



HAL
open science

Le lexique mental L2: Connexions et associations

Alex Boulton

► **To cite this version:**

Alex Boulton. Le lexique mental L2: Connexions et associations. Linguistique. Université Nancy 2, 1998. Français. NNT: 1998NAN21027. tel-01777353

HAL Id: tel-01777353

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01777353v1>

Submitted on 24 Apr 2018

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

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



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Université de NANCY 2

UFR : Langues et Littératures Etrangères
Département d'Anglais

Thèse de Doctorat **REPRODUCTION INTERDITE**

**LE LEXIQUE
MENTAL L2**

**CONNEXIONS
&
ASSOCIATIONS**

Présenté par

Alex BOULTON

Sous la direction de Monsieur Henri HOLEC
Professeur à l'Université de Nancy 2

I would like to dedicate this thesis
to my parents and family in England and France,
to my daughter, Léa, an endless source of inspiration,
and to my wife, Valérie, who deserves more than words in any language...

REMERCIEMENTS

Une thèse représente un travail individuel et souvent très solitaire ; toutefois, elle n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien de nombreuses personnes — collègues, amis, famille. Je tiens particulièrement à remercier les personnes suivantes, qui ont eu un apport direct sur cette thèse, ce qui, bien sûr, ne signifie pas que j'ai oublié l'importance de toutes les autres qui ont su me consacrer beaucoup de leur précieux temps, et un peu de leur patience...

Mon Directeur de recherche, Henri HOLEC, dont les immenses compétences et la carrière constituent un de mes exemples.

David BROWN, pour son soutien et ses conseils.

Stéphane DONZÉ, qui a écrit le programme informatique permettant le déroulement des expériences.

Karine BONNEAU, pour sa voix.

Julian PERKIN, pour son aide avec l'analyse des données.

Thierry OTTOGALLI, pour sa relecture de l'ensemble de cette thèse et pour l'intérêt qu'il y a porté, et Philippe SEGUIN et Sylvia BYLINSKI-BRONOWICKI, pour leurs commentaires sur plusieurs chapitres.

L'ensemble des étudiants de la première année à l'ESSTIN, qui ont accepté de participer aux expériences.

Et enfin Valérie, sans qui rien n'aurait été possible.

SOMMAIRE

1) INTRODUCTION	6
-----------------	---

PREMIERE PARTIE : MODELES	11
----------------------------------	-----------

2) CARACTERISTIQUES GENERALES	15
3) LE LEXIQUE MENTAL L1	33
4) DIFFERENCES ET SIMILARITES L1 ~ L2	50
5) ACQUISITION L1 ET APPRENTISSAGE L2	68
6) TRANSFERT ET INTERFERENCE	89
7) LE LEXIQUE MENTAL D'UN APPRENANT L2	107

DEUXIEME PARTIE : CONNEXIONS	122
-------------------------------------	------------

8) CONNEXIONS PHONOLOGIQUES	127
9) CONNEXIONS GRAPHIQUES	141
10) CONNEXIONS MORPHOLOGIQUES	151
11) CONNEXIONS ETYMOLOGIQUES	170
12) CONNEXIONS GRAMMATICALES	185
13) CONNEXIONS SEMANTIQUES	199
14) CONNEXIONS SITUATIONNELLES	219
15) CONNEXIONS DE TRADUCTION	238

TROISIEME PARTIE : ASSOCIATIONS	249
--	------------

16) ASSOCIATIONS CLASSIQUES	252
17) PROBLEMES ET DIFFICULTES	265
18) EXPERIENCES	285
19) ANALYSE QUANTITATIVE	301
20) ANALYSE QUALITATIVE	321
21) ANALYSE INDIVIDUELLE	342
22) CONCLUSIONS	369

ANNEXES	375
GLOSSAIRE	496
BIBLIOGRAPHIE	500
INDEX	528
LISTES DES ILLUSTRATIONS	535
TABLE DES MATIERES	538

Si les lettres du nom de Dieu étaient au nombre de huit, il y aurait quarante mille permutations, et si elles étaient dix, il y en aurait trois millions six cent mille... Et si les lettres des noms de Dieu étaient au nombre de vingt-sept, parce que l'alphabet hébraïque n'a pas de voyelles, mais bien vingt-deux sons plus cinq variantes — ses noms possibles seraient un nombre de vingt-neuf chiffres. Mais il faudrait que tu calcules aussi les répétitions, car on ne peut exclure que le nom de Dieu soit Aleph répété vingt-sept fois, et alors la factorielle ne te suffirait plus et il faudrait calculer vingt-sept à la vingt-septième : et tu aurais, je crois, 444 milliards de milliards de milliards de milliards de possibilités, ou à peu près, en tout cas un nombre de trente-neuf chiffres.

Eco, U. (1990) : Le Pendule de Foucault. (Paris : Grasset. pages 49-50)

1. INTRODUCTION

Des siècles durant, la grammaire et le vocabulaire ont partagé la place d'honneur dans l'enseignement des langues étrangères. Mais vers le milieu du siècle, plusieurs éléments ont concouru pour reléguer le lexique à une position de moindre importance : l'apparition de la méthode américaine audio-orale en 1942 marque le début de « l'ère scientifique » en matière de didactique des langues étrangères (Germain 1993) ; l'étude linguistique se concentre sur la grammaire, à l'exclusion du lexique ; et en France, Galisson (1991 : 8) trouve ironique que la publication du *Français Fondamental* en 1954 y ait joué un rôle. Depuis, le lexique est souvent considéré comme 'inenseignant', voire comme un amalgame confus d'éléments disparates, et inaccessible à la mise en évidence de régularités. Non seulement négligé, il est même perçu comme une véritable barrière à l'acquisition de la grammaire. Le vocabulaire est donc à simplifier afin de mettre en valeur les formes grammaticales, et l'enseignant doit ainsi le limiter autant que possible afin de ne pas obscurcir la présentation de la structure grammaticale ciblée. C'est ainsi que nous sommes brutalement passés « de l'hégémonie à la pénitence » (Caré 1989 : 154). Le livre référence de Wilkins (1976 : 21), *Notional Syllabuses*, qui constitue la base de toute l'approche communicative, ne fait pratiquement aucune allusion directe au lexique. Ainsi, on n'enseigne plus le vocabulaire : l'apprenant est obligé de l'acquérir par lui-même au fur et à mesure.

Cependant, parallèlement à cette absence de vocabulaire dans les programmes d'enseignement, le problème de son acquisition connaît un regain d'intérêt au cours de ces quinze dernières années. De plus en plus, on affirme que le vocabulaire constitue l'élément linguistique le plus important pour l'apprenant en face d'une nouvelle langue. Il semble évident pour de nombreux enseignants et chercheurs que « les mots sont des facteurs premiers dans l'acquisition de la maîtrise d'une langue... ; rien d'essentiel ne peut être fait sans eux » (Galisson 1991 : 3). Le vocabulaire est particulièrement intéressant pour un apprenant adulte, puisqu'il semble être le seul domaine linguistique où l'apprentissage ne se ralentit pas avec l'âge (Rivers 1983).

Leur rôle serait d'autant plus important pour une « langue lexicale » comme l'anglais (Willis 1990 : 22). Cette prise de conscience de l'importance du lexique a engendré *The COBUILD English Course* (par exemple Willis et Willis 1989) et l'approche lexicale

associée, qui représentent la première tentative de fonder toute une méthode d'enseignement de langue étrangère (L2) sur le lexique. Partant des résultats d'une analyse d'un corpus de plusieurs millions de mots, les auteurs basent leur méthode sur la fréquence et sur l'emploi des mots jugés les plus 'utiles' (Lewis 1993 ; Sinclair 1991 ; Sinclair et Renouf 1988). Dans un domaine voisin, Oxford et Scarcella (1994), présentent une autre approche lexicale basée sur les résultats des recherches théoriques. Ils visent quatre éléments principaux : l'analyse des besoins, la personnalisation, les stratégies d'apprentissage, et la diversité des moyens. Depuis quelques années, de nombreux manuels consacrés au vocabulaire font leur apparition, ayant pour principal objectif de combler le manque de travail lexical dans la plupart des méthodes.

En matière de recherches, un changement d'orientation peut également être constaté. La linguistique descriptive et la sociologie générale ont longtemps été les seuls centres privilégiés de ces recherches ; néanmoins, de plus en plus de chercheurs apparaissent insatisfaits de cette situation. Ces derniers visent dorénavant les processus psychologiques d'acquisition, abandonnant l'étude descriptive des langues comme des entités abstraites qui existent indépendamment de l'esprit (Crystal 1997 : 5 ; Hölscher et Möhle 1987). De cette manière, la psycholinguistique rejoint au premier rang les autres domaines de recherches (Ellis 1993 : 3) :

« Le langage n'est pas un artefact culturel que nous apprenons de la même manière que nous apprenons dire l'heure, ou comment fonctionne le gouvernement [...]. Au lieu de cela, c'est un élément distinct de la constitution biologique de nos cerveaux » (Pinker 1994 : 18).

En ce qui concerne le vocabulaire, c'est ainsi l'ensemble des connaissances et des processus lexicaux qui devient l'objet d'étude. C'est cet ensemble que nous nommons le 'lexique mental'. Au travers d'une question brève, Meara (1982 : 29) a su délimiter un grand domaine de recherche, une question qui est toujours d'actualité : « A quoi ressemble le lexique mental d'un apprenant, et en quoi est-il différent du lexique mental d'un locuteur natif monolingue ? »

Ainsi, les enseignants autant que les chercheurs soulèvent de plus en plus la question de l'acquisition du lexique L2, et un partage d'informations entre ces deux groupes serait attendu. Il semble évident qu'un enseignement basé sur une étude solide de l'acquisition serait mieux placé pour réussir qu'une approche sans une telle base (par exemple Meara

1996c ; Aitchison 1993 ; Nation 1990 ; Frenck 1989 : v) : toute approche ou méthode non fondée sur une théorie adéquate est une maison construite sur du sable (Boulton 1998). Malheureusement, les fruits des recherches récentes sur le lexique mental n'ont pas été explicités dans la plupart des méthodes (voir Moran 1991 ou O'Dell 1997 pour une revue de la place du vocabulaire dans plus de 20 manuels didactiques). Dans les méthodes et approches largement répandues, Meara (1996a) ne constate quasiment aucune évolution depuis 1960 par rapport à nos connaissances théoriques sur le lexique. La plupart des manuels de vocabulaire s'appuient sur les intuitions de leurs auteurs, et non pas sur les recherches psycholinguistiques en lexique. Quant aux deux projets brièvement décrits ci-dessus, le corpus *COBUILD* représente une étude statistique d'un comportement linguistique chez une grande population de locuteurs natifs. Ainsi, le projet se distancie de la psycholinguistique, encore plus du lexique mental des apprenants L2. Une critique semblable peut être adressée aux travaux d'Oxford et Scarcella : leur approche se concentre sur une théorie d'apprentissage général, et non spécifiquement sur des modèles d'apprentissage lexical.

Nous sommes en droit de nous demander pourquoi la didactique des langues étrangères tient si peu compte de la richesse des recherches psycho-lexicales récentes. Deux explications principales se présentent. Premièrement, malgré le renouveau d'intérêt pour l'acquisition du vocabulaire, nos connaissances théoriques sur le lexique mental restent très incomplètes (Schmitt et McCarthy 1997). Nous ne savons pas vraiment comment les apprenants font pour acquérir de nouveaux mots. Deuxièmement, le manque de communication ne concerne pas uniquement les chercheurs et les enseignants. Afin d'instaurer la base solide nécessaire à l'étude scientifique du lexique mental L2, la concertation dans plusieurs domaines de recherches scientifiques est vitale aussi, notamment entre la sociologie, la psychologie, et la neurologie, ainsi que la didactique des langues étrangères. Très souvent, chaque discipline fonctionne actuellement en complète autonomie, et sans tenir compte des résultats des autres (Meara 1997). L'article de McCauley (1987), « *The not so happy story of the marriage of linguistics and psychology, or, why linguistics has discouraged psychology's recent advances,* » est très largement et très favorablement cité, mais l'interaction entre ces deux sciences reste minimale aussi (Meara 1997).

Compte tenu de ces deux facteurs, il n'est guère étonnant que nous ne constatons que très peu d'applications directes en salle de classe de nos connaissances théoriques sur le lexique mental L2. Selon Meara (1993b : 295), l'étude du lexique mental L2 :

« [...] a effectivement une contribution à apporter à l'apprentissage de vocabulaire d'une langue étrangère, mais ce serait faux de la voir comme une contribution directe. L'étude du lexique bilingue est tout simplement insuffisamment développée pour qu'elle puisse dire aux praticiens ce qu'il faut faire dans la salle de classe. »

En conséquence, notre thèse vise à éclaircir et à réunir certains domaines de nos connaissances théoriques du lexique mental L2, même si notre intérêt à long terme concerne autant la didactique des langues étrangères. En effet, si nous constatons un manque d'interaction entre l'étude du lexique mental L2 et l'enseignement des langues étrangères, cette situation n'a rien d'incontournable. Les chercheurs et les enseignants ont certainement à apprendre les uns des autres. Etudier le comportement lexical rencontré chez un groupe d'apprenants révélerait certains aspects de leur lexique mental. Inversement, tout modèle du lexique mental L2 devrait être en mesure d'expliquer le comportement observé en salle de classe, et même de prévoir les problèmes caractéristiques de l'apprentissage du vocabulaire. L'objectif de la présente thèse n'est pas de proposer une méthode d'apprentissage de vocabulaire dans une langue étrangère. Elle tend plutôt à explorer la psychologie de l'apprentissage lexical, avec comme fil conducteur une question fondamentale : que se passe-t-il sur le plan psycholinguistique quand on apprend 'un nouveau mot' dans une langue étrangère ?

Cette thèse est organisée en trois parties. Dans un premier temps, un modèle du lexique mental est présenté. Nous commençons par des considérations d'ordre général afin de dissiper quelques mythes. Ensuite, nous examinons le lexique mental du monolingue, avant de passer à celui de l'apprenant L2. Cette organisation s'explique par le fait que nos connaissances concernant le locuteur natif sont plus complètes. En même temps, il semble également raisonnable de supposer qu'un lexique mental comprenant une seule langue serait de prime abord plus simple que celui qui en comprend deux, il est donc logique de commencer par le plus simple. Ensuite, partant du principe que le lexique mental de l'apprenant L2 ressemble à celui du locuteur natif, les deux sont comparés et contrastés. Le modèle présenté par la suite est en partie un amalgame de modèles

existants, mais il fournit une nouvelle perspective sur la nature des liens entre les mots stockés dans le lexique mental.

Dans un second temps, nous dressons une liste des liens psychologiques qui peuvent exister entre les représentations mentales des mots stockés dans le lexique mental L2. Cette partie est de nécessité incomplète, mais devrait donner un aperçu de la complexité du domaine.

Dans un troisième temps, nous passons en revue les différentes méthodes de recherche expérimentale définies à ce jour. Notre attention s'attarde principalement sur les expériences d'associations lexicales classiques du type stimulus-réponse. Sur ces bases, nous définissons et réalisons un ensemble de quatre expériences d'associations lexicales avec un groupe d'apprenants d'anglais langue étrangère, un domaine pauvre en recherches à ce jour. Les hypothèses à la source de ces expériences ne sont exposées que dans cette troisième partie, puisqu'une compréhension du modèle préalablement présenté sera nécessaire.

Première Partie

MODELES

Cette première partie a pour objectif, rappelons-le, de présenter un modèle du lexique mental. Beaucoup de théories très diverses du lexique mental ont été avancées au fil des années, et les opinions sont toujours partagées quant à certaines de ses caractéristiques fondamentales. La conceptualisation du lexique mental n'est pas chose facile, et il reste un sujet « mystérieux et controversé » (Singleton et Little (1991 : 62). Pour mieux le conceptualiser, McCarthy (1990 : 34) rappelle que notre conception de l'esprit en général, et du lexique mental en particulier, s'est développée avec l'évolution de nombreuses métaphores — bibliothèque, dictionnaire ou encyclopédie, verger, et central téléphonique, entre autres. Chaque métaphore nous aide dans notre compréhension de ce phénomène, mais chacune a en même temps ses faiblesses (Aitchison 1994 : 32-33). En particulier, ces premières métaphores suggèrent un endroit fixe où sont placés les différents mots, avec un catalogue central pour y accéder, ce qui ne reflète pas la nature changeante du lexique mental que nous connaissons. Plus récemment, dans le domaine de la cognition humaine en générale ainsi que dans celui du lexique mental en particulier, trois métaphores ont prédominé et méritent notre attention : l'ordinateur, l'informatique, et le cerveau.

Jusque dans les années '80, la métaphore de l'ordinateur était généralement acceptée. Celle-ci nous fournissait un modèle de traitement en série, c'est-à-dire que les mécanismes traitant le lexique devaient effectuer une seule opération à la fois, avant de procéder à la suivante. Des travaux récents fournissent des indications fortes qui vont à l'encontre de cette vision limitée de la psychologie cognitive en général : il semble clair que de nombreux éléments de toutes sortes sont traités simultanément et en parallèle. Mais cette nouvelle génération de modèles étant toute récente, elle ne fait pas encore l'unanimité parmi les chercheurs dans le domaine du lexique. Nous reviendrons sur ces théories en chapitre 3. Un autre problème avec l'ordinateur comme métaphore du lexique : à la différence de l'esprit, il fonctionne généralement avec un nombre fini d'états possibles (Aitchison 1994 :33), et ne peut donc pas rendre compte de la créativité et de l'imprévisibilité de l'esprit humain (Calvin 1996 : 4). Vermeer (1992) signale un troisième problème de la métaphore de l'ordinateur, c'est qu'il a un fonctionnement numérique (1 / 0 ; A / B ; OUI / NON ; VRAI / FAUX...), tandis que nous avons plus tendance à un fonctionnement analogue (PLUS ou MOINS). Comme nous allons le voir, plusieurs problèmes dans les modèles traditionnels du lexique mental sont le résultat d'une conception binaire, qui ne permettent pas de position intermédiaire.

Un élément de la métaphore de l'ordinateur distinguait le matériel et les logiciels ; ceci peut nous aider à distinguer le cerveau et l'esprit. Selon Cosmides et al (1992 : 8) :

« [Le cerveau] peut être décrit de deux manières compatibles et complémentaires. Une description neuroscientifique caractérise la manière dont ses composantes physiques interagissent ; une description cognitive (de traitement d'informations) caractérise les 'programmes' qui gouvernent son fonctionnement. »

La distinction n'est pas tout à fait la même, puisque chaque fois que le cerveau traite une information, ce processus entraîne une restructuration des éléments du cerveau même. Comme le dit Aitchison (1996a : 36), « la distinction matériel / programme informatique est maintenant une controverse largement démodée. » Néanmoins, la distinction entre le cerveau et l'esprit sera maintenue ici, sachant en fait qu'elle nous fournit une différente perspective de conceptualiser la même chose.

