2011)*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Howarth, P. 1998. « Phraseology and Second Language Proficiency ». *Applied Linguistics*, n° 19 (1), p. 24-44.

Irujo, S. 1993. « Steering Clear: Avoidance in the Production of Idioms ». *International Review of Applied Linguistics*, n° 21, p. 205-219.

Jaworski, A. 1990. « The Acquisition & Perception of Formulaic Language & Foreign Language Teaching ». *Multilingua*, n° 9 (4), p. 397-411.

- Kövecses, Z. 2005. *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- La Fauci, N., Mirto, I. M. 2010 [2003]. *Fare. Elementi di sintassi*. Pisa: Edizioni ETS.
- Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. 1999. *Philosophy in the flesh – The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New-York: Basic Books.
- Lewis, M. 2000. *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lüdeling, A. 2008. *Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung. Probleme beider Annotation von Lernerkorpora*. In: Maik, W. et Grommes, P. (dir.). *Fortgeschrittene Lernervarietäten*. Tübingen: Niemeyer, 119-140.
- Lüdeling, A., Maik, W., Kroymann, E., Adolphs, P. 2005. « Multi-level error annotation in learner corpora ». *Proceedings of Corpus Linguistics Conference Series*, n° 1 (1), p. 105-115.
- Monneret, P. 2014. « L'iconicité comme problème analogique ». *Le français moderne*, n° 1, p. 6-77.
- Monneret, P. 2018. *Phraséologie et analogie*. In: Soutet, O., Mejri, S. et Sfar, I. (dir.). *La phraséologie : théories et applications*. Paris : Honoré Champion Éditeur, p. 15-32.
- Peters, A. M. 1983. *The units of language*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Piras, R. 2023. *Per una fraseodidattica inclusiva: l'insegnamento delle collocazioni di lingua francese a discenti italofofoni con e senza Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Mémoire de Master. Università degli Studi di Cagliari.
- Svensson, M. H. 2004. *Critères de figement. L'identification des expressions figées en français contemporain*. Umeå: Tommy Sund.
- Tomasello, M. 2006. Acquiring Linguistic Constructions. In: Damon, S. R.S.; Lerner, R. M.; Juhn, D. et Siegler, R. S. (dir.). *Handbook of Child Psychology: Cognitive, Perception, and Language*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons Inc, p. 255-298.
- Weinrich, H. 1966. *Linguistik Der Lüge*. Heidelberg: Lambert Schneider Verlag.
- Wray, A. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Dictionnaires et pages web

De Mauro, T. 2014. *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*.
<https://dizionario.internazionale.it/> [consulté le 20 septembre 2023].

MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). 2012.
Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
[consulté le 20 septembre 2023].

Sabatini, F., Coletti, V. 2018. *Dizionario di italiano Sabatini-Coletti*.
https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/V/volo.shtml [consulté le 20 septembre 2023].

Universität Leipzig. 2012. *Wortschatz Universität Leipzig, Korpus French*.
https://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=fra_mixed_2012 [consulté le 20 septembre 2023].



© *Synergies Turquie*, n° 16, Année 2023.
Revue du GERFLINT (Évreux - France)
Première édition - Décembre 2023 -

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>
Bibliothèque nationale de France.

Éléments sous droits d'auteur – Modalités de lecture et de citation,
politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de
l'éditeur www.gerflint.fr et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-turquie> – Contact : synergies.turquie@gmail.com