Ceci nous amène à une métaphore venue de la psychologie cognitive, celle de l'informatique. Toujours largement acceptée, elle nous fournit la plupart de la terminologie employée. Ses seuls inconvénients sont le résultat d'une certaine mésentente : cette métaphore repose sur l'ordinateur (avec les problèmes que nous avons déjà évoqués), mais il n'y a pas de raison de penser à l'ordinateur dans cette métaphore comme un ordinateur traditionnel. Le lexique mental y est représenté comme un système de réception, de stockage, de traitement, et de récupération d'informations lexicales. Tooby et Cosmides (1992 : 64) expliquent :

« Les psychologues cognitifs étudient le cerveau comme un système de traitement d'informations — c'est-à-dire comme un ensemble de programmes qui traitent des informations — sans référence aux processus neurophysiologiques exacts qui réalisent ces tâches. Une description cognitive précise les types d'informations qui servent d'entrée [*input*] aux mécanismes, les procédures utilisées pour transformer ces informations, les différentes structures de données (représentations) qui sont traitées par ces mécanismes, et les types de représentations ou comportements qui sont générés comme sortie [*output*]. »

Enfin, avec l'accroissement de nos connaissances en neurologie, on trouve de plus en plus une analogie entre le cerveau et l'esprit en général (Sagan 1997 : 256 ; Aitchison 1993 : 114 ; Rumelhart et al 1986 : 75). Cette dernière métaphore en particulier sera développée dans les chapitres à venir, puisque c'est elle qui semble capturer l'essence même du lexique mental. Désigné ainsi, le lexique mental apparaît comme un système

dynamique de traitement en parallèle massif. Toutefois, même en rapprochant le cerveau et l'esprit, il faut admettre que la nature exacte du lien entre les deux reste un mystère (Dennett 1991 : 21).

Ainsi, dans cette partie, nous tenterons d'établir un modèle de base du lexique mental : certains aspects ne seront abordés que brièvement, afin de laisser la place à ce qui nous intéresse plus précisément. Dans un premier temps, nous nous arrêterons sur quelques généralités, notamment la puissance et la complexité du lexique mental. Pour cela, nous commencerons notre quête dans des domaines plutôt éloignés du nôtre. Il nous semble en fait qu'un domaine scientifique qui reste hermétique aux autres en sort appauvri, il est essentiel qu'il s'ouvre aux apports d'autres disciplines voisines. Gell-Mann (1994), par exemple, parle de manière convaincante en faveur d'une plus grande interaction et intégration des différentes sciences, en construisant des « ponts » ou des « escaliers » entre les différents niveaux d'étude.

Dans un deuxième temps, nous examinerons de façon détaillée la nature générale du lexique mental du locuteur monolingue. L'objectif principal est de comprendre comment les informations lexicales sont stockées dans l'esprit, et la manière dont elles interagissent pour former un système cohérent. Plusieurs concepts fondamentaux seront présentés, et puisque ces termes ont souvent un sens très précis ici, ils figurent également dans le glossaire.

Finalement, nous arriverons à une description du lexique mental de l'apprenant L2, ce qui constitue notre principal intérêt. Nous étudierons, en particulier, la manière dont les mots des deux langues peuvent coexister dans l'esprit d'une seule personne, et ses implications pour notre modèle. Nous tenterons ici une synthèse afin de regrouper les différents éléments discutés dans un modèle général du lexique L1 ~ L2.

2. CARACTERISTIQUES GENERALES

Le lexique mental représente un phénomène psychologique, voire psycholinguistique, et comme tout autre phénomène psychologique, il est impossible de l'examiner directement. De manière générale, l'étude du lexique mental se fait plus facilement à travers le comportement, c'est-à-dire ce que dit ou ce que fait le sujet. Par ailleurs, certaines de nos connaissances psycholinguistiques nous viennent de la neurobiologie, notamment en ce qui concerne les zones du cerveau impliquées dans différentes opérations mentales. L'analyse du lexique mental se situe ainsi entre les domaines de la neurobiologie et du comportement social. Si ces deux domaines (sociolinguistique et neurolinguistique) sont intimement liés avec la psycholinguistique, ils représentent néanmoins des chemins différents pour accéder à un même objet d'étude. Par exemple, un modèle psycholinguistique comme le nôtre n'a pas pour objectif de rendre compte des mécanismes physiques (neurobiologiques) qui le réalisent ; quant à l'étude sociologique, comme la plupart des recherches en didactique des langues étrangères, elle s'est révélée :

« [...] peu tolérante du type de modèle formel développé par les psychologues, mêmes quand ils avaient un rapport direct sur les préoccupations pédagogiques des linguistes » (Meara (1997 : 111).

Puisqu'il s'agit de moyens d'accès indirect au lexique mental, les modèles existants ne sont pas sans certains problèmes afférents, et chacun se focalise sur des aspects restreints. Toute comparaison entre le lexique mental et le cerveau n'a d'autre statut qu'une analogie ; quant au comportement, ce « n'est pas un phénomène *sui generis*. C'est le produit de mécanismes [psychologiques] » (Tooby et Cosmides 1992 : 64). Il est important d'insister sur ce fait, car l'accumulation de données constitue une source d'informations indirectes sur le lexique mental, et il faut les interpréter avec prudence. Cosmides et al (1992 : 8) décrivent la fonction de la psychologie cognitive ainsi :

« En psychologie cognitive, on utilise le mot 'esprit' pour signifier une description de traitement d'informations du fonctionnement du cerveau, et non pas dans un sens familier. Les descriptions comportementales peuvent être éclairantes, mais le comportement manifeste est tellement variable que les descriptions qui captent et qui expliquent cette variabilité demandent toujours une explication des mécanismes et des conditions environnementales qui le génèrent. »

En ce qui concerne la neurobiologie, il nous manque encore beaucoup de précisions sur le fonctionnement du cerveau (et de l'esprit) en général, et du lexique mental en particulier. La distinction entre 'cerveau' et 'esprit' est importante. Elle nous fournit deux perspectives différentes pour un même objet, sans pour autant en réalité un véritable dualisme cartésien. L'esprit est causalement dépendant du cerveau, mais il ne peut pas être réduit de façon satisfaisante aux seuls principes neurologiques. Les dendrites, axones, synapses et autres sont bien sûr à la base de toute activité mentale, tout comme ces neurones sont formés d'atomes, de protons etc. Tous les psychologues acceptent ce fait, mais leur travail ne s'améliore pas forcément d'une réductionnisme au niveau neurologique (Calvin 1996 : 24). Cette thèse se situe ainsi dans la tradition psycholinguistique, et non pas dans celle de la neurolinguistique. Or, si notre intérêt ne se porte pas explicitement sur ces autres domaines, nous ne pouvons pas les ignorer non plus. Tout modèle du lexique mental doit au moins rester ouvert, et être compatible avec les connaissances actuelles dans ces autres domaines.

2.1 Stock passif, traitement actif

On fait souvent la distinction entre les informations lexicales, et les processus qui les traitent. Les informations lexicales sont les représentations psychologiques des 'mots'. Quant aux processus, ils comprennent, au minimum, des mécanismes pour acquérir, pour stocker, pour traiter et pour récupérer des informations lexicales. En principe, toute caractéristique du comportement lexical s'explique, soit par des processus de traitement lexical, soit par la nature des représentations lexicales (Palmberg 1987 ; Bialystock et Sharwood-Smith 1985 ; Sharwood-Smith 1984). Cependant, les opinions sont partagées en ce qui concerne le rôle et l'importance de ces deux aspects : Levelt (1989 : 185) décrit le lexique mental comme « un stock passif de connaissances déclaratives relatif aux unités [lexicales...]¹ qui ne contient pas de capacité de traitement, » tandis que Henderson (1989 : 382) soutient qu'un « modèle des représentations est psychologiquement vide sauf s'il est accompagné d'un modèle de traitement. »

Par exemple, certains chercheurs proposent l'existence de plusieurs lexiques afin d'expliquer des résultats expérimentaux divers (Ellis 1997 ; Carroll 1992 ; Emmory et

¹ Pour l'instant, admettons que le terme 'unité lexicale' ait une définition proche de 'mot' ; les différences seront expliquées dans la section 3.1 et en chapitre 10.

Fromkin 1988 ; Butterworth 1980). Entre autres, on peut imaginer un lexique phonologique, un lexique sémantique, un lexique morphosyntaxique, un lexique graphique, ou encore un lexique réceptif et un lexique productif... Cieslicka-Ratajczak (1994) nous rappelle qu'un système de mécanismes de traitement multiples peut aussi bien expliquer les résultats sans avoir recours à cette multiplicité de lexiques distincts. Fay et Cutler (1977) et Cutler et Fay (1982) propose un seul lexique phonologique avec un système de traitement sémantique. Cette vision est critiquée notamment par Hurford (1981), qui trouve que ce modèle ne prédit pas le type de comportement que l'on pourrait supposer. Vermeer (1992) note également que le système inverse (un lexique sémantique avec des mécanismes de traitement phonologique) expliquerait aussi bien les mêmes résultats, et que dans tous les cas, il serait difficile d'imaginer une preuve qui pourrait trancher entre les deux approches.

De la même manière, si la distinction entre un stock d'informations et des mécanismes de traitement se révèle utile dans certains contextes de recherche, il nous semble en fait que cette séparation est empiriquement indémontrable. En effet, des expériences et des hypothèses concernant un seul de ces deux éléments sont systématiquement critiquées, l'influence de l'autre n'ayant pas été éliminée. Pour cette raison pragmatique, nous supposons que le stock lexical et les mécanismes qui le traitent constituent ensemble le lexique mental. De toutes façons, les mécanismes de traitement ne nous concerneront pas directement ici, ce sont plutôt les liens entre les informations lexicales décrits dans la deuxième partie de cette thèse. On peut cependant soulever l'objection que le statut de ces liens est ambigu : font-ils partie du stock ou des mécanismes ? Néanmoins, comme nous le verrons plus tard (section 3.3), c'est précisément en raison de ce type de problème que la distinction s'avère inutile : il suffit d'attribuer les liens à ce grand lexique mental qui constitue la somme de tous ces éléments. Ceci correspond dans les grandes lignes à la compétence lexicale. Selon la définition de Maignushca (1993 : 94), on remarque qu'il s'agit à la fois d'un système et aussi de 'règles' :

« La connaissance implicite que possède tout locuteur natif du système lexical de sa propre langue et de toutes les règles — sémantiques, syntaxiques, stylistiques et socioculturelles — qui le gouvernent. »

Ayant ainsi refusé de prendre position sur la distinction stock / mécanismes, nous serons ultérieurement dans l'obligation d'utiliser la terminologie du 'traitement' dans notre

modèle, notamment en section 3.4. Cette incohérence apparente est due à une raison assez simple : il n'y a pas d'autre vocabulaire convenu pour décrire le système en marche sans parler de traitement. Ce serait certainement possible d'inventer un nouveau vocabulaire *ad hoc*, mais pour des raisons de simplicité, il semble préférable d'exploiter ce qui existe déjà.

2.2 Modules

Ce n'est certes pas une nouvelle idée que de supposer que le cerveau est composé de zones distinctes (modules), chacune avec des fonctions spécifiques et clairement définies. On parle souvent du lexique mental comme s'il avait une identité physique propre, mais ce n'est pas forcément le cas. Par exemple, pour de nombreux chercheurs, le langage est constitué de trois éléments fondamentaux : la syntaxe, la phonologie, et la sémantique ; le lexique se rattacherait aux trois éléments, et n'aurait pas une identité particulière. Pour Emmory et Fromkin (1988 : 124), le lexique mental n'est qu'un élément de la grammaire :

« Ce composant de la grammaire qui contient toute information — phonologique, morphologique, sémantique, et syntaxique — que connaît le locuteur à propos des mots individuels et / ou des morphèmes. »

Dans une perspective neurolinguistique, il est bien connu que certains neurones sont physiquement très grands, dans la mesure où leurs axones font des connexions sur des dizaines de centimètres entre différents endroits du cerveau. Il serait donc difficile d'isoler l'emplacement exact des modules supposés. Il est certainement possible que la totalité des représentations lexicales ne constitue pas un module géographiquement isolable. Toutefois, notre point de vue psycholinguistique ne se limite pas à ce genre de fait neurolinguistique : peu importe si les unités lexicales sont stockées géographiquement ensemble dans le cerveau. Ce qui compte pour nous, ce n'est pas la géographie neurologique, mais une modélisation psychologique de l'architecture du lexique mental.

La dernière génération de modèles psychologiques du lexique s'appuie sur le traitement en parallèle. Les neurologues savent depuis longtemps que le cerveau est capable de réaliser de nombreuses fonctions simultanément, et tout modèle psycholinguistique doit

être capable de faire de même (section 3.4). La plupart des partisans de ces théories rejettent la modularité, supposant un système général pour traiter les informations (Cook 1992 ; Gasser 1990 : 187-188 ; Bates et MacWhinney 1989 ; Zatorre 1989). Dechert (1987 : 97), par exemple, estime comme axiomatique que le système de traitement humain est « un système unifié, » et qu'il n'y a « aucune différence fondamentale entre différents types de traitement. » La raison précise de ce rejet paraît obscure pour l'instant. Il semble que l'inclusion d'une modularité augmenterait énormément la complexité de ce type de modèle, bien qu'il n'y ait pas d'incompatibilité *a priori* entre la modularité et le traitement en parallèle. Comme le dit Symons (1992 : 110), un partisan du traitement en parallèle : « Il n'y a pas de système général pour le traitement des problèmes, puisqu'il n'y a pas de problèmes généraux. » En fait, même en adoptant une théorie de modularité, il semble certain qu'il existe de nombreux points communs entre les comportements résultant de différents modules, puisqu'ils font tous partie d'une seule structure biologique — le cerveau humain — et sont le résultat des mêmes processus d'évolution.

Cela dit, il semble fort probable que le lexique mental constitue pourtant un organe mental, c'est-à-dire une partie de l'esprit avec une identité particulière (Tooby et Cosmides 1992 ; Linebarger 1989 : 233 ; Fodor 1983). On peut trouver des arguments très puissants en faveur de la modularité dans différents domaines, notamment en biologie évolutionnaire. Comme l'indique son nom, cette science examine les organismes vivants ainsi que la fonction de leurs organes individuels, sous la perspective de l'évolution néo-darwinienne. Dans le corps humain, différents organes ont des fonctions différentes ; il n'y a pas de raison *a priori* pour que ce ne soit pas également le cas du cerveau, qui a évolué comme tout autre organe biologique. Il en est de même de l'esprit (Tooby et Cosmides 1992 : 110). Nos connaissances neurologiques indiquent clairement que certains endroits du cerveau sont consacrés à des fonctions particulières (vision, fonctions motrices, etc).

Afin d'appuyer l'hypothèse de la modularité, nous pouvons aussi citer une plus grande efficacité, autonomie et vitesse, possibles grâce à toute spécialisation dans un système complexe (Aitchison 1996a : 43-44 ; Pinker et Bloom 1992 : 463). Seuls quelques cas d'aphasie fournissent des indications contraires : certains patients réussissent à surmonter une difficulté linguistique suite à une lésion cérébrale permanente, en

compensant ou en changeant les zones concernées (Kess 1992 : 264). Ce phénomène ne réfute pas la modularité *per se* ; plutôt, il est indicatif de la plasticité du cerveau humain, et des limites floues et non figées des modules.

Si l'on peut donc soutenir l'existence d'un 'module langue', on peut également imaginer que le lexique mental en serait un sous-module (Aitchison 1996a : 90 ; Linebarger 1989 : 233). Le lexique pourrait à son tour être subdivisé, et ainsi de suite (Ellis 1997 ; Emmory et Fromkin 1988). Par exemple, on pourrait faire une distinction entre les processus d'acquisition et de récupération, ou encore, entre la récupération réceptive (la compréhension) et la récupération productive (l'expression). En termes de neurologie, une définition minimaliste du mot 'module' n'a d'autres prétentions que de faire apparaître que certains types de neurones ont des fonctions bien spécialisées, et que les neurones d'un même type disposent de plus de liens entre eux qu'avec d'autres types.

2.3 Individualité

Une description du lexique mental pourrait laisser sous-entendre que tous les locuteurs d'une langue possèdent un lexique identique. Larsen-Freeman (1997), par exemple, remarque qu'il n'y a pas de communauté linguistique homogène, et donc pas de compétence lexicale homogène que l'on puisse décrire de manière définitive et absolue. Ceci semble évident, mais il n'empêche pas que le lexique de chacun soit unique. Ceci n'a rien de surprenant, vu le vaste nombre de variables qui entrent en jeu : surtout, chaque locuteur a une expérience particulière de la langue et du monde, ainsi qu'une personnalité qui lui est propre ; ces différences seront discutées plus en détail en chapitre 4. Une analogie aidera à mettre cette particularité en perspective :

« Dans des structures adaptives² complexes en particulier, la variation que nous voyons ne représente pas des différences qualitatives dans la structure fondamentale » (Pinker et Bloom 1992 : 476).

² Une structure 'adaptive' est un organe qui aurait évolué afin de répondre à un besoin précis à une fonction dite 'adaptive'. Ce n'est pas aussi évident que cela pourrait le paraître : certaines particularités peuvent être le résultat accessoire d'une autre fonction adaptive. Par exemple, il paraît probable que nous ayons fait évoluer la capacité de parler pour des raisons adaptives ; notre capacité d'écrire, par contre, serait une application secondaire de cette fonction, ainsi que d'autres capacités psychologiques et biologiques. Voir entre autres Dawkins (1982 : 30-54.)

Autrement dit, le corps physique de chaque être humain est différent dans les détails, mais les structures fondamentales se ressemblent. Ce genre de variation n'empêche pas les médecins d'écrire des manuels illustrés du Corps Humain, portant sur les caractéristiques générales de l'organisme, ainsi que sur les variations les plus courantes. Qu'il existe des caractéristiques universelles du langage humain ne doit pas surprendre parce que nous faisons tous partie d'une seule espèce (Deacon 1997 : 121). Il en est de même pour le lexique mental.

Il paraît d'abord peu probable que deux locuteurs connaissent exactement les mêmes unités. Deuxièmement, il est invraisemblable que tous les locuteurs d'une langue possèdent les mêmes informations à propos d'une seule unité lexicale. Il semble même probable qu'il n'y ait pas deux locuteurs qui partagent exactement la même expérience d'une unité lexicale donnée, et ils auraient par conséquent chacun un lexique unique. Dans le lexique mental de deux locuteurs, il semble évident que la plupart de ces informations se chevauchent, sinon la communication serait impossible. Cependant, les informations moins essentielles (ou plus périphériques) sont assez diffuses et floues, même chez le locuteur natif (Nattinger 1988 : 62).

Comme nous le verrons dans la deuxième partie, chaque unité implique de vastes quantités d'informations, et une connaissance partielle de ces informations est tout à fait possible. Par exemple, il est bien connu que les locuteurs natifs fonctionnent régulièrement avec une définition très vague d'une unité (Nattinger 1988 : 22). Celles-ci constituent des différences mineures entre locuteurs. Plus important, des différences générales peuvent également se révéler en fonction des caractéristiques principales de la langue maternelle (et de la L2 dans le cas des apprenants), et des différentes caractéristiques psychologiques, entre autres.

Le lexique diffère non seulement d'un locuteur à un autre, mais aussi d'un moment à un autre chez un seul locuteur. L'opinion courante décrit la langue comme une entité relativement floue et vague (Lewis 1993), où :

« [...] la redondance est abondante, les concepts sont fluides, la métaphore est un processus, et les exceptions font la règle »
(Gasser 1990 : 196).

Il faut signaler que le lexique mental n'est pas une entité statique, mais que — au fur et à mesure qu'on y ajoute ou raye des informations — on assiste à une « évolution d'une

structuration et restructuration [...] complexe » (Carter 1987b : 161). Même en L1, il paraît peu réaliste de parler du lexique en tant qu'état de connaissances, la notion d'une masse de connaissances en perpétuel reclassement et transformation étant plus appropriée (McCarthy 1984 : 19). Larsen-Freeman (1997 : 154-155) définit l'acquisition comme un processus sans fin. Les changements peuvent être de types différents. On pense d'abord à l'ajout de nouvelles unités, et à l'oubli de certaines autres. Mais il faut compter aussi avec l'addition de nouvelles informations relatives à des unités existantes, et avec l'oubli de certaines informations, sans la suppression de l'unité entière (McCarthy 1990 : 42). Dollerup et al (1989 : 30-31) vont plus loin, affirmant que « les vocabulaires diffèrent non seulement dans le temps, mais aussi de texte en texte pour le même lecteur. »

L'objectif de l'étude du lexique mental n'est donc pas d'établir un modèle unique et invariable. Nous cherchons plutôt à établir un modèle de base permettant suffisamment de flexibilité pour accommoder différents types de locuteurs et différents types de langues, et capable d'admettre une infinité de variation dans les détails.

2.4 Complexité

« Dans les recherches récentes, il n'y a pas de grand consensus quant à la nature de la mémoire bilingue. Il n'y a pas de consensus non plus quant à ce que l'on peut considéré comme évident, ni quant aux questions qui peuvent ou qui doivent être posées. Ce qui est évident, cependant, c'est que de plus en plus on pense que toute description de mémoire bilingue doit être capable d'expliquer un comportement hautement complexe et varié » (Keatley 1992 : 41).

Les chercheurs ont souvent tendance à préférer les théories élégantes dans leur simplicité. Ainsi, les linguistes essaient depuis des siècles de réduire les langues à un nombre limité de règles grammaticales. Malheureusement, ces efforts sont souvent vains. La nature même d'une langue résiste aux efforts de systématisation : les régularités — de nos jours on hésite à dire 'règles' (section 3.4.1) — qu'elles soient grammaticales ou autres, sont truffées d'exceptions, de flou, de redondance... (Gasser 1990 : 196). Ceci en dit long sur la nature psycholinguistique du langage en général. Les seules exceptions sont probablement les langues artificielles, telles que l'espéranto et le volapük, ou encore les langages informatiques. Ces langues sont effectivement le fruit

d'un désir visant à éliminer les 'imperfections' des langues naturelles, comme la polysémie et les irrégularités grammaticales.

Une définition de la complexité concerne l'incompressibilité : pour un phénomène donné, la longueur de la description la plus courte est témoin de sa complexité (Gell-Mann 1994 : 56). Pour l'instant, personne n'a tenté de fournir une description complète du lexique mental d'un seul locuteur : même en abrégeant les régularités (tous les aspects communs à plusieurs unités pourraient être condensés), on voit bien que le résultat serait immensément long.

Le modèle présenté ici admet nécessairement une très grande complexité, conformément à nos connaissances actuelles en psycholinguistique (Gasser 1990 : 196 ; McCarthy 1990 : 42). Pour défendre cette complexité, on peut avoir recours à des arguments tirés de trois domaines extérieurs au nôtre : les théories de la neurobiologie, du chaos, et de l'évolution.

2.5 Neurobiologie

D'abord, la neurobiologie nous dit que le cerveau est compliqué. Selon Nuland (1997 : 328), a peu près un tiers de nos gènes codent un aspect du cerveau ou un autre. Il a été estimé qu'il dispose d'une centaine de milliards (10^{11}) de neurones (cellules nerveuses dans le cerveau). Pour mettre cela en perspective, Sagan (1985) en déduit une capacité de stockage équivalent à 12 500 gigaoctets, éclipsant complètement un ordinateur pentium nouvelle génération, avec ses quelques deux ou trois gigaoctets de mémoire. Hankamer (1989 : 403-404) traduit cette capacité totale à l'équivalent de 125 milliards de mots.

Chaque neurone dispose de plusieurs milliers d'axones connecteurs provenant d'autres neurones, et entre mille et dix mille synapses (points de contact entre les neurones et les axones). D'après les estimations les plus conservatrices, ceci fait un total de cent mille milliards (10^{14}) de connexions dans le cerveau humain (Sagan 1997 : 256), assurées par des millions de kilomètres de fibres nerveuses. Le signal des neurotransmetteurs se déplace en quelques millièmes de seconde à une vitesse de 100 mètres par seconde (Cairns-Smith 1996) vers plusieurs destinations simultanément ; par moments, un neurone peut se déclencher jusqu'à 50 000 fois par minute (Nuland 1997 : 88). Grâce à

la richesse de ces interconnexions, tous les neurones peuvent entrer rapidement en contact les uns avec les autres, avec un maximum de six ou sept autres neurones intermédiaires. Ces chiffres sont difficiles à concevoir, mais Greenfield (1997 : 79) nous fournit une analogie : dans la forêt amazonienne, il y a à peu près autant d'arbres que de neurones dans le cerveau. Quant aux connexions, elles sont aussi nombreuses que les feuilles dans cette même forêt...

Le cerveau, nous l'avons déjà dit, nous sert de métaphore pour mettre en valeur certaines caractéristiques du lexique mental. Si l'analogie est bonne, et si le cerveau est complexe, alors le lexique mental sera complexe lui aussi. Aucune tentative ne sera faite ici pour établir un rapport mathématique avec le nombre de liens requis par le modèle présenté. Les chiffres présentés ci-dessus servent uniquement d'indices quant à la complexité qui caractérise le cerveau.

Toutefois, une comparaison chiffrée entre les éléments de base du cerveau (les neurones) et du lexique mental (les unités connues) peut être utile. Selon les critères de définition, les estimations du nombre de 'mots' connus à un locuteur natif moyen varie de 3 000 à 216 000 mots. Ces deux extrêmes laissent entendre des taux d'acquisition de deux unités par jour pour la première estimation, et de soixante pour la deuxième (Goulden et al 1990 : 342). Le consensus d'opinion accorde plusieurs dizaines de milliers d'entrées dans le lexique mental de chaque natif, chacune contenant une grande quantité d'informations diverses. La plupart des chercheurs se situent dans une fourchette allant de 30 000 (Levelt 1989) à 60 000 mots (Pinker 1994 : 150). Si nous parlons de 'mots' dans ces calculs et non pas d'unités lexicales, c'est que les estimations fonctionnent avec une définition assez restreinte de 'mot', et ne prennent pas en compte une définition psychologiquement plus probable. Il semble en fait qu'un seul 'mot' serait stocké plusieurs fois, individuellement et en agglomérats (section 3.1, chapitre 10). Ceci mène inévitablement à un stockage multiple de nombreux éléments, et donc à une certaine redondance. La redondance est en fait un moyen très efficace d'éliminer l'erreur : plus les interprétations possibles sont limitées, plus une bonne communication est probable. L'intonation, les gestes, les expressions faciales, les accords grammaticaux, la prévisibilité des suites phonétiques... contribuent tous à un renforcement du message (Deacon 1997 : 363). Si les possibilités de la production lexicale sont limitées par le biais des agglomérats, alors les possibilités de la réception

le seront également. Par ailleurs, plus les mots sont stockés ensemble en agglomérats préfabriqués, plus les mécanismes de traitement peuvent être simples (Schmitt et McCarthy 1997 : 230). L'éventuelle distinction entre représentations et mécanismes de traitement (section 2.1) permet ainsi une distribution de la complexité : un système de stockage très complet soulage les exigences de traitement. Selon ce type de définition, il faudrait réviser de façon dramatique nos estimations du nombre d'éléments stockés dans le lexique mental.

Notre modèle se base sur une estimation moyenne de 50 000 unités chez un locuteur natif avec une formation universitaire (cf Miller et Gildea 1987). Ce chiffre sera plus élevé chez un apprenant d'une L2 à un niveau avancé, puisqu'il ajoute des unités L2 à un taux plus rapide que le monolingue adulte n'ajoute des unités L1. La citation d'Umberto Eco au début de cette thèse montre à quel point différentes combinaisons d'un petit nombre d'éléments peuvent engendrer de vastes quantités de permutations. Avec 50 000 éléments, les possibilités sont presque sans limites. Ces chiffres montrent pourtant une divergence assez importante entre le lexique mental et sa métaphore, le cerveau : 50 000 unités lexicales comparées à quelques 100 000 000 000 de neurones. Néanmoins, si le neurone est l'unité de base du cerveau, ce n'est qu'une métaphore dans le cas des unités du lexique mental. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, la représentation mentale d'une unité lexicale regroupe de nombreuses informations diverses, distribuées sur de nombreux neurones, chaque neurone participant à la représentation d'une partie des informations lexicales de nombreuses unités.

Pour revenir à l'idée de base de cette section, une théorie simple ne sera pas forcément juste en raison de sa simplicité même, surtout en ce qui concerne un système adaptif — Pawley et Syder (1983 : 216) ne voient même aucun rapport entre la parcimonie et la connaissance linguistique. Pour eux, ce qui compte n'est pas « l'économie de la description, mais sa relation avec ce que le natif sait réellement. » Inversement, la complexité n'est pas un critère justifiant le rejet d'une théorie (Besner et Johnston 1989 : 312). Même les processus psychologiques les plus 'simples' nécessitent des mécanismes beaucoup plus complexes que l'on aurait pu supposer (Tooby et Cosmides 1992 : 59).

2.6 Chaos

Deuxièmement, les théories du chaos, très à la mode actuellement, nous indiquent clairement que la complexité joue un rôle énorme dans la nature, à tous les niveaux supérieurs à l'atome. De plus en plus de neuroscientifiques commencent à modéliser le cerveau comme un système complexe et chaotique : l'arborisation des dendrites, le déclenchement quasi-chaotique des neurones... tout amène à supposer que le tissu nerveux a des propriétés fractales, géométriques et dynamiques typiques d'un système complexe et chaotique (Larsen-Freeman 1997 : 148).

Ces théories s'appliquent à tous les domaines qui comprennent un grand nombre d'éléments de base, où un changement minime au départ peut avoir des répercussions impensables mais non aléatoires, et où les phénomènes ne sont pas organisés et prévisibles de manière simple (Gleick 1987). Les théories du chaos et de sa discipline annexe, la complexité, ne postulent pas uniquement le hasard pur comme pense le profane. Elles manipulent plutôt des données apparemment aléatoires dans des formes très structurées. Lorsqu'il s'agit d'un système complexe comme le cerveau humain ou encore le lexique mental, même quelques petites différences peuvent avoir des effets très importants sur la structure générale. Pour résumer, ces théories reflètent des processus dynamiques, complexes, non linéaires, imprévisibles, sensibles aux conditions initiales, ouverts, auto-organiseurs, adaptifs... Pour Larsen-Freeman (1997), c'est également une définition du langage. A part Larsen-Freeman, le prix Nobel Gell-Mann (1994), Pinker (1994), et Meara (1997 : 121) sont parmi ceux qui font le rapprochement entre ces théories et le lexique mental :

« Il se peut que... l'acquisition accessoire du vocabulaire est un processus beaucoup plus simple et beaucoup plus aléatoire que nous n'avions généralement supposé. Et il se peut que les sortes de structures et de propriétés complexes que nous retrouvons dans les lexiques L1 et L2 reflètent des processus fondamentaux très simples » (Meara 1997 : 121).

Dans toute science humaine ou sociale, nous le savons fort bien et cela depuis longtemps, nous ne pouvons pas dans nos expériences atteindre le même degré de précision que dans les sciences physiques : trop d'éléments variables entrent en jeu et ne peuvent être écartés. Ces différences comprennent à la fois la variation inhérente à toute expérience ou récolte de données (différents publics, méthodes, et circonstances), et la variation évidente des différents informants (ces variables seront discutés en chapitre 4).

Cela signifie que des expériences infalsifiables (le critère *sine qua non* en sciences physiques, par exemple) nous sont en pratique hors de portée. Voilà donc pourquoi les chercheurs, dans ces domaines, favorisent des expériences qualitatives ou basées sur une probabilité statistique, et non des expériences absolues. Une expérience répétée ne fournira pas de résultats identiques : on se poserait certainement des questions quant à sa fiabilité si c'était le cas (Brown 1991 : 575). Dans ces domaines, tout ce que nous pouvons espérer d'une étude ou d'un modèle est qu'il mette en valeur certaines tendances générales. Si cette description n'a rien de choquant, il convient de rappeler qu'elle reflète exactement les études réalisées avec une approche chaotique : des tendances générales manifestes, mais impossible de prédire les détails à l'avance (Larsen-Freeman 1997 : 146).

Pour revenir au lexique mental, ce sont à long terme ces tendances générales que nous cherchons, au moins pour une population donnée d'apprenants, et dans des circonstances délimitées. Comme le dit Larsen-Freeman (1997 : 158), les théories du chaos et de la complexité nous informent du « besoin d'éviter la tentation de se contenter de solutions simples pour des problèmes complexes. »

2.7 Evolution

Troisièmement, l'évolution par la sélection naturelle est acceptée, dans sa version fondamentale néo-darwinienne, par la quasi-totalité des scientifiques de nos jours. Pour récapituler brièvement l'essence de cette théorie : les organismes se reproduisent et transmettent ainsi leurs gènes à une nouvelle génération ; deux organismes d'une même espèce ne sont pas génétiquement identiques ; par définition, les organismes les mieux adaptés à leur environnement auront, en moyenne, plus de descendants que les autres ; de cette manière, les 'meilleurs' gènes se répandent petit à petit dans la population, et les plus 'faibles' disparaissent.

La mutation génétique se fait toujours à partir de ce qui existe déjà, et la sélection naturelle ne vise pas l'évolution à long terme. Ce processus est comme le cours d'un fleuve : l'eau est attirée vers l'endroit le plus bas possible à chaque instant, mais elle ne 'cherche' pas un chemin vers la mer, et certainement pas le chemin le plus court. Ceci fait que des fonctions très simples sont souvent accomplies à travers des mécanismes

biologiques très complexes, beaucoup plus que si un créateur avait commencé avec l'intention de les concevoir *ab initio*. Comme le disent Pinker et Bloom (1992 : 456), « la nature est un bricoleur, et non un ingénieur avec une planche à dessin vide ». Cela dit, la nature trouve également des solutions ingénieuses qui ne viendraient jamais à l'esprit d'un ingénieur. Les organismes biologiques ne sont pas les seuls à subir les lois de la sélection naturelle. Aitchison (1994 : 222-228), par exemple, fait une analogie entre le lexique mental et une ville qui se construit au cours des siècles, maison par maison, rue par rue, avec en plus une restructuration continue. Le résultat aujourd'hui est un amalgame désordonné de rues et de bâtiments, sans plan apparent, même si le tout fonctionne de manière adéquate. Une chose est sûre : aucun urbaniste n'aurait conçue la ville ainsi.

Une autre caractéristique de l'évolution est le développement naturel d'une complexité riche en mécanismes pour faire front simultanément à un grand nombre de tâches différentes :

« Il existe dans le cerveau humain énormément d'interconnexions, de chevauchements, de duplications, et de fonctionnements complémentaires — il y a de fortes chances qu'une activité donnée ait des partenaires multiples » (Nuland 1997 : 333).

Besner et Johnston (1989 : 312) en font une analogie avec les oiseaux, qui disposent de maints systèmes pour aider à la navigation. Un certain nombre de ces systèmes seront redondants à un moment donné, mais seul l'ensemble leur permettra de naviguer avec succès dans une variété de conditions météorologiques et géographiques : « Dans la complexité se trouve la compétence pour faire face à la diversité. » A titre d'exemple en lexique, Forster (1989) propose deux modes d'accès lexical permettant de traiter les différents types d'informations : le mode analytique, et le mode 'mots croisés'. Le mode analytique, employé en compréhension écrite et dans d'autres situations où le signal d'entrée est totalement disponible, traiterait les plus petits éléments du message pour en reconstruire le sens ; tandis que le mode mots-croisés, qui fonctionne comme mécanisme de réserve, traiterait des données fragmentées, en déduisant le sens probable des petits éléments non disponibles. Ce jeu de mécanismes interactifs, fonctionnant en parallèle, donne naissance à un ensemble très complexe. Cette analogie donne d'autant plus de poids à un modèle du lexique qui stocke de grands nombres d'agglomérats ; vu ainsi, la redondance impliquée ne devrait pas surprendre.

Avant de conclure le sujet de l'évolution, un dernier point peut être soulevé. La spéculation sur les origines du langage est depuis longtemps taboue car folklorique — la Société Linguistique de Paris a même interdit toute discussion du sujet en 1866 pour ces mêmes raisons (Crystal 1987 : 288). Cependant, la psychologie évolutionnaire nous fournit enfin une perspective scientifique permettant d'aborder cette question, si l'on part du principe que le langage est un phénomène adaptatif (c'est-à-dire le résultat direct d'une sélection darwinienne, et non pas le résultat indirect d'un accroissement de puissance générale du cerveau et de nos capacités cognitives). Toute théorie sera par nécessité tentative, mais si nous osons imaginer les débuts du langage chez l'homme, il est facilement concevable que l'histoire commence par des 'mots' symboliques stockés dans l'esprit comme toute autre information mémorisée, réalisés de façon verbale, gestuelle ou autre. Ces mots se seraient combinés par association pour permettre des idées plus complexes, et des parties du cerveau se seraient ainsi spécialisées. A chaque étape, les 'meilleures' variantes se seraient sélectionnées par des processus darwiniens. Au fil du temps, ces associations se seraient ainsi raffinées pour créer la compétence linguistique que nous possédons aujourd'hui (Aitchison 1996a ; Pinker 1994). Dans cette perspective, une 'bonne' variante est simplement une caractéristique qui favorise la propagation des gènes qui l'engendrent, et ne vise en rien une capacité linguistique parfaite dans le temps. Le langage humain en général (ainsi que les langues spécifiques) a évolué en parallèle avec le cerveau humain, et le principe le plus fondamental de cette évolution est la sélection naturelle — la sélection des langues autant que celle de l'homme. Comme l'explique Deacon (1997), les langues ont plus besoin de l'homme pour exister que l'homme n'a besoin des langues.

« Nous devons considérer la langue comme son propre premier moteur... Bien qu'il n'existe aucune langue 'simple' dans le monde aujourd'hui, il en a certainement existé dans notre préhistoire. Ces langues simples ont été remplacées par les langues modernes, et les cerveaux qui ont à l'origine eu du mal pour supporter les langues simples ont été remplacés par des cerveaux qui convenaient mieux à cette adaptation difficile » (Deacon 1997 : 44).

Cette vision n'est pas originale, mais en fait elle est implicite dans presque toute théorie de l'évolution de la faculté linguistique humaine (Deacon 1997). Elle semble plausible, bien qu'empiriquement indémontrable. Si elle s'approche de la vérité, le lexique, tout autant que la grammaire, serait le résultat de mécanismes innés (Aitchison 1993 : 109).

Le 'mot' serait même en quelque sorte plus important que la grammaire. On pourrait donc soutenir que la grammaire découle des associations et d'autres informations lexicales.³ Plus précisément, on commence à s'interroger sur la validité de la distinction nette entre grammaire et lexique (Halliday et al 1964) : il existerait plutôt un continuum entre les deux (Nattinger 1980 ; 1988 ; Nattinger et DeCarrico 1992). Pawley et Syder (1983) envisagent même une sorte de « *phrase book* avec des notes grammaticales » pour faire l'interface entre le lexique et la grammaire.

Effectivement, de plus en plus d'importance est accordée à la grammaire lexicale, et le rôle traditionnel de la grammaire sélectionnant le lexique est minimisé. Par exemple, les recherches faites sur la *Bank of English* de l'Université de Birmingham, au sein du projet *COBUILD*, indiquent que le lexique est très puissant en tant que générateur de syntaxe (Sinclair 1991 ; Sinclair et Renouf 1988). De cette manière, on peut soutenir que certaines 'structures' en anglais par exemple — telles que le futur, le conditionnel, le discours indirect, et le passif — ont plutôt leur place dans le domaine du lexique. La liste des chercheurs qui rejettent la suprématie de la grammaire est longue. Entre autres, on peut citer : Hunston et al (1997) ; Nattinger et DeCarrico (1992) ; Kess (1992 : 22-23) ; Vermeer (1992) ; Sinclair (1991) ; Haegeman (1991 : 47) ; Willis (1990) ; Aitchison (1994 : 232) ; Courtillon (1989) ; Hudson (1984) ; McCarthy (1984) ; Krashen et Terrell (1983 : 155) ; Chomsky (1970) ; Halliday (1966). Selon le premier 'principe-clé' de Lewis (1993 : vi), à la base de chaque langue se trouve un « lexique grammaticalisé, et non pas une grammaire lexicalisée. »

2.8 Structure

Nous avons jusqu'alors mis l'accent sur la complexité du lexique mental, en citant même des indices que nous fournissent les théories du chaos. Il paraît toutefois clair qu'un lexique parfaitement chaotique serait inanalysable. Ceci est, nous l'avons vu, une des raisons de la négligence du vocabulaire ces dernières décennies. Cependant, nous rejetons catégoriquement une vision d'un lexique mental sans structure. Cette contradiction apparente n'est pourtant pas une dichotomie, mais il semble que deux

³ Comme aperçu d'une position opposée, Clark (1970 : 272) prétend que « la théorie de l'association ne peut pas expliquer la compréhension et la production linguistiques : on ne devrait pas conceptualiser le langage comme une conséquence d'associations cumulatives ; on devrait plutôt considérer les associations lexicales comme conséquence de la compétence linguistique. »

idées sont souvent confondues : la complexité ne signifie pas un manque de structure (Larsen-Freeman 1997). La structure de base de notre modèle est même assez simple, la complexité intervenant au niveau de l'ensemble des détails. Après tout, le lexique mental, avec ses dizaines de milliers d'unités connues, et les informations très diverses qu'elles comportent, représente un très grand nombre de détails.

Le locuteur natif possède un très grand nombre d'unités lexicales ; la taille du lexique mental en comparaison avec l'efficacité de récupération des informations nous laisse supposer que les informations ne sont pas stockées au hasard (Aitchison 1994 : 73) : le cerveau serait tout simplement incapable d'accéder aux entrées à la vitesse courante s'il devait parcourir un stock de 50 000 éléments non structurés à chaque fois. Maclay et Osgood (1959) estiment le taux d'accès lexical en conversation normale aux alentours de 120-150 mots par minute (une activation toutes les 400 millisecondes), mais il peut atteindre le double par moments (Deese 1984). Suite à des expériences de récupération lexicale, Marslen-Wilson (1989 : 6) affirme que le cerveau est capable de reconnaître les unités lexicales dans un laps de temps d'environ 200 millisecondes à partir du début de leur articulation. En outre, les unités réelles sont généralement reconnues plus vite que les mots inventés ne sont rejetés (Meara 1987 : 88). Pourtant, la rapidité de la (non-) reconnaissance d'un mot inventé indique qu'une recherche complète du contenu entier du lexique peut s'effectuer en une fraction de seconde. D'autres indications à l'appui de cette hypothèse comprennent à la fois la nature non aléatoire des erreurs apparemment fortuites (Fromkin 1980 ; 1973), et notre capacité en cas de lapsus de fournir des informations, telles que le nombre de syllabes, la phonologie générale et les premières ou dernières lettres de l'unité recherchée.

2.9 Résumé

Il convient de penser au lexique mental en tant que module psychologique, tout en sachant que ceci peut être un emploi purement métaphorique, et que cela ne reflète pas pour autant la réalité neurologique d'un module lexical. Ce module comporte l'ensemble des représentations psychologiques ainsi que les mécanismes de traitement de ces représentations. La manière dont on conceptualise la distinction doit sa réalité au modèle adopté, et est empiriquement indémontrable pour l'instant. Cet ensemble de représentations et de mécanismes lexicaux est certainement d'une complexité

2. CARACTERISTIQUES GENERALES

accablante, mais cela ne veut pas dire qu'il est sans structure. Ces observations nous serviront de points de départ pour construire notre modèle dans les chapitres suivants.

3. LE LEXIQUE MENTAL L1

Avant de passer au lexique mental de l'apprenant L2, nous établirons un modèle du lexique du locuteur monolingue, compte tenu des caractéristiques générales discutées ci-dessus, pour deux raisons principales : premièrement, le lexique mental de l'apprenant L2 est relativement peu étudié par rapport à celui du monolingue ; deuxièmement, une fois ce modèle monolingue établi, une analyse comparative du comportement lexical L1 et L2 nous permettra de confirmer des points de similarité ou de divergence. Un comportement semblable pourrait justifier un modèle comparable du lexique, tandis qu'on pourrait supposer que les différences relèvent de connaissances et de mécanismes psycholinguistiques divergents.

Nous aurons d'abord recours à notre métaphore du cerveau vu comme un vaste réseau de neurones reliés les uns aux autres. Ceci nous permet de visualiser le stock lexical (les unités connues par un locuteur) comme un réseau également. La représentation mentale d'une unité lexicale correspond à un neurone ; les liens entre ces différentes unités sont représentés par les connexions neurales ; la récupération d'une unité correspond à l'activation d'un neurone ; l'ensemble du lexique forme un réseau d'une complexité et d'une puissance considérable. Il faut souligner que cette vision a un statut purement métaphorique pour l'instant : par exemple, rien ne prouve que les informations relatives à une unité lexicale soient stockées ensemble (Gasser 1990 : 181 ; Levelt 1989 : 181).

La théorie que nous proposerons n'est pas incompatible avec l'état actuel de nos connaissances sur le lexique mental. Elle est élaborée ici surtout parce qu'elle nous offre une nouvelle perspective sur le fonctionnement du lexique ; une perspective qui, nous l'espérons, simplifiera notre tâche, surtout quand nous passerons plus précisément à la L2. Nous acceptons la philosophie générale qu'un bon modèle est plus qu'une analogie pour décrire les connaissances actuelles, il doit également servir d'outil de recherche permettant de faire progresser la problématique du domaine. C'est surtout dans cette seconde perspective que ce modèle est proposé.

3.1 Entrée et unité lexicales

Les deux concepts fondamentaux de notre modèle sont l'unité lexicale et l'entrée lexicale, ce dernier terme étant utilisé par analogie avec une entrée dans un dictionnaire. Une unité lexicale peut être composée de plusieurs 'mots' orthographiques si l'ensemble constitue une réalité psycholinguistique. Ceci serait le cas pour les verbes à particules ou locutions verbales (*phrasal verbs*), les mots composés, et même des agglomérats — des bouts de langage plus longs que le mot orthographique — ainsi que les contractions (*don't, you'd...*), selon Lewis (1997a : 22). Ce stockage multiple réduit les exigences de traitement lexical, puisqu'une seule activation suffit pour récupérer plusieurs mots. De cette manière, la mémoire à court terme se libère pour traiter d'autres types d'informations non lexicales, par exemple en structurant une intervention dans le discours (Ellis 1997). Cette duplication est, selon Pawley et Syder (1983 : 216) nécessaire à un comportement linguistique naturel tel que nous le connaissons. Fonctionner avec ce type d'unité agglomérée nous permettrait de sélectionner une phrase 'naturelle' et idiomatique parmi toute la gamme de possibilités grammaticalement 'correctes', et résoudrait en partie le premier des deux puzzles linguistiques de Pawley et Syder (1983). Ils remarquent que le locuteur natif « n'utilise pas le potentiel créatif des règles syntaxiques » — et même s'il le faisait, on estimerait qu'il ne se comporte pas comme un natif (Pawley et Syder 1983 : 199).

Pour reprendre la définition de Moon (1997 : 43), un agglomérat est une unité lexicale qui consiste en :

« [...] deux ou plusieurs mots (un mot étant simplement une unité orthographique). Cette séquence de mots forme une unité sémantique et / ou syntaxique significative et inséparable. [Les agglomérats] sont le résultat des processus lexicaux (et sémantiques) de fossilisation et de construction lexicale, plutôt que le résultat d'opérations grammaticales. »

Une unité lexicale est un élément linguistique qui a une identité qui lui est propre, mais elle n'est que l'expression de ce qui existe dans l'esprit — tout énoncé est composé d'unités lexicales. Une entrée lexicale, par contre, est uniquement la représentation mentale d'une unité lexicale, et n'a pas d'autre réalité en dehors de l'esprit. Une unité lexicale est un phénomène du langage, tandis qu'une entrée est un phénomène cognitif. De cette manière, et selon notre modèle, les unités connues du locuteur sont représentées dans l'esprit par un réseau d'entrées lexicales interconnectées.

En général, le terme 'entrée lexicale' désigne l'ensemble des informations (ou traits) relatives à une unité lexicale dans l'esprit d'un locuteur. Pour Marslen-Wilson (1989 : 6), une entrée est un concept psycholinguistique qui régit tout l'ensemble des propriétés propres à une unité lexicale. De cette manière, même la signification d'une unité peut être distribuée dans l'esprit (Levelt 1989 : 200). On peut revenir à la métaphore du cerveau :

« Un seul item dans sa mémoire sera réparti entre plusieurs neurones. Un seul neurone, comme une touche sur un piano, jouera probablement différents rôles dans différentes mélodies (le plus souvent, bien sûr, de rester silencieux — encore comme une touche de piano) » (Calvin 1996 : 107).

3.1.1 'Connaître' une unité lexicale

Les informations stockées dans le lexique mental sont très diverses et complexes. En principe, chaque entrée peut contenir une variété infinie d'informations, et il n'existe donc pas d'entrée 'typique' (Kameenui et al 1987 :133). Connaître une unité signifie que l'entrée correspondante contient des informations sur sa phonologie, graphie, morphologie, étymologie, grammaire, sémantique, emploi... (Schreuder et Weltens 1993). La signification de 'connaître' une unité lexicale, et tout ce que cela comprend, a souvent été étudiée (notamment par Richards en 1976, et plus récemment par Nation en 1990), mais concerne autant l'emploi que la connaissance proprement dite. Richards divise la connaissance d'une unité dans les catégories suivantes :

« Le degré de probabilité de rencontrer le mot à l'oral ou à l'écrit. Pour de nombreux mots, nous 'connaissions' également le type de mots qui risquent d'y être associés [dans le contexte...]. Les limitations imposées sur l'emploi du mot selon les variations de la fonction et de la situation [...]. Le comportement syntaxique associé avec le mot... La forme de base du mot et [ses] dérivés [...]. Le réseau d'associations entre ce mot et d'autres mots dans la langue [...]. La valeur sémantique du mot [...]. Les différents sens associés avec le mot » (Richards 1976 : 79-82).

De nombreux chercheurs distinguent un lexique productif et réceptif (Ryan 1997 ; Hazenbourg et Hulstijn 1996 ; Goulden et al 1990 ; Faerch et al 1984 ; Wallace 1982 ; Nation 1980). Dans le premier cas, on peut rappeler l'unité en question à volonté ; dans le deuxième, on peut uniquement la reconnaître quand on la rencontre. En fait, il y a peu

de raison de croire à une opposition polaire entre 'connaître' et 'ne pas connaître' une unité : il s'agit d'un continuum, puisqu'on peut la connaître plus ou moins bien (Melka 1997 ; Summers 1988 : 115 ; Palmberg 1987 : 201). Schmitt et McCarthy (1997 : 108) se posent la question ainsi :

« Beaucoup (la plupart ?) des mots même dans le lexique d'un locuteur natif ne sont que partiellement connus, sans une connaissance totale et assurée de leurs subtilités collocationnelles et stylistiques, par exemple. En fait, à l'exception d'un petit nombre de mots très fréquents / très bien connus, il se peut bien qu'une connaissance partielle soit la norme. »

Ce qui paraît certain, c'est qu'il y a beaucoup de choses que l'on peut connaître à propos d'une seule unité. En vue de cette quantité d'informations, l'acquisition d'une unité n'est pas immédiate, mais distribuée dans le temps ; ce n'est pas un processus linéaire et cumulatif, mais irrégulier, sporadique et holistique (Larsen-Freeman 1997 : 151 ; Lewis 1997a : 47). Meara (1997) parle d'« événements d'acquisition », où l'ajout d'une information lexicale passerait inaperçu la plupart du temps. Melka (1997 : 85) est d'accord :

« Les degrés de connaissance sont imperceptibles et infinis, et commencent avec une connaissance très rudimentaire [...]. A ce point, il est difficile de décider si le mot est déjà stocké dans le lexique mental. »

La répartition de ces différentes connaissances n'est pas encore généralement acceptée. Certaines seraient stockées à l'intérieur d'une entrée même ; d'autres seraient le résultat de mécanismes de traitement ou d'analyse lexical ; d'autres encore se trouveraient complètement en-dehors du lexique mental. Autrement dit, nous ne savons pas encore avec certitude quels types d'informations sont sans équivoque des informations lexicales, et lesquelles sont d'ordre plus général. Il semble d'ailleurs qu'il ne s'agisse pas d'une opposition polaire, mais plutôt d'un continuum : certaines informations pourraient donc être 'plus lexicales' que d'autres. Nous reviendrons sur ce point dans la deuxième partie.

3.1.2 Divisions

Au sein d'une entrée lexicale, il est de coutume de diviser les informations en plusieurs catégories, notamment de distinguer entre des informations formelles et des informations sémantiques (signifiant et signifié...), chaque type étant stocké séparément. Cette distinction est censée être basée dans la réalité psycholinguistique : il ne s'agirait pas de simples étiquettes linguistiques inventées pour faciliter une description langagière, elles refléteraient plutôt le fonctionnement sous-jacent du lexique mental (voir par exemple Levelt 1989). La distinction repose entre autres sur des recherches (citées par Nation 1990 : 67) qui indiquent que la forme (phonologique ou graphique) d'une unité est généralement plus difficile à récupérer que le sens.

Cependant, ce n'est pas toujours facile de distinguer les informations formelles et sémantiques, ceci pour deux raisons. D'abord, certaines informations semblent chevaucher les deux catégories. Par exemple, on peut se demander si les informations syntaxico-grammaticales sont des informations formelles ou sémantiques (ou les deux, ou entre les deux, ou autre chose). Deuxièmement, il y a souvent une interaction entre les côtés formel et sémantique. Par exemple, la morphologie (un aspect traditionnellement formel) a une influence évidente sur l'aspect sémantique d'une unité, puisqu'une affixation peut changer le sens d'une unité (Clark 1993 : 5).

Le lexique mental est, par nature, imperméable à la catégorisation. Pourtant nous lui attribuons des divisions qui n'existent pas en réalité. Pour visualiser et pour concevoir un sujet extrêmement compliqué, l'homme a besoin de le disséquer afin de simplifier la tâche et d'analyser un élément à la fois (Larsen-Freeman 1997 : 158). Mais cette dissection crée de fausses divisions ; elle est le résultat de modèles imparfaits, et de notre cognition imparfaite. Barrow (1998 : 4-5) attribue une grande partie de notre intelligence à cette capacité de percevoir des régularités, de catégoriser des informations, et de généraliser des tendances. Mais il conclue :

« Nos plus grandes réussites scientifiques naissent des réductions les plus perspicaces et élégantes des complexités superficielles de la nature, qui révèlent ainsi leur simplicité sous-jacentes ; tandis que nos plus grandes bourdes proviennent souvent d'une simplification excessive d'aspects de la réalité qui se révèlent par la suite être beaucoup plus complexes qu'on ne l'avait supposé. »

Schmitt et McCarthy (1997 : 4) appliquent ce même raisonnement au lexique :

« Il faut probablement mieux considérer [le lexique] comme un ensemble intégré, où on peut artificiellement séparer divers types d'informations lexicales pour de fins de recherches. »

La deuxième partie de cette thèse, par exemple, est nécessairement divisée en chapitres, mais ceux-ci ne reflètent pas forcément des divisions dans le lexique mental lui-même. Il y a ainsi un chevauchement et une relation intime entre les domaines de la morphologie, de la grammaire, de la phonologie, de la graphie, de la sémantique, etc. En outre, ces distinctions sont moins pertinentes dans une perspective de traitement en parallèle, où les informations formelles et sémantiques seraient traitées simultanément et sans distinction (Seidenberg 1989 : 57). Pour clore sur ces divisions, nous soutenons simplement que toute information susceptible d'être traitée par le lexique mental peut en conséquence être systématiquement considérée comme une information lexicale, sans distinction.

3.2 Réseau

Dans le cerveau, un neurone n'existe pas isolément, mais dépend de ses connexions avec d'autres neurones :

« Un neurone [...] ne peut vivre, fonctionner, exister, que s'il a pu créer des réseaux ou des circuits avec des congénères. De la qualité de ces réalisations découle le degré des performances du cerveau humain » (Robert 1994 : 52).

Ces connexions sont assurées par les dendrites et par les axones, qui font en fait partie intégrante des neurones. On voit ainsi qu'une distinction nette entre le corps neural et ses connexions relève plus d'une abstraction que de la réalité d'une cellule nerveuse. Pour naviguer dans ce réseau de neurones, un message suit un chemin concret, seul le choix du chemin reste libre. Chaque neurone peut avoir entre 10 000 et 100 000 contacts avec d'autres neurones. Pour mettre ces chiffres en valeur, Greenfield (1997 : 83) imagine un morceau de cerveau de la taille d'une tête d'allumette ; à sa surface, il peut ainsi y avoir un milliard de connexions.

Dans l'esprit humain, le stockage durable de toute information dépend de ses liens avec d'autres informations (O'Malley et al 1987 : 288). Il en est de même dans le lexique

mental où, pour adapter une métaphore de John Donne,⁴ « aucune entrée n'est une île. » Les entrées coexistent, et la puissance du système qui les réunit, comme le cerveau lui-même, dépend autant des connexions que des entrées (Levelt 1989 : 183 ; Schouten-Van Parreren 1989). Les entrées ne sont donc pas organisées en une simple liste, mais simultanément selon des critères multiples. Une unité se définit en partie de ses relations avec d'autres unités de la langue (Richards 1976). Pour cette raison, selon Meara (1996c : 51), la compétence lexicale est plus que la somme des connaissances des unités individuelles.

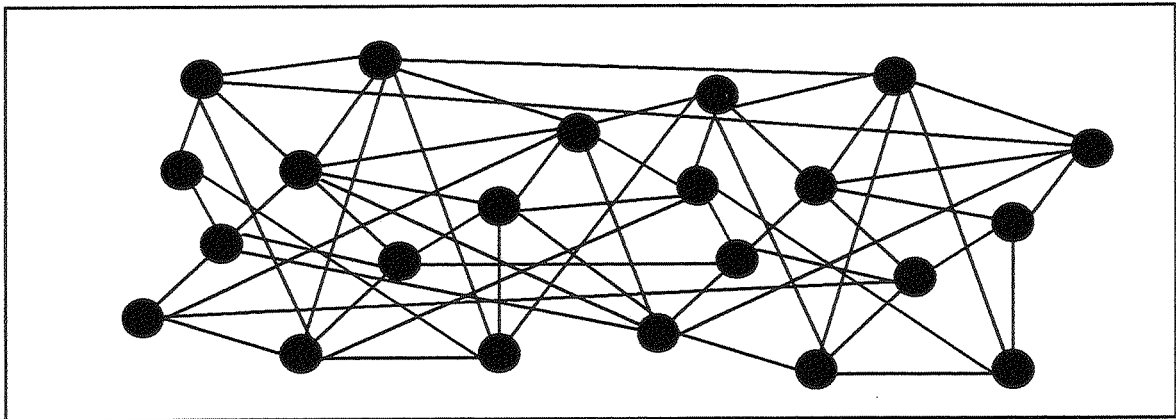
3.2.1 *Dimensions multiples*

Certaines des entrées L1 sont directement liées au moyen de connexions (voir sections 3.2 et 3.3), mais toutes le sont indirectement, et ce sont ces liens qui organisent le stock lexical (Cook 1991 : 37 ; Levelt 1989 : 184). Meara (1992b) a recours à des théories mathématiques pour rendre cette complexité plus compréhensible. Prenons à titre d'exemple les Etats-Unis, avec ses quelques 250 millions d'habitants. Si nous supposons que chaque individu connaît mille personnes, la probabilité que deux personnes (A et B) désignées au hasard se connaissent est un sur 100 000. Par contre, il y a une chance sur 100 que ces deux personnes aient un ami commun (A connaît X, qui connaît B). Et la probabilité qu'elles soient liées par une maille supplémentaire dans la chaîne (A connaît X, qui connaît Y, qui connaît B) dépasse 99 chances sur 100. C'est-à-dire, dans un réseau de 250 millions d'éléments, et avec une valence de 1000 connexions, il est statistiquement probable que 99% des éléments soient liés par trois connexions tout au plus.

On peut essayer d'appliquer cette métaphore au stock lexical, avec notre estimation de 50 000 entrées (section 2.5). En supposant une valence très conservatrice de vingt (chaque entrée est en contact direct avec une vingtaine d'autres entrées), trois étapes seulement sépareraient deux entrées lexicales en moyenne (Meara 1992b : 67). Figure 1 représente une visualisation d'une infime partie du stock, bien que très simplifiée et en deux dimensions seulement.

⁴ Meditations XVII.

Figure 1 : Le réseau lexical



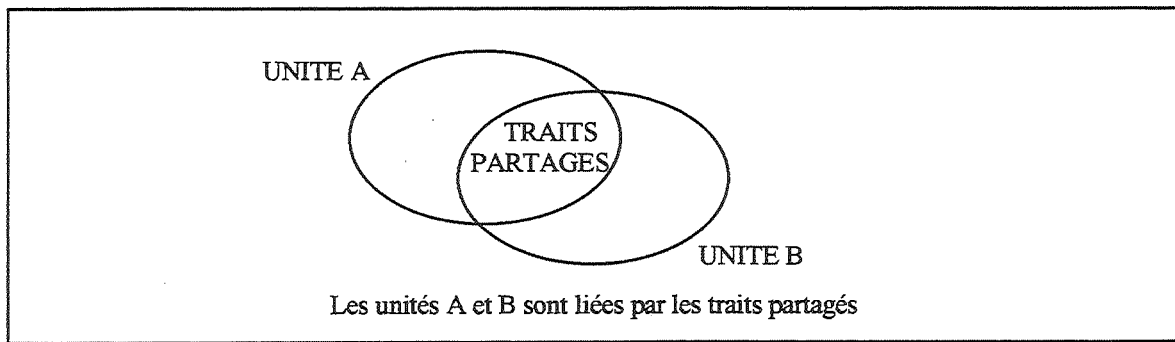
Si « aucune entrée n'est une île, » on voit bien que le lexique mental n'est pas une entité linéaire, mais un ensemble « organique et holistique » (Lewis 1993 : 166). Il « n'est pas bidimensionnel, ni même tridimensionnel, mais multidimensionnel » (Aitchison 1997 : 77). Il est donc difficile de le décrire de façon linéaire : chaque élément est en relation intime avec plusieurs autres éléments. Il n'y a pas d'alpha, et il n'y a pas d'oméga ; par conséquent, toute tentative de description linéaire, y compris la structure de cette thèse, sera forcément fautive en quelque sorte, nous obligeant à de nombreux renvois.

3.2.2 Organisation

Le fait que les entrées forment un réseau multidimensionnel peut sous-entendre un manque d'organisation. Toutefois, il est clair que les entrées ne sont pas stockées « au hasard et pêle-mêle, mais classé[es] suivant une certaine organisation » (Roch Veiras 1994 : 317). Cette organisation doit être très efficace, vu la rapidité des taux usuels d'accès lexical (section 2.8).

Le système de stockage n'est pas linéaire, mais dépend des diverses liaisons entre les entrées. Ces liaisons dépendent à leur tour du fait que les entrées partagent certains traits. On peut partir du principe que toute entrée qui contient un trait X sera liée à toute autre entrée contenant le même trait X (Figure 2). En effet, les expériences de rappel libre révèlent que presque tout ce qui peut servir à lier deux unités peut être déployé (Greene 1987).

Figure 2 : Partage de traits



Dans cette perspective, l'acquisition d'une nouvelle unité consiste à créer des connexions avec des entrées déjà existantes dans le stock. Lors d'une rencontre avec une nouvelle unité, chaque trait perçu aidera créer les connexions nécessaires et ainsi à trouver un emplacement approprié dans le réseau. De la même manière, chaque fois que l'on rencontre une unité déjà connue, on risque de percevoir un nouveau trait, et par conséquent d'ajuster les connexions et de restructurer toute une partie du réseau lexical (Meara 1997).

Il faut souligner que les connexions dépendent des traits *perçus*, consciemment ou non consciemment (nous discutons des questions du 'conscient' plus précisément dans la section 17.4). Si l'on a une représentation lexicale qui s'écarte de la norme des autres locuteurs natifs, les connexions dans son lexique mental seront bien sûr basées sur cette 'fausse' représentation. De plus, toute unité qui diffère des normes de représentation, de quelque manière que ce soit, sera 'marquée' dans le lexique mental (Carter 1987a : 4 ; Kellerman 1983 : 117). Ce marquage peut engendrer un nouveau trait en lui-même. De cette manière, deux unités partageant le même trait de marquage pourront être liées. L'omniprésence de ce type de lien apparaît lors d'une étude minutieuse des connexions possibles (cf la deuxième partie de cette thèse).

3.3 Connexions

Le terme 'connexion' a plusieurs sens. En général, et en termes de notre modèle, il signifie que l'activation d'une entrée A déclenche (ou amorce) une autre entrée B. Dans le cerveau, quand un neurone en active un autre, le message est envoyé à travers les

dendrites et axones qui, nous l'avons vu, font partie des neurones. Ce sont ces connexions qui donnent une structure au cerveau :

« La vraie action se trouve dans la structure des connexions entre les neurones, tout comme la différence de contenu entre différents programmes d'ordinateur, puces informatiques, livres ou cassettes vidéo se trouve... dans les aménagements de leurs petites composantes » (Pinker 1997 : 184).

Par analogie, lorsqu'une entrée lexicale en active une autre, le message est envoyé à travers une ou plusieurs connexions préexistantes dans le réseau. Cette interprétation sera effectivement juste à condition que les connexions lexicales fassent partie des entrées mêmes. Pour l'instant, nous ne savons pas si tel est le cas. Une autre approche admet l'activation par le moyen de mécanismes de traitement qui 'créent' un chemin temporaire de A à B chaque fois que cela est nécessaire. Autrement dit, une connexion peut être un chemin concret et durable entre deux entrées, ou il peut être une 'adresse' stockée dans une entrée. Dans ce deuxième cas, l'adresse, une fois activée, indique au processus de traitement où aller. L'activation d'une entrée serait donc le résultat d'une instruction, soit *suivez chemin X*, soit *trouvez destination X*. Comme métaphore, on peut faire la distinction entre un réseau ferroviaire et un réseau aérien. Dans le premier cas, chaque gare est liée par une voie physique, et la route est prédéterminée par les rails ; le train n'a qu'à suivre cette voie vers sa destination. Dans le deuxième cas, le pilote de chaque avion doit connaître l'adresse de sa destination et confirmer la route lui-même.

De cette manière, l'organisation du stock dépend soit de connexions préexistantes, soit de connexions potentielles réalisées à partir d'adresses dans chaque entrée. Cette distinction nous paraît en fait peu intéressante, puisqu'il est difficile de concevoir une preuve expérimentale qui pourrait distinguer les deux hypothèses ; le résultat est de toutes façons identique. Notre modèle fonctionne aussi bien avec l'une qu'avec l'autre de ces deux interprétations. La métaphore de connexions en tant que représentations sera donc maintenue pour des raisons de simplicité, sans distinction des deux types de processus éventuellement impliqués. Cette position s'accorde avec notre rejet d'une distinction nette entre les concepts de stock et de mécanismes de traitement lexicaux (section 2.1). C'est ainsi la nature de la totalité du lexique mental qui permet le traitement et l'activation des entrées.

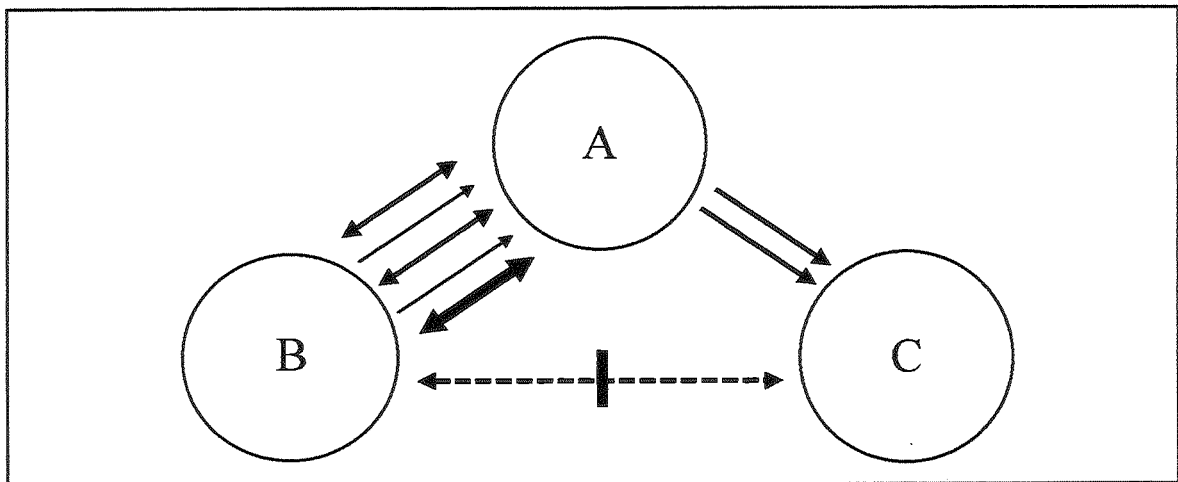
3.3.1 Connexions fortes, connexions faibles

Toutes les connexions lexicales ne sont pas identiques. Elles peuvent être :

- a) directes ou indirectes (passant par un intermédiaire) ;
- b) plus ou moins fortes ;
- c) plus ou moins nombreuses ;
- d) qualitativement différentes ;
- e) entre deux unités d'une seule langue ou de deux langues différentes.

De plus, les liaisons peuvent être unidirectionnelles ou bidirectionnelles (Cook 1992 : 579 ; Keppel et Strand 1970) ; enfin, d'autres ont un effet inhibiteur. La facilité d'accès à une unité dépend du nombre et de la qualité des connexions dont dispose son entrée (Nation 1993 : 121). Ceci peut être représenté schématiquement (Figure 3), où l'on peut voir que les entrées A et B ont des interconnexions uni- et bidirectionnelles plus ou moins fortes. Il n'y a que deux connexions unidirectionnelles partant de A vers C ; et B et C ont une connexion inhibitrice interdisant tout lien, sauf par l'intermédiaire de l'entrée A.

Figure 3 : Diversité des connexions lexicales



Les unités les mieux connues sont celles qui sont le mieux intégrées dans le stock, qui disposent du plus grand nombre de connexions et des plus fortes. Dans le contexte de la directionnalité des connexions, Meara (1990) nous fournit une définition de la

différence entre une connaissance active et une connaissance passive d'une unité.⁵ Une unité passive a une entrée qui n'a que des connexions lexicales sortantes ; cette entrée ne pourra donc être activée que lorsque son unité est rencontrée, à l'oral ou à l'écrit. L'entrée correspondant à une unité active a des connexions lexicales entrantes ; elle pourra être activée par d'autres unités lexicales et ainsi récupérée de manière productive. Selon cette position, une unité peut avoir plus ou moins de connexions entrantes, et peut donc être plus ou moins active.

3.3.2 Connexions spécifiques, connexions générales

De prime abord, on peut supposer que plus le nombre d'entrées partageant une connexion est restreinte, plus cette connexion sera puissante, *ceteris paribus*. Un trait partagé par deux entrées seulement sera à l'origine d'une connexion plus forte qu'un trait qui lie des milliers d'entrées. Malheureusement, les *ceteris* sont rarement *paribus*, et on ne peut ignorer même le plus infime des traits, comme un banquier ne peut ignorer les centimes : un seul centime n'a pas beaucoup de valeur, certes, mais ensemble ils ont une importance considérable. D'ailleurs, un seul centime peut permettre de dépasser un seuil donné. Il est donc concevable que le partage d'un groupe de 'petits' traits serait, par la suite, assez puissant pour engendrer une connexion importante. En outre, un petit trait partagé renforce une connexion engendrée par un trait plus important, et peut ainsi permettre de dépasser un seuil d'activation, ou de distinguer la connexion avec une tierce entrée qui ne partage pas ce même trait. Nous voyons là encore une ressemblance avec les théories du chaos, où on ne peut pas se permettre d'ignorer les détails.

Inversement, il est possible de penser à des traits de grande envergure mais d'une puissance manifeste. En particulier, ce qui crée l'identité d'un module mental par rapport à d'autres, c'est qu'il y a plus de connexions à l'intérieur de chaque module qu'entre les modules. Un module peut, bien sûr, puiser son identité simplement de la similitude générale entre le type d'informations contenu dans chaque élément, et ces informations seraient ainsi à la source des connexions. Mais on peut également imaginer que chaque élément partage un trait identifiant le module auquel il appartient ; dans le cas du lexique mental, il s'agirait d'un trait [LEXIQUE]. Par la suite, l'activation d'un

⁵ Voir aussi Melka (1997) pour une discussion des connaissances actives et passives, ou réceptives et productives, selon la terminologie choisie.

que diverses fonctions motrices, linguistiques et autres se dérouleraient en parallèle (Gasser 1990 : 181 ; Forster 1989 : 78). Besner et Johnston (1989 : 311) proposent une version différente de cette théorie, déclarant que l'activité en parallèle à l'intérieur du lexique se limite à un seul type d'opération à la fois. Par exemple, le traitement sémantique et phonologique se déroulerait en parallèle (Seidenberg 1989 : 57), de même que le traitement lexical et pragmatique (Kuhlwein 1994 : 482). Par contre, deux opérations identiques et concordantes seraient impossibles.

Quant au lexique mental, la génération des modèles de traitement en série est dépassée, parce qu'ils sont trop lents et trop limités pour expliquer de manière satisfaisante la rapidité et la puissance du lexique mental. Selon les modèles de traitement en parallèle (voir par exemple MacWhinney 1989 ; Marslen-Wilson 1989), les unités lexicales sont stockées dans un réseau interconnecté, les liens se formant à différents niveaux. On peut accéder à ce réseau à n'importe quel endroit (Johnson-Laird 1983 : 212). Dans ces modèles, de nombreux chemins sont ouverts simultanément, à la différence des modèles traditionnels de recherche en série.

3.4.1 Règles et régularités

Tout système à base de règles engendre un problème : il faut un double système, l'un pour appliquer les règles, l'autre pour s'occuper des exceptions. Cette dualité détruit en quelque sorte la puissance de la notion de 'règle', puisque tout système peut être considéré comme gouverné par des règles si des mécanismes spécifiques et *ad hoc* sont introduits pour se charger des cas où les règles s'avèrent inadéquates (Seidenberg 1989 : 65). Par conséquent, un modèle qui fonctionne sans règles absolues sera privilégié. Tel est le cas des modèles de traitement en parallèle : une de leurs caractéristiques fondamentales est qu'ils fonctionnent à base de régularités et d'irrégularités perçues, de traitement statistique, de probabilité, et de tendances générales.

Ceci ne veut pas dire que le concept de 'règle' est sans utilité. Il peut servir à mieux décrire un modèle, ou à en faire une description linguistique, sans pour autant impliquer sa validité psychologique (Sharwood-Smith 1984). Autrement dit, la performance linguistique peut être décrite en terme de règles, alors que ces mêmes règles ne figurent pas nécessairement sous cette forme dans l'esprit (Rumelhart et McClelland 1986 :

217). Seidenberg (1989 : 67) nomme ce sophisme la « règle comme fiction commode » :

« La raison est simplement que les computations qu'effectue le modèle [le cerveau] sont très complexes et difficiles à caractériser, sauf en terme de généralités de haut niveau qui ne sont qu'à peu près vraies. »

En outre, Colby (1978 : 7) observe que :

« [...] la distance conceptuelle entre des règles symboliques et les neurones est tellement énorme qu'il est difficile de concevoir comment les connaissances des uns pourraient contribuer aux connaissances des autres. »

Pourtant, si le statut d'une règle doit être réduit à celui d'une métaphore, rappelons qu'il en est de même pour des expressions telles que 'réseau', 'entrée lexicale' et 'adresse'. Ces termes peuvent aider à la description ou à l'élaboration de la structure psychologique du lexique, même s'ils ne correspondent pas à une réalité du cerveau (McCarthy 1990 : 42).

La logique, selon Calvin (1996 : 25), n'est pas un élément essentiel de l'esprit ; ce qui compte, c'est notre capacité de reconnaître des régularités, de deviner des systèmes. En ce qui concerne notre modèle du lexique mental, nous avons proposé que deux unités peuvent être liées dès la perception d'un trait partagé entre elles. Il s'ensuit qu'aucune notion de règle n'est nécessaire. Il est certes difficile d'imaginer au premier abord une activité mentale, quelle qu'elle soit, qui ne fonctionne pas selon des règles explicites. Néanmoins, les *Mental Models* de Johnson-Laird (1983) tentent une explication minutieuse de l'ensemble de la cognition humaine, sans avoir recours à la logique ou à la raison basées sur des règles. D'après lui, l'esprit fonctionne uniquement au moyen de la construction de modèles mentaux, sur lesquels sont calquées les nouvelles données.

Les modèles connexionnistes fonctionnent d'une manière similaire, ils reconnaissent des régularités parmi les informations d'entrée, et les régularités les plus fréquentes sont traitées ensemble (Ellis 1997). Les expériences NETTALK (Sejnowski et Rosenberg 1987) nous fournissent une modélisation explicite de ce type de traitement en parallèle. Le système est programmé afin de découvrir la prononciation en anglais à partir des normes graphiques. Le réseau est simplement exposé à des données, et ne reçoit aucune

règle pour l'aider — à vrai dire, le système ne saurait pas quoi faire d'une règle s'il en disposait (Gasser 1990 : 182).

Le cerveau humain fonctionne apparemment d'une manière plus ou moins semblable : il reconnaît et extrait les régularités statistiques des données rencontrées sans employer de règles catégoriques (Seidenberg 1989 : 51). Cette approche est encore soutenue par les résultats d'une autre série d'expériences, menée par Johnson-Laird (1983 : 124), qui témoignent d'une amélioration spontanée dans les capacités de raisonnement des informants, suite à une simple répétition de l'activité et sans aucun feed-back.

3.4.2 *Activation*

Chaque unité lexicale dans un modèle de traitement en parallèle dispose de connexions avec beaucoup d'autres unités lexicales, conformément à notre modèle. Chaque entrée dispose d'un système, ou détecteur, capable de recevoir et d'envoyer un signal intérieur ou extérieur au lexique mental. En récupération réceptive et productive, le détecteur le plus fortement activé dominera, et supprimera ainsi toute activité dans les autres détecteurs. Dès qu'un seul détecteur reste actif, l'accès a lieu, et l'unité lexicale est récupérée (Forster 1989 : 80). Ce modèle provient en particulier du travail sur des unités polysémiques. Apparemment, lorsqu'une unité lexicale est détectée, elle active automatiquement chacun de ses polysèmes, qui restent par la suite en compétition jusqu'à ce que tous, sauf un, aient été éliminés (MacWhinney 1989). Des expériences en laboratoire démontrent de manière convaincante qu'un informant, une fois un polysème présenté, accède à des synonymes des différents sens de ce polysème, plus vite que s'il les rencontrait sans cet amorçage indirect préalable. L'amorçage polysémique dure très peu de temps, l'effet disparaissant au bout de 1,5 secondes. A ce moment-là, les sujets ne sont plus sensibles aux polysèmes alternatifs qui n'ont pas été confirmés (Kess 1992 : 209-210).

Baucoup de recherches aboutissent à la conclusion que l'accès lexical se fait en deux étapes. En production, l'unité est d'abord sélectionnée dans un lexique sémantique, avant d'être encodée phonologiquement (Levelt 1991 : 1). En réception, le processus s'inverse (McCarthy 1990 : 43), et la direction est du son vers le sens plutôt que du sens vers le son (Channell 1988 : 85). Ce modèle dualiste clarifie deux types d'erreur

difficilement explicables autrement : les lapsus sémantiques (par exemple, dire *adorer* au lieu de *détester*), et les erreurs phonologiques (par exemple, dire *adorer* au lieu de *abhorrer*). Le premier type d'erreur serait dû à un accès mal adressé au niveau sémantique, tandis que le deuxième surviendrait au moment de l'encodage phonologique (Butterworth 1989 : 110).

Ceci a été interprété pour justifier deux lexiques mentaux chez le locuteur natif : un 'lexique de lemmes' sémantique et un 'lexique formel'. D'après Levelt (1989 : 187), une entrée dans l'un contiendrait l'adresse pour son double dans l'autre. Cette dualité aiderait également à comprendre la facilité de récupération d'une unité lexicale en dépit de l'immense gamme de réalisations superficielles possibles (Frauenfelder et Lahiri 1989 : 319). Par contre, Fay et Cutler (1977) voudraient expliquer ce phénomène avec un seul inventaire, organisé phonologiquement, mais accessible à deux réseaux différents, l'un phonologique, l'autre sémantique. Comme nous l'avons vu (section 2.1), il est difficile de savoir s'il convient d'expliquer un phénomène donné par référence aux mécanismes de stockage ou de traitement.

3.5 Résumé

Le stock lexical consiste donc en un réseau d'informations lexicales, regroupées en entrées correspondant à des unités lexicales. Le contenu de ces entrées est très divers, mais le fait que deux entrées partagent une seule information doit permettre une connexion entre elles dans le lexique. Un petit nombre de traits partagés, et donc de connexions, doit suffire pour lier toute paire d'entrées, aussi diverses soient-elles. Ces connexions sont d'une complexité difficilement concevable, mais le réseau ainsi formé est accessible à de nombreux endroits simultanément. Une entrée n'est pas une entité hermétique, et n'existe dans le réseau lexical qu'à travers ses connexions ; les traits lexicaux relatifs à une entrée et les connexions entre deux entrées sont équivalents. Ce modèle de base donne un moyen d'accès extrêmement puissant et rapide, ce qui concorde avec nos connaissances actuelles.

4. DIFFERENCES ET SIMILARITES L1 ~ L2

Nous avons maintenant un modèle rudimentaire du lexique mental monolingue. En le comparant avec celui d'un apprenant L2, notre point de départ est de supposer que les deux se ressemblent dans les grandes lignes. Nous suivons ainsi le rasoir d'Occam, cette généralité scientifique et philosophique qui limite le nombre de prémisses initiales au strict minimum, et qui cherche l'explication d'un phénomène inconnu en termes d'éléments connus. Ici, nous supposons donc que les unités lexicales d'une L2 soient stockées d'une manière qui ressemble au réseau interconnecté L1, faute de preuves du contraire. Cette position de départ semble a priori raisonnable. Par exemple, Singleton et Little (1991) ne trouvent aucune différence qualitative fondamentale entre le traitement lexical L1 et L2. En fait, la quasi-totalité des chercheurs souscrivent à cette position : Aitchison (1993 : 109) ; De Bot et Schreuder (1993) ; Green (1993) ; Beauvillain (1992) ; Cook (1992 : 575-576) ; Carter et McCarthy (1988 : 16) ; Channell (1988) ; Carter (1987b : 162)...

Cela dit, l'apprenant adulte d'une langue seconde n'est pas un enfant en train d'acquérir sa première langue — ils n'ont pas les mêmes capacités ou connaissances dès le départ. L'apprenant se sert de toutes ses capacités (Cook 1992 ; 1991 ; 1986), et applique tout son savoir du monde et de sa L1 à l'acquisition de la L2 (Johnson-Laird 1983 : 220-221). Comme le dit Grosjean (1989), le bilingue n'est pas la somme de deux monolingues en une seule personne : « il a plutôt une configuration linguistique qui lui est propre » (Grosjean 1992 : 55).

Par exemple, l'apprenant L2 a déjà, par définition, accès à un lexique (sa L1). Il peut traduire entre les deux langues, c'est-à-dire qu'il peut former des liens entre des unités des deux langues, aussi bien en apprenant le lexique qu'en le récupérant ultérieurement, que ce soit en production ou en réception (O'Malley et al 1985a ; 1985b). Il peut également se servir de sa L1 pour le traitement et pour l'intégration de nouvelles informations L2. Evidemment, le monolingue ne peut accomplir aucune des ces opérations. L'influence des informations contenues dans le lexique mental L1 sur le développement du lexique L2 est presque universellement reconnue (Adjémian 1983). Ce point sera développé dans les chapitres à venir.

Il semble donc évident qu'il existe des différences entre le comportement lexical d'un monolingue et celui d'un apprenant L2. Cependant, ces différences n'entraînent pas nécessairement des mécanismes qualitativement différents :

« Les variations correspondent presque certainement à des différences d'emploi du même jeu de dispositifs mentaux, et non à des différences concernant le type de dispositif employé »
(Pinker et Bloom 1992 : 466).

Dans ce chapitre, nous analyserons certaines différences, surtout afin de distinguer celles qui constitueraient une bonne raison d'abandonner un modèle du lexique mental L2 semblable à notre modèle en L1... en d'autres termes, d'abandonner le rasoir d'Occam. Nous examinerons en particulier les phénomènes suivants :

- a) L'adulte n'aurait pas les mêmes connaissances lexicales dans sa L2 que le monolingue de cette même langue.
- b) Tous les adultes sont différents dans leur acquisition et leurs connaissances L2 ; tous les enfants suivent essentiellement le même parcours et atteignent essentiellement le même niveau de compétence.
- c) La cognition adulte diffère de la cognition de l'enfant.

Les différences dans les processus d'acquisition ou d'apprentissage seront examinées dans le chapitre suivant.

4.1 Comparaisons L1 ~ L2

Plus une entrée dispose de connexions, plus nombreux et plus faciles seront les chemins d'accès (Taylor 1990 : 17 ; Schouten-van Parreren 1989 ; Curtis 1987 : 92-93 ; Stieglitz 1983 : 71). Bien évidemment, en début d'apprentissage, les unités L2 les mieux connues seront moins intimement intégrées dans le lexique mental que des unités L1 (Nation 1993). Cette observation semble tellement évidente qu'elle est presque triviale et sans intérêt : il s'agit de la langue seconde et d'un lexique en plein développement. L'apprenant dispose de milliers d'heures de contact avec sa L1, il est par conséquent peu étonnant qu'il connaisse mieux les unités lexicales L1 bien intégrées dans son stock lexical, que des unités L2 qu'il a rencontrées comparativement très peu de fois. En fait, les unités L2 sont « par définition des unités relativement peu fréquentes » dans le stock total de l'apprenant (Meara 1982 : 37). Ceci est confirmé surtout par les travaux de De

Groot et al (1994), qui ont trouvé que la fréquence des mots était le facteur déterminant dans la traduction.

Cette 'évidence' n'est pas toujours si évidente dans les publications sur le lexique mental L2. Certaines font même part 'd'anomalies de compétence lexicale' chez l'apprenant adulte L2. Toutefois, on peut difficilement soutenir que le monolinguisme est la 'norme' dans le monde d'aujourd'hui (Harris et Nelson 1992). On est bien en droit de se demander si le 'déficit' chez l'apprenant n'est pas dû à un mauvais point de comparaison, entre l'apprenant en voie d'acquisition et le monolingue plus ou moins en 'fin' d'acquisition. Cet argument semble d'autant plus valable que les différences lexicales entre individus sont plus grandes vers le début de l'acquisition, mais semblent évoluer pour approcher les connaissances du natif — même si l'apprenant n'atteint jamais cette compétence dans la L2 (cf Hyltenstam 1992. Ringbom (1983 : 210), par exemple, souligne spécialement que plus l'apprenant avance, plus il aura tendance à fonctionner à un niveau sémantique comparable à celui du natif, en abandonnant petit à petit le niveau formel caractéristique du débutant. Ou encore, une étude de Magiste (1979), menée auprès de natifs allemands vivant en Suède, constate chez eux une efficacité croissante en récupération lexicale L2. En ce qui concerne la réception, la situation s'inverse au bout de quatre ou cinq ans (6 ans pour la production). A ce moment, les unités L2 sont généralement récupérées plus vite que les unités L1. On peut en déduire l'existence effective d'un 'déficit lexical', mais ce serait un phénomène intermédiaire du processus plutôt qu'un résultat terminal.

En tenant compte de ces considérations, notre point de comparaison principal est tout de même entre l'apprenant L2 adulte et le monolingue adulte, puisque le lexique L1 est, semble-t-il, un élément de notre compétence linguistique qui change durant toute la vie adulte (Bialystock 1997 ; Aitchison 1988). Par moments, la comparaison se fait plus logiquement avec l'enfant en train d'acquérir sa L1, lorsque c'est le processus d'apprentissage L2 qui nous intéresse. En fait, ces deux points de comparaison peuvent être problématiques.

Kruse et al (1987) et Erdmenger (1985) tirent l'attention sur un effet secondaire d'une comparaison entre l'apprenant L2 et le locuteur natif : bon nombre d'enseignants semblent croire que l'apprenant devrait viser un lexique mental identique à celui d'un locuteur natif. Sanford et Svetics (1994 : 63) adhèrent à ce raisonnement, supposant que

« [...] un but important des apprenants L2 est d'imiter le comportement linguistique des locuteurs natifs le plus fidèlement que possible. »

Pourtant, l'enseignement d'une L2 en général ne peut que viser le bilinguisme à long terme, et non la création d'un locuteur natif « ersatz » (Cook 1992 : 558). Rien ne nous oblige à conclure que « nous devons enseigner aux apprenants L2 à imiter [...] un locuteur prototype de la langue cible » (Ramsey 1981 : 16). Ce serait à la limite plus intéressant de comparer l'apprenant en cours d'acquisition au bilingue qui a acquis les deux langues simultanément dès sa plus jeune enfance (Meara 1982 : 33-34). Mieux encore, on pourrait le comparer à un apprenant de niveau plus avancé, si ce n'est en 'fin' d'apprentissage. Selon Lewis (1997a : 187), les divergences entre la compétence lexicale d'un apprenant et celle d'un natif ne devraient pas être considérées comme un échec, mais plutôt comme un objectif atteint : un « outil pratique et utile » est acquis et s'avère largement adéquat pour la plupart des apprenants. Pour nous, le lexique mental L2 est un sujet digne d'intérêt en lui-même, et pas seulement en tant qu'une imitation primitive et défailante du lexique L1.

4.2 Connaissances lexicales

L'apprenant parvient rarement au niveau de connaissances que tout adulte monolingue atteint systématiquement (Cook 1992 : 178). En termes de notre modèle, son lexique mental contient normalement moins d'entrées L2 que L1, et les entrées L2 contiennent moins de traits lexicaux. Son lexique compte ainsi moins de connexions, et celles-ci sont généralement moins fortes. Selon Nation et Newton (1997 : 248-249), la même distinction peut être maintenue en ce qui concerne l'enseignement même :

« Il y a deux manières d'enseigner le vocabulaire afin qu'il puisse être facilement récupéré : 1) [...] en fournissant un chemin bien reconnu vers l'unité, et 2) [...] en augmentant les associations et les réseaux syntagmatiques et paradigmatisés afin de permettre de nombreux chemins d'accès vers l'unité. »

4.2.1 Nombre d'entrées

Goulden et al (1990 : 342) affirment que, quelle que soit la compétence des apprenants L2, ils auront toujours une carence lexicale comparativement aux natifs ou à leur propre

L1. Cependant, de nombreux chercheurs (dont Goulden et al) affirment qu'il n'y a pas de raison *a priori* qu'un lexique mental très étendu (bien qu'inférieur) soit hors de portée pour la L2. Il est d'ailleurs intéressant de noter que beaucoup d'études admettent que la taille du lexique L1 aurait un rôle déterminant pour la taille du lexique L2 *ceteris paribus* (Arnaud 1982 ; voir Cook 1992 : 573-574 pour une revue). On peut en inférer que plus le lexique L1 est grand, plus il semble être facile d'acquérir des unités L2.

A ce jour, peu de recherches concrètes ont été menées dans ce domaine. Peut-être est-ce dû aux problèmes inhérents à la mesure du lexique. Tout dépend des définitions choisies de 'mot' et de 'connaître', ainsi que des méthodes employées et des conclusions qui peuvent en être tirées (Meara 1996c). Melka (1997), en particulier, critique sévèrement les définitions et méthodes employées jusque maintenant. Le calcul de la taille du lexique L2 se complique lorsqu'il s'agit de deux langues voisines, telles que l'anglais et le français. Il y a beaucoup de cognates entre ces deux langues, et il est ainsi difficile de savoir si un apprenant français qui rencontre le mot *chameleon*, par exemple, le connaissait déjà en anglais, ou s'il ne fait que reconnaître et 'angliciser' une unité française. Bien sûr, puisqu'il s'agit d'un lexique en développement, c'est généralement le taux d'acquisition que l'on mesure et non pas la taille totale. Nation (1982), par exemple, calcule que l'apprenant peut apprendre jusqu'à mille mots en 18 heures avec des mnémotechniques. Dans une autre étude, Meara (1995) estime qu'un débutant peut acquérir, en une semaine intensive et avec diverses techniques, les 2 000 unités qui représentent 80% du corpus *COBUILD* (cf section 5.1.2). Ces deux estimations représentent un taux d'acquisition d'environ un mot chaque minute, qui peut aller jusqu'à 100 mots par heure (Nation 1990 : 127).

Une autre observation évidente concerne les 'mots disponibles' pour le natif (Gougenheim et al 1964). Ce sont des unités qui se mobilisent avec plus ou moins de facilité, et nos estimations de la taille du lexique L1 seraient de plus grande envergure si l'on tenait compte d'elles. En L2 comme en L1, il y a un grand nombre d'unités connues du locuteur qu'il n'emploiera jamais en situation productive ; elles font partie de la compétence réceptive uniquement (Channell 1988 : 85). La connaissance d'une unité implique au moins la capacité d'employer l'unité lors d'une rencontre 'passive', même si elle est irrécupérable en production (Meara 1989a : 70) — les expériences 'bout de la langue' sont de routine en L2 comme en L1.

4.2.2 *Traits et connexions lexicaux*

Non seulement l'apprenant connaît moins d'unités L2, mais il les connaît moins bien. Ceci aussi pose un problème pour toute étude quantitative de la taille du lexique : le fait qu'un apprenant reconnaisse une unité L2 n'implique pas une connaissance aussi profonde que celle d'un natif (Lewis 1997a ; Meara 1997). On devrait éviter une équation simple entre un 'bon' vocabulaire L2 et une grande quantité d'unités (Lewis 1997a : 20) ; ce serait tout aussi intéressant d'évaluer les degrés de connaissances lexicales que le nombre d'unités connues (Read 1997). Malheureusement, ce n'est pas une tâche facile ; par exemple, Schmitt (cité dans Schmitt et McCarthy 1997 : 379) a interviewé des apprenants sur leurs connaissances de onze unités seulement ; les entretiens ont duré en moyenne plus de deux heures.

Pour revenir à notre modèle, connaître une unité 'moins bien' signifie que les entrées L2 sont généralement dotées de moins de connexions que les entrées L1, et que ces connexions sont généralement plus faibles. Cependant, comme nous allons le voir, tous les traits lexicaux possibles en L1, et donc toutes les connexions possibles pour une entrée L1, sont possibles en L2 aussi (Olshtain 1987 : 221). Il se peut d'ailleurs que les entrées L2 les plus complètes contiennent plus d'informations que les entrées les moins complètes du natif. Il est à supposer que le natif dispose de plus d'informations pour une unité L1, en moyenne, que l'apprenant pour une unité L2. Pour une unité donnée, il s'agirait donc plus d'une différence de nuance que d'absolu, de quantité et non pas de qualité (Summers 1988 : 115). Ceci expliquerait en partie le manque de facilité que l'apprenant peut éprouver pour récupérer des unités L2 relativement bien connues : il faut une grande expérience d'une unité lexicale pour créer les connexions qui garantissent un stockage à long terme, et permettent la récupération de l'unité dans une large gamme de situations différentes (Rivers 1981 : 465) :

« Tout au moins, pour un vocabulaire étendu, une structure en forme de réseau doit se développer pour refléter [les] relations entre les unités de la totalité du vocabulaire. Il est à supposer que ce qui rend difficile l'acquisition d'un vocabulaire étendu est qu'il faut du temps et de l'effort pour que ces connexions se développent, et pour qu'un lexique bien organisé apparaisse » (Meara 1996a : 34).

4.2.3 L'oubli

Si les enfants enrichissent leurs connaissances sur une unité lexicale en la rencontrant plusieurs fois et en expérimentant ses divers emplois (Carter 1987b : 152), il serait déraisonnable de supposer qu'une unité L2 puisse s'intégrer au vocabulaire fonctionnel de l'apprenant après une seule rencontre (Stieglitz 1983 : 71). Il apparaît d'ailleurs que 80% des informations perdues l'ont été dans une période de 24 heures suivant la première rencontre (Gairns et Redman 1986 : 90). Cependant, Cook (1991 : 40) affirme que la manière dont on rencontre une unité l'emporte sur la fréquence de rencontre. Une recherche de Bahrick (1984) confirme notre intuition qu'une unité acquise après une ou deux rencontres seulement est mieux retenue qu'une unité qui nécessite plusieurs présentations.

Pour un apprenant adulte en L2, Nation (1982) confirme cette tendance à oublier des unités immédiatement après l'apprentissage initial, et constate que sept rencontres suffisent normalement pour une mémorisation à long terme. Suite à des expériences en laboratoire, Meara (1989a : 72) trouve que les résultats de récupération lexicale sont fort peu fiables, et ne signifient certainement pas une mémorisation à long terme ; des tests réalisés au bout de nombreuses rencontres et sur des périodes plus longues donnent des résultats beaucoup plus stables.

4.2.4 Erreurs lexicales

L'analyse des erreurs a fourni beaucoup de données très intéressantes pour nous, mais cet outil est néanmoins sous-exploité dans le domaine spécifique du lexique (Laufer 1989 : 18 ; Corder 1967), puisque l'analyse porte principalement sur des erreurs de grammaire. Une exception notable est *Right Word Wrong Word*, publié par Alexander en 1984, qui vise à didactiser une étude des erreurs lexicales et structurales des apprenants de l'anglais L2.

Il est très difficile en fait de préciser exactement ce qui constitue une erreur lexicale, et il faut par conséquent définir l'emploi de ce terme. D'abord, en termes de production ou de réception, une 'erreur' signifie ici tout écart par rapport aux normes des locuteurs natifs, surtout en ce qui concerne un comportement linguistique jugé inacceptable par ces derniers. De toute évidence, ce 'double standard' paraît injuste, et l'apprenant se

trouve dans une impasse : ce qui est considéré comme un lapsus (de performance) chez le locuteur natif, est considéré systématiquement comme une faute (de compétence) chez l'apprenant :

« On estime que les erreurs L1 reflètent ce que sait un locuteur L1, tandis que les erreurs L2 sont (en général) une indication de ce que le locuteur L2 ne sait pas » (Channell 1988 : 84).

Mais ces erreurs lexicales chez l'apprenant et chez le monolingue se ressemblent plus qu'on ne pourrait le croire (Meara 1982 : 36), bien que peu de chercheurs ne se soient penchés explicitement sur le modèle de recherche des *slips of the tongue* (lapses), très usité en L1.

Deuxièmement, presque par définition, une erreur lexicale (L1 ou L2) a ses origines dans les divers éléments du lexique mental, et n'est pas due uniquement au hasard. Cette constatation est largement confirmée par *The Non-Anomalous Nature of Anomalous Utterances* de Fromkin (1971), une étude du comportement natif qui démontre qu'il existe toujours une cause bien précise, même pour les erreurs les plus surprenantes (voir aussi les travaux de Fay et Cutler 1977, et Cutler et Fay 1982). Channell (1988 : 88) arrive à la même conclusion pour les apprenants L2. Même si l'attribution des origines de tout comportement lexical consiste souvent en intuition et en conjecture pour compléter les théories, ces recherches soulignent la nature structurée et non aléatoire du lexique mental.

Il est fort probable qu'une seule erreur soit le résultat d'une interaction de plusieurs mécanismes cognitifs (lexique, phonologie, syntaxe, représentations conceptuelles...) et de plusieurs aspects différents de l'entrée même (morphologie, grammaire, schémas...). En plus, une seule erreur peut résulter d'une série d'erreurs concernant toute une partie du réseau lexical. Si on arrive à éliminer les erreurs provenant d'autres domaines, une étude poussée des erreurs lexicales devrait être révélatrice des connexions dans le lexique mental d'un apprenant. Une comparaison des données ainsi récoltées avec des 'normes' de locuteurs natifs devrait permettre d'établir certains processus de l'acquisition lexicale. Malheureusement, les erreurs ne révèlent pas toutes les connexions du stock : seules les connexions les plus fortes pourront engendrer une

erreur suffisamment remarquable pour attirer l'attention. Les erreurs résultant explicitement du transfert interlinguistique⁶ seront discutées dans le chapitre suivant.

Une concentration sur les erreurs lexicales peut aussi aveugler le chercheur sur tout comportement linguistique non fautif (Meara 1984 : 225). En principe, tout énoncé 'correct' révèle que des unités lexicales sont, au moins partiellement, bien intégrées dans le stock. Malheureusement, on ne peut pas éliminer le rôle du hasard. Il se peut que l'apprenant sorte simplement un énoncé préfabriqué, ou ne connaisse que ce seul usage, sens, etc.

4.2.5 *Non-récupération*

Toute hésitation ou non-production d'une unité signifie (en éliminant des facteurs externes) que le locuteur ne réussit pas à accéder automatiquement à l'entrée requise, soit à cause de problèmes de traitement (Oxford 1990 : 58-67 ; Nattinger 1988 : 71-72), soit à cause de problèmes à l'intérieur du stock lui-même (cf la discussion de cette distinction, section 2.1). Les problèmes se divisent en trois catégories principales :

- a) L'apprenant ne possède pas l'unité nécessaire. Il ne peut pas y accéder parce qu'il n'y a pas de destination — syndrome, « je ne connais pas ce mot » ;
- b) L'apprenant possède l'unité, mais ne lui a pas attribué les traits appropriés ; elle ne possède donc pas les connexions nécessaires à sa récupération. L'apprenant ne peut pas y accéder parce qu'il n'y a pas de chemin — syndrome, « je ne savais pas que c'était ça » ;
- c) L'apprenant possède l'unité avec les traits bien attribués, mais les connexions résultantes ne sont pas assez puissantes pour déclencher l'activation de l'unité. L'apprenant ne peut pas y accéder parce qu'il ne trouve pas le chemin — syndrome, « ah oui, bien sûr, je le savais ».

Pourtant, il n'y a pas de raison de penser que ces phénomènes soient uniques au lexique L2. Aucun locuteur natif ne connaît tous les mots de sa L1 (cas a) ; on peut connaître une unité plus ou moins bien, et en discuter du sens avec d'autres natifs (cas b) ; et tout

⁶ Les termes 'interlangue' et 'interlinguistique' sont employés ici pour signifier un lien ou un processus entre les L1 et L2 (Bialystock et Sharwood-Smith 1985), et non pas la langue intermédiaire entre les L1 et L2 que se construit l'apprenant, selon Selinker (1972).

le monde éprouve des 'trous de mémoire' dans sa L1 (cas c). Dans ces situations, les pannes L1 et L2 semblent ne pas différer qualitativement.

Le troisième cas est particulièrement intéressant. Dans ces situations, le natif peut souvent fournir des informations relatives à la forme phonologique et graphique, au style, à l'étymologie... et surtout des synonymes approximatifs. En situation interlinguistique, l'apprenant devrait être capable de faire de même, en accédant surtout à un synonyme L1, c'est-à-dire un équivalent de traduction (voir chapitre 15). Weltens et Grendel (1993) étudient l'oubli en situation contrôlée, et trouvent peu de différences qualitatives entre les L1 et L2 : les deux sont susceptibles à l'interférence et à la récupération fautive.

4.3 Variables diverses

Une observation courante en acquisition L1 admet que, dans des circonstances normales, toute personne physiquement et mentalement saine acquerra une langue au même niveau de compétence fondamentale. La compétence dans ce contexte dénote surtout la compétence grammaticale, et le lexique est peut-être le domaine où cette généralité est la moins applicable. Cependant, comme nous l'avons vu, les différences résident plus dans les détails que dans les structures fondamentales. En apprentissage L2 par contre, la divergence est la norme (et non l'exception), en termes de grammaire et de lexique (Harrington 1992 : 123) : la « variation dans les compétences d'acquisition lexicale est très grande » (Meara 1993b : 286).

Bien évidemment, tous les apprenants sont différents (Riley 1989). En poursuivant l'argument de base, on arrive à la conclusion que tout apprenant apprendra différemment d'un instant à l'autre, en fonction d'un nombre de facteurs interagissants, y compris la concentration, la fatigue, et la motivation. Le simple fait de définir le bilinguisme s'avère un véritable sac de nœuds (Harris et Nelson 1992 : 5). Ce serait une grande erreur, selon Votaw (1992 : 299), de se concentrer sur « le » lexique bilingue, comme si tous les bilingues ou apprenants se ressemblaient. En outre, Hummel (1988) souligne les problèmes de comparaison des résultats de différentes expériences à cause de ce même problème de définition. Néanmoins, il convient souvent de parler d'Un Apprenant comme un outil nous permettant d'imaginer les conséquences de nos

hypothèses, tout comme le concept linguistique de 'la langue anglaise' permet d'analyser un objet qui :

« [...] n'a pas d'existence indépendante, vivant dans une sorte d'espace mystique extérieure aux personnes qui la parlent. Une langue n'existe que dans le cerveau et dans la bouche et les oreilles, les mains et les yeux de ceux qui l'utilisent » (Crystal 1997 : 5).

De la même manière, notre modèle de base doit englober le cas de tout apprenant 'standard'.

Chez l'apprenant L2, il semble qu'un grand nombre de variables ont une incidence importante sur le processus d'acquisition ainsi que sur le résultat final — Spolsky (1989) en note 74 — alors que ces mêmes variables sont sans conséquence remarquable en acquisition L1. La quantité de paramètres variables qui jouent un rôle dans l'acquisition du lexique L2 pose un grave problème lorsqu'on cherche à définir le domaine avec précision, ou à établir des relations concrètes de cause à effet (Larsen-Freeman 1997 ; Larsen-Freeman et Long 1991). Le comportement humain, qui provient d'une interaction complexe entre les expériences présentes et passées et des facteurs biologiques, est tel qu'on a parfois l'impression qu'il est tout simplement impossible d'isoler un seul élément avec certitude dans nos recherches.

Parmi ces variables figurent des facteurs extérieurs, comme la langue cible et les circonstances d'apprentissage, ainsi que des facteurs internes à l'apprenant, comme les représentations, la motivation, la personnalité, les connaissances linguistiques et extralinguistiques antérieures, les styles et stratégies d'apprentissage, le degré d'alphabétisation, l'âge, l'intelligence, l'aptitude, les interactions sociologiques... Une liste complète est presque inconcevable (Kruse et al 1987 : 144 ; Lalonde et al 1985).

4.4 Cognition

On doit supposer des systèmes de traitement cognitif entièrement opérationnels chez l'adulte, alors qu'ils se développent en même temps que les connaissances linguistiques chez l'enfant (Cook 1986). L'étude peu controversée de Cook (1981) sur des apprenants adultes vénézuéliens signale qu'ils emploient des processus de mémoire adultes pour

l'apprentissage de l'anglais, et non pas des processus d'enfant. L'apprenant peut même se sentir frustré si on l'empêche de les déployer (Sharwood-Smith 1990 : 159-160).

Cette cognition développée peut aider l'apprenant dans sa tâche, mais elle peut aussi créer certains problèmes, qui seront analysés dans cette section. Dans les deux cas de figure, il existe ainsi des différences qui peuvent résulter en une structure du lexique mental L2 différente de celle d'un monolingue.

4.4.1 Regroupements

Il est bien connu que le cerveau humain s'adapte mieux à l'acquisition d'informations ordonnées et regroupées plutôt qu'à des éléments rencontrés au hasard — il retient plus, plus rapidement, et plus longtemps (Lindstromberg 1985 : 235). Des expériences de rappel libre montrent qu'on a tendance à regrouper des éléments disparates afin de faciliter la récupération, se servant en fait de presque n'importe quel stimulus (Greene 1987 : 19). Bien évidemment, certains types de regroupements sont plus efficaces que d'autres ; Champagnol (1974) trouve que des regroupements sémantiques sont plus mémorables que des regroupements formels en général.

Pinker (1997 : 308) explique :

« Les catégories floues se créent lorsqu'on examine des objets et qu'on enregistre de manière mécanique les similarités : si A partage quelques traits avec B, il en partage probablement d'autres. [Ces catégories] fonctionnent en enregistrant les regroupements de la réalité. Les catégories bien définies, par contre, fonctionnent en dénichant les lois qui ont donné naissance à ces regroupements. Ils ressortent des théories intuitives qui représentent nos meilleures intuitions quant à ce qui fait fonctionner le monde. Leur pouvoir de prédiction provient de la déduction : si A implique B, et A est vrai, alors B est vrai. »

Cette observation serait tout aussi vraie en L2. Brumfit (1978) s'en sert pour rejeter les idées de Wilkins (1976) : « Demander aux apprenants d'apprendre une liste à la place d'un système va à l'encontre de tout ce que nous savons de l'apprentissage. » Bien évidemment, tous les chercheurs et enseignants sont d'accord ; tant il est vrai qu'une « liste de mots n'est pas une méthodologie » (Tripp 1990 : 218) et que le lexique est le « lieu de toutes les irrégularités [...] du système » (Vigner 1987 : 49), des

regroupements lexicaux sont loin d'être impossibles (Boulton, à paraître). McCarthy (1995) propose l'expérience suivante : présenter à un groupe d'apprenants une douzaine d'unités L2 choisies au hasard, et leur demander de les organiser. Aucun apprenant ne se déclare incapable de le faire. Lewis (1997a : 67-75) applique le même raisonnement : l'apprenant peut organiser le lexique selon le thème, la situation, la collocation, les fonctions et les notions communicatives, le récit narratif, la métaphore, la personne, la phonologie, les mots-clés, et la grammaire.

Dans un autre ouvrage, McCarthy (1990 : 121-122) affirme que les apprenants 'actifs' dans la salle de classe jouent un rôle semblable à celui de l'enseignant : ils organisent les nouvelles unités lexicales en fonction des connaissances antérieures ; ils se servent de la définition, de la paraphrase, et des exemples ; il leur arrive même « d'effectuer une forme de contextualisation mentale » sur des unités rencontrées hors contexte (McCarthy 1990 : 36). Oxford (1990 : 58) détaille trois sortes de liaisons mentales entre les unités lexicales, propres au comportement de l'apprenant : les regroupements, les associations ou élaborations, et la contextualisation. Différentes techniques de regroupement sont présentées dans des articles de recherche (par exemple, Sökmen 1997), ainsi que dans des manuels didactiques (par exemple, Gairns et Redman 1986).

Toutes ces capacités sont également accessibles au monolingue adulte, il ne s'agit pas de processus uniques à l'apprenant L2. Si l'enfant s'en sert moins, ou d'une manière moins explicite, on peut tout de même difficilement soutenir un lexique fondamentalement différent. Il s'agit encore une fois de tendances plutôt que d'absolus.

4.4.2 *Cognition 'profonde'*

En lexique, il est admis que plus l'apprenant 'cogite' une unité lexicale — c'est-à-dire y réfléchit de toutes les manières, en se concentrant pendant une longue période — plus il aura de chances de la mémoriser. Cela revient essentiellement à dire que les processus dits 'profonds' sont plus efficaces que ceux d'un niveau plus superficiel. Cette théorie de l'efficacité accrue d'un niveau de traitement profond a été développée par Craik et Lockhart (1972) et par Craik et Tulving (1975), et a fait l'objet de nombreuses études depuis (voir par exemple Schmitt 1997). Une cognition développée chez l'adulte devrait effectivement faciliter l'acquisition L2, puisqu'il est maintenant bien connu que plus

une activité cognitive est profonde, plus il y a de chances qu'une unité soit intégrée à long terme dans le stock lexical (Lawson et Hogben 1996 ; Cook 1992 ; 1991 ; Taylor 1990 ; Schouten-van Parreren 1989 ; Nattinger 1988 ; Beheydt 1987 : 64-5 ; Carter 1987b).

Cette activité mentale peut être délibérée ou accessoire (Stevick 1976 : 34). En général, plus l'apprenant dispose d'informations à propos d'une unité, mieux il l'intègre dans son lexique, puisque ce sont les informations disponibles qui lui permettent plus de traits pour chaque entrée, et donc plus de connexions avec d'autres entrées. Autrement dit, une unité rencontrée dans des situations diverses, et réfléchi sous différentes perspectives, aura plus de chances d'être retenue à long terme.

Le traitement profond est souvent cité afin de soutenir l'apprentissage d'unités en contexte, mais un apprentissage lexical décontextualisé peut également nécessiter un niveau de traitement profond, comme nous le verrons dans le chapitre suivant. Ainsi, toute technique ou stratégie qui incite l'apprenant à réfléchir sur une unité aiderait à son acquisition, de l'inférence en contexte, aux grilles lexicales (Harvey 1983 : 243), en passant par des méthodologies aussi diverses que la réponse physique totale (Oxford 1990 : 66) et la suggestopédie. En ce qui concerne les associations lexicales, Sökmen (1993 : 148) propose même d'envoyer des apprenants munis de questionnaires courir autour du campus pour trouver des réponses à des questions portant sur le vocabulaire. De cette manière, selon lui, les apprenants associeraient les unités avec une image réelle, ainsi qu'avec l'expérience physique. Nattinger (1988) regroupe toutes ces approches sous le titre de 'perception et action'. Wallace (1982 : 90) propose même qu'une discussion sur l'étymologie des expressions fixes (par exemple *blue collar*, *egg head*) aiderait à les fixer dans la mémoire (chapitre 11).

La variété et l'étrangeté même de telles techniques et stratégies apparemment extraordinaires peuvent expliquer en partie leur succès. Un cas frappant servira d'exemple. Il s'agit de mnémotechniques, qui provoquent délibérément des associations réfléchies entre deux unités. Ces techniques existent depuis l'antiquité, et ont été conçues afin de faciliter la mémorisation de toutes sortes d'informations, pas exclusivement des mots, et encore moins des mots d'une langue étrangère.

Parmi les diverses mnémotechniques, la technique ‘*keyword*’ (mot-clé) est peut-être la plus célèbre. Elle est une des pratiques lexicales décontextualisées dépendant du traitement profond qui a gagné beaucoup de convertis ces dernières années. Le principe de base de cette technique est que l’apprenant se crée des associations distinctes entre l’unité cible et d’autres unités, aussi bien dans la L1 que dans la L2. Les associations sont de préférence les plus bizarres possibles (Carter 1987b : 155), et sont généralement de nature à la fois formelle (surtout phonologique) et sémantique. De cette manière, par exemple, Oxford (1990 : 62-63) pense qu’un apprenant anglais en L2 français, face à l’unité *froid*, pourrait faire la chaîne d’associations suivante ;

- *froid* > Freud > *Freud standing out in the cold*

De telles techniques ont un succès considérable dans la majorité des expériences publiées, mais il paraît aussi probable qu’elles conviennent uniquement à certains types d’apprenants, à certains types d’unités, et à certaines situations. Surtout, ces mnémotechniques ne peuvent se charger totalement de l’acquisition de l’incommensurable nombre d’unités nécessaires à l’apprenant qui aspire à une compétence lexicale étendue (McCarthy 1990 : 118).

Ce type de stratégie se base sur une seule association sémantique, ainsi qu’une prononciation très approximative. Il est censé fournir le point de départ, soit une première connexion permettant une mémorisation initiale en attendant la création d’autres connexions et une position plus stable dans le réseau lexical. Cette première association n’est pas censée former une partie durable du réseau lexical (Hulstijn 1997). Tandis que les unités apprises de cette façon seraient relativement facilement récupérées en compréhension, il reste à prouver si c’est également le cas en récupération productive (Pressley et Levin 1981 ; Cohen 1987a : 45). Pour revenir à notre exemple, un apprenant anglais du français L2 qui entend l’unité *froid* peut penser à *Freud*, et ensuite à l’image de Freud dans le froid pour arriver à une récupération de l’unité *cold* et du concept approprié. Lorsqu’il souhaite communiquer ce concept, il pense d’abord à l’unité *cold*, mais il est loin d’être sûr que l’image de *Freud* lui vienne à l’esprit, et l’apprenant sera donc incapable d’utiliser l’unité *froid* en situation productive.

Puisqu’il s’agit initialement d’une seule connexion, il est possible que l’apprenant soit obligé à prendre un chemin mental tellement long et tortueux pour récupérer l’unité

cible que la communication normale lui échappe (Mondria et Wit-de Boer 1991 : 255). Cohen (1987a : 57-58) affirme que ce décalage est négligeable en laboratoire ou en salle de classe, mais admet que la différence peut être augmentée lors d'une situation de communication 'authentique', avec comme résultat que « l'interlocuteur s'impatiente » et fournit à l'apprenant un autre mot, que ce soit le mot ciblé ou pas. Autrement dit, le gain de ce processus fort artificiel dans une situation réelle amoindrirait les avantages superficiels. Pour ces raisons, Hulstijn (1997) réserve l'emploi de la technique keyword aux unités qui se sont déjà montrées difficiles à apprendre autrement. Cette technique est intéressante dans la mesure où elle crée des liens entre deux unités. Toutefois, ces liens ne visent en rien des associations typiques du lexique mental.

4.4.3 *Déficit cognitif*

Nous avons discuté des avantages d'une cognition développée chez l'apprenant L2 adulte. Par ailleurs, il existerait en même temps un déficit cognitif en L2, dans la mesure où les processus cognitifs mémoriels sont moins performants en L2 qu'en L1 (Cook 1992 ; 1991 ; Opoku 1992 ; Papagno et al 1991 ; Meara 1983b) :

« Il est bien connu [...] que les apprenants de langue étrangère mettent en évidence toute une gamme de déficits de performance relative aux locuteurs natifs. Presque tous ces déficits sont explicables en termes d'un problème d'accès lexical » (Meara 1989b : 122).

Les limitations de la mémoire à court terme constituent déjà une cause majeure des difficultés de raisonnement pour les natifs (Johnson-Laird 1983 : 124) ; cette situation s'aggrave en L2 (Brown et Hulme 1992 ; Papagno et al 1991). Cook (1991 : 51) observe que la vitesse d'articulation détermine en partie la durée de la mémoire à court terme. Il en conclut que, si les apprenants débutants articulent nettement moins vite en L2, ils en subissent des conséquences particulièrement préjudiciables. Une de ses études constate que l'apprenant en début d'apprentissage se souvient en moyenne de 5,9 chiffres en L2. Selon lui, l'apprenant avancé atteint normalement jusqu'à 6,7 chiffres, mais reste néanmoins nettement en deçà des huit chiffres retenus pour un natif lors des mêmes expériences. Ellis (1997) trouve aussi que la capacité de la mémoire à court terme détermine de manière assez fiable l'acquisition lexicale L2 (voir aussi Ellis 1996 ; 1992 ; Harrington et Sawyer 1992).

En L1, la mémoire à court terme traite un groupe d'éléments cohérents comme une seule unité : si on arrive à grouper les chiffres en paires et les mémoriser comme une seule information, on double la quantité d'informations que l'on peut retenir. Le lexique mental se sert du même phénomène, en stockant des agglomérats plus longs que le 'mot' dans le lexique comme n'importe quelle autre unité (sections 3.1 ; 10.4 et 10.5). La capacité de distinguer ces agglomérats augmente la quantité de langage que l'on peut retenir en mémoire à court terme, et qui peut donc être traitée. Elle est à la base de la proposition de Lewis (1997a : 56) que nous fonctionnons à partir de blocs de langue que nous décomposons, plutôt qu'avec de petits éléments que nous rassemblons. La perception des agglomérats libère en même temps les capacités cognitives et la possibilité de traiter d'autres informations.

Ce phénomène est apparemment universel à toutes les langues naturelles (Swan 1997), et l'apprenant devrait donc en être conscient (Moon 1997 : 57). Néanmoins, il éprouve souvent des difficultés à percevoir et à fonctionner selon ces groupes lexicaux (Lewis 1997a : 55). Une incapacité de fonctionner de cette manière en L2 réduirait énormément l'efficacité du traitement lexical, sans parler de la création d'un lexique L2 réduit (Nattinger 1988 : 65 ; Lewis 1993 : 120). Si Widdowson (1989 : 135) a raison :

« [...] la compétence communicative n'a rien à voir avec la connaissance de règles pour la construction de phrases [...]. Il s'agit plus de posséder un stock de modèles partiellement préfabriqués [et] des cadres de formules. »

Tout mène à croire que les apprenants L2 ont une approche plus analytique que globale en compréhension, à la différence des natifs. Bullard (1985) compare des apprenants de l'anglais et du français L2, et conclut que les apprenants avancés ont une plus grande capacité que les natifs à reconnaître des unités coupées d'une bande continue de conversation authentique. Il prétend même que ceci est nécessaire pour une acquisition réussie. Dans le même esprit, Meara (1984 : 234) affirme que les apprenants s'accrochent plus que les natifs à des fragments d'unités, surtout en position finale, ce qui lui fait remarquer que :

« Ils sont obligés de construire les mots de leurs constituants, au lieu d'utiliser des redondances séquentielles afin de lire les mots comme des ensembles. »

Lewis (1993 : 95) adopte une position plus extrême encore, soutenant que l'acquisition grammaticale tant que lexicale se poursuit lors de l'apprentissage de blocs de textes sans analyse. Ces blocs servent de 'données brutes', au moyen desquelles l'apprenant commence à percevoir des systèmes de toutes sortes, reste à élucider comment. Une reconnaissance de la préfabrication semble pourtant importante dès le début de l'apprentissage si l'apprenant veut accéder à la conversation L2 (Nattinger et DeCarrico 1992 : 183). Ceci est en contraste net avec l'opinion orthodoxe antérieure, qui considérait que l'apprentissage des expressions de toutes sortes était plus propice à un niveau avancé, voire universitaire (par exemple Alexander 1984 : 127-128).

Ce déficit cognitif nous dit long sur certaines capacités de fonctionner dans la L2, mais il ne nécessite pas forcément un modèle totalement différent de la structure du lexique mental même. Il semble en fait que l'apprenant L2 (ou encore le bilingue) ait une cognition différente de celle du monolingue. Si nous parlons de 'déficit' cognitif L2, il ne faut pas oublier que dans l'ensemble, le bilingue réussit souvent mieux que le monolingue dans certaines tâches (Bialystock 1992).

4.5 Résumé

Dans ce chapitre, nous avons analysé quelques différences entre les lexiques d'un monolingue et d'un apprenant L2. Certaines différences sont *a priori* incontournables, mais la plupart sont de nature quantitative et non pas qualitative. Notamment, nous avons vu que l'apprenant connaît moins d'unités L2 que d'unités L1, et qu'il les connaît moins bien, mais rien ne nous amène par la suite à exiger un lexique radicalement différent. Certains phénomènes sont révélateurs d'une performance défailante en L2, notamment l'oubli, les erreurs, et la non-récupération des unités. Cependant, ces phénomènes ne sont pas inexistantes chez le locuteur natif monolingue, il s'agirait donc encore une fois de différences quantitatives plutôt que qualitatives. Plus intéressant, la réussite lexicale de l'apprenant adulte est sujet à des variables qui sont sans influence dans la L1. La plus importante est peut-être le déficit cognitif que connaît l'apprenant L2 à plusieurs niveaux : la mémoire à court terme, les capacités à percevoir et à créer des expressions lexicales, et l'automatisation du traitement lexical.

5. ACQUISITION L1 ET APPRENTISSAGE L2

En étudiant les lexiques L1 et L2, il n'est pas toujours aisé de définir le point de comparaison qui convient exactement, entre le monolingue adulte et l'enfant en plein développement de sa L1. Dans le chapitre précédent, nous nous sommes principalement occupés des différences qui évitent cette question. Dans ce chapitre, nous focaliserons plus précisément sur les processus concernés, en comparant une acquisition 'naturelle' avec un apprentissage 'artificiel'.

On fait souvent une distinction entre les processus d'acquisition et d'apprentissage, le premier est censé représenter une assimilation subconsciente et 'naturelle', et renvoie aux expériences L1 ; le deuxième refléterait un processus conscient et réfléchi, comme on trouve souvent en salle de classe L2. Il est admissible que le processus d'apprentissage délibéré diffère en plusieurs aspects de l'acquisition naturelle (Carter 1989 : 8), même si les résultats terminaux se ressemblent dans certains cas. Pour Holec (1990 : 78), par exemple, l'apprentissage est « fonctionnellement un instrument mis au service de l'acquisition. » Krashen (1978) en particulier distingue l'acquisition et l'apprentissage jusqu'au point de soutenir qu'il n'y a aucune interface possible. Selon lui, un élément linguistique qui a été appris ne peut dans aucun cas devenir automatique et faire partie de la compétence linguistique proprement dite. Cette position forte a été relativement bien accueillie à l'époque, mais elle est largement rejetée de nos jours (voir, par exemple, Gregg 1984 pour une critique sévère). Il n'y a apparemment aucune raison *a priori* pour que l'une de ces deux voies (apprentissage ou acquisition) soit entièrement exclue en L1 ou en L2.

Cependant, il peut s'avérer utile de distinguer des différences générales entre une acquisition plutôt non consciente et un apprentissage plutôt délibéré (Zobl 1995). En choisissant la terminologie à employer ici, nous adhérons à l'utilisation traditionnelle : acquisition (chez l'enfant) en situation 'naturelle' ; apprentissage (chez l'adulte) en formation délibérée, où lorsque nous ne faisons aucune différence essentielle.

5.1 Acquisition 'naturelle'

Le locuteur natif rencontre en contexte tout au long de sa vie des unités nouvelles ou partiellement connues. Il est vrai que l'énorme quantité d'unités lexicales L1 dont dispose le natif indique que, pour la plus grande partie, il s'agit d'une acquisition directement à travers l'expérience, et non au moyen de correction ou d'instruction explicative (Sternberg 1987). A propos de l'expansion du lexique L1, Nagy et Herman (1987 : 20) remarquent que :

« A court terme, l'apprentissage 'accidentel' paraît peu efficace pour l'expansion du vocabulaire, en comparaison avec presque toute approche d'enseignement. Mais même avec une quantité modérée de lecture régulière, les avantages cumulatifs de l'apprentissage accidentel dépassent de loin tout gain de vocabulaire qui pourrait s'effectuer au moyen d'instruction. »

Une définition du terme 'contexte' concerne tout bloc de texte (oral ou écrit) où les unités sont liées par des relations syntagmatiques et discursives ; nous excluons pour l'instant le contexte extra-linguistique, comme les gestes et la situation (Schmitt 1997). Le contexte peut être un seul énoncé : Cook (1991 : 43) admet que l'unité « dans la structure de la phrase » est essentielle pour une acquisition complète. Certes, le contexte au niveau de la phrase est souvent riche en informations concernant les unités lexicales qu'elle contient (Curtis 1987 ; Courtilon 1989 : 148), y compris la grammaire, les collocations, et les expressions fixes (Lewis 1993 : 115-116) : la récupération rapide et facile lors d'un échange de conversation dépend d'une connaissance de tels facteurs. Cependant, le genre, le discours, le registre et d'autres traits affectifs (Carter et McCarthy 1988 : 205) ne deviendront apparents que dans des contextes plus longs. Lewis (1993 : 154) résume l'opinion courante : « L'idée que la phrase constitue l'unité primaire du langage est, tout simplement, fausse. »

5.1.1 Lexique L2 en contexte

L'apprenant L2 adulte, qui vit dans la culture de la langue cible, semble lui aussi être capable d'acquérir des unités lexicales d'une manière dite naturaliste — en conversation ou pendant toutes sortes de rencontres en communication réelle, orale ou écrite, avec des natifs. Tout comme un enfant en cours d'acquisition L1, il a la capacité apparente d'acquérir des unités lexicales avec plus ou moins de succès dans presque n'importe

quelle situation. Dans un article très influent, Reibel (1969) insiste sur l'inutilité de sélectionner le lexique (ou encore des structures) hors contexte, ou d'adapter ou de simplifier un texte 'authentique' afin de l'amener à la portée de l'apprenant. Les théories actuelles en didactique des langues étrangères préfèrent une position moins forte, mais généralement elles affirment tout de même que « la présentation du lexique en contexte [...] garantit une meilleure mémorisation » (Courty 1989 : 148-149). La plupart des arguments en faveur d'un apprentissage du lexique L2 en contexte sont en fait des arguments contre une décontextualisation du lexique. Ces arguments négatifs seront examinés dans la section suivante, qui concerne l'apprentissage hors contexte.

La recommandation d'un apprentissage lexical L2 en contexte est apparemment basée sur plusieurs suppositions, dont la première est que 'la nature sait mieux'. Ainsi, les enseignants devraient faire en sorte que l'apprentissage lexical L2 ressemble le plus possible à l'acquisition L1. Toutefois, nous avons déjà vu que l'adulte n'est pas un enfant ; ce que la nature conseille à l'enfant n'est pas nécessairement ce que l'on doit conseiller à l'apprenant L2 adulte :

« Il est loin d'être évident que des données naturelles devraient fournir soit le modèle soit l'objectif de l'apprentissage de la langue » (Lewis 1993 : 16).

La contextualisation du lexique ne constitue pas en lui-même une acquisition 'naturelle' de ce même lexique. La plupart des partisans d'une contextualisation lexicale conseillent en même temps des stratégies et des techniques très éloignées de celles dont dispose l'enfant. Par exemple, Nagy (1997) fait la distinction entre l'inférence contextuelle (un processus conscient, réfléchi, délibéré, et accessible à l'introspection) et l'apprentissage accessoire (un processus non conscient). Ainsi, l'emploi du contexte ne garantit aucunement une approche 'naturelle', et peut aussi bien représenter un apprentissage 'artificiel' du lexique.

5.1.2 Rendements décroissants

Nous avons déjà vu qu'une technique d'apprentissage lexical telle que le *keyword* ne permet que l'apprentissage d'une quantité limitée d'unités (4.4.2). Il est clair que la loi des rendements décroissants s'applique à l'acquisition du vocabulaire, dans le sens que, plus l'apprenant avance, plus il lui faudra des stratégies inférentielles pour devenir

maître de son propre apprentissage (Carter 1987a : 4). Ce point devient clair à l'aide du Tableau 1, basé sur le premier corpus *COBUILD* de 5 millions de mots.

Tableau 1 : Couverture lexicale en anglais (basé sur Nation 1990 : 17)

MOTS DIFFERENTS	% DU CORPUS
86741	100
43831	99
5000	89.4
3000	85.2
2000	81.3
100	49
10	23.7
1	7

Ce tableau met en relation les signes-types et les signes-occurrences. Sur les 5 millions de signes-occurrences, il n'y avait que 86 741 signes-types. L'acquisition des premiers 2 000 mots en anglais fournira une bonne base d'environ 80% des unités les plus fréquentes ; tel est le but du *COBUILD English Course* (par exemple Willis et Willis 1989). Bien que les 20% restants ne surviennent pas suffisamment souvent pour mériter un apprentissage direct, ces unités sont parfois essentielles pour une compréhension suffisante d'un texte. Ceci est surtout vrai pour les unités les moins fréquentes : 40,4% des mots (à peu près 35 000) ne se produisaient qu'une seule fois dans ce corpus (Nation 1990 : 18). Ces unités nécessitent donc des tactiques plus indirectes. Ces tactiques ont été proposées d'abord pour aider le locuteur natif à élargir son lexique L1 à travers une lecture régulière, et les expériences en ont fourni des résultats prometteurs (voir, par exemple, Graves 1987).

Nation (1990 ; Clarke et Nation 1980 ; Nation et Coady 1988) est un des plus ardents supporters des stratégies inférentielles en apprentissage L2. Il développe le plus ses idées dans son *Teaching and Learning Vocabulary* (1990), où il divise la stratégie en cinq étapes :

- a) Décider le statut grammatical de l'unité à deviner (substantif, adjectif...).
- b) Décider quelles autres unités du contexte immédiat ont des liens grammaticaux directs avec elle.

- c) Utiliser le texte entier : la phrase, le paragraphe, les diagrammes... Chercher des relations sémantiques entre l'unité et le reste du texte, du type cause à effet...
- d) Tenter d'inférer le sens de l'unité.
- e) Vérifier l'inférence, en observant surtout a) la correspondance grammaticale ; b) la substitution de l'inférence avec l'unité originale ; c) la morphologie de l'unité originale.

Ce résumé d'une stratégie bien développée rend compte d'un processus qui n'a rien de 'naturel', ni en L1 ni en L2 (Oxford et al 1992 ; O'Malley et Chamot 1990). Elle a pour objectif de préparer l'apprenant à faire face à une situation 'réelle' d'une manière 'artificielle'. Elle ne peut pas remplacer l'apprentissage, mais elle doit le compléter (Nation et Kyongho 1995). Toutefois, les unités rares sont généralement celles qui contiennent le plus d'informations : le lecteur qui doit s'arrêter pour les deviner dans le contexte est désavantagé par rapport à celui qui les connaît déjà, et ce type de stratégie d'inférence charge les capacités cognitives et la mémoire à court terme au détriment d'une compréhension globale (Arnaud et Savignon 1997 ; Laufer 1997b).

5.1.3 *Inférer et apprendre en contexte*

Il semble clair que la plupart des apprenants se préparent à confronter la L2 en contexte. Ces contextes contiendront certainement des unités qui leur seront inconnues, et une partie de leur succès en tant que locuteurs L2 dépendra de leur capacité à faire face à ces situations. En effet, si l'apprenant désire comprendre et créer un discours cohérent et cohésif, il semble raisonnable de supposer que l'acquisition du vocabulaire en contexte sera non seulement essentielle, mais la seule garantie d'un apprentissage réussi.

Néanmoins, cet argument manque de suite rigoureusement logique, puisqu'il s'agit de deux choses bien différentes : des stratégies de communication réceptive d'un côté, et des stratégies d'apprentissage de l'autre. La prémisse que l'apprenant doit se préparer à rencontrer des unités en contexte n'entraîne absolument pas comme suite logique qu'il doit, ou même qu'il peut, apprendre des unités en contexte. Les stratégies lexicales contextualisées, comme celle de Nation résumée ci-dessus, n'ont pas pour but explicite l'élargissement du lexique mental. Elles ont été développées afin d'aider l'apprenant à deviner le sens à partir du contexte, et non pas afin d'aider la mémorisation de ces

unités. Ce type de stratégies de 'dépannage' a des objectifs à court terme, voire immédiats, qui permettent à l'apprenant de contourner des lacunes dans son lexique mental, mais ne mènent pas *a fortiori* à une acquisition lexicale à long terme (Lindstromberg 1985 : 235). Pour cette raison, James (1991) fait une distinction entre des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'apprenant. Ces dernières constituent souvent pour l'apprenant un moyen de rendre l'apprentissage inutile. Dans le cas de l'inférence contextuelle, l'apprenant qui sait qu'il pourra deviner le sens d'une unité chaque fois qu'il la rencontre en contexte a peu de raisons de l'apprendre et de l'ajouter à son lexique.

Bialystock et Frohlich (1980) et, plus récemment, Nation (1990) ont étudié d'autres stratégies de dépannage, en distinguant les stratégies L1, les stratégies L2, et les stratégies extra-linguistiques. Dans la première catégorie, l'apprenant peut employer une unité L1 ; il peut adapter une unité L1 selon des critères phonologiques, graphiques, ou morphologiques L2 ; et il peut avoir recours à la 'translittération', ou calque direct. Les stratégies L2 comprennent l'emploi d'un synonyme ou d'une unité de sens proche de la cible, ainsi que l'invention basée sur des unités L2 connues. Les stratégies extra-linguistiques comprennent l'emploi de gestes, de sons, et de dessins.

Une critique générale souvent portée contre les stratégies d'apprentissage délibérées est effectivement qu'elles encouragent l'apprenant à trouver des moyens d'éviter les erreurs, de se débrouiller avec le minimum d'investissement préalable. Pour cette raison, ces stratégies ne seraient pas productives, selon la devise 'qui ne tente rien n'a rien' (Lewis 1993 : 168). Si ces stratégies peuvent inciter une « fossilisation lexicale » (Nation 1990 : 35) chez l'apprenant L2, en acquisition L1, en revanche, l'enfant dépasse de loin le seuil minimum du langage nécessaire pour une communication efficace (Felix 1986 : 100).

5.1.4 Contexte et connaissances

A la différence de l'enfant, l'adulte a déjà des connaissances du monde, et acquiert ainsi séparément les concepts d'un côté et le langage pour exprimer ces concepts de l'autre. On peut supposer que :

« L'apprentissage d'un nouveau vocabulaire correspond vraiment à l'acquisition simultanée d'un nouveau système conceptuel avec les nouvelles étiquettes verbales » (Beheydt 1987 : 56).

Lors de la rencontre de nouvelles informations destinées à une récupération ultérieure, notre tentative de les intégrer aux informations existantes est caractéristique de tout apprentissage humain (Beheydt 1987 : 63). L'adulte a construit une banque de connaissances du monde principalement à travers sa L1. Ainsi, le processus d'apprentissage d'une L2 consisterait, en grande partie, à la liaison entre des concepts préexistants (dans la L1) avec des unités lexicales L2 (Meara 1997 ; Xiaolong Li 1988 ; Ringbom 1983 : 210).

Favreau et Segalowitz (1982) constatent que l'apprenant lit considérablement moins vite à cause des limitations en traitement lexical (voir section 4.4.3). Long et Harding-Esch (1977) tirent en conclusion de leurs recherches que non seulement l'apprenant a un souvenir moins complet en compréhension orale, mais en plus il a tendance à rajouter plus d'informations fausses ou, du moins, non explicites ; conclusion soutenue par une étude de Cook (1991 : 57), où les sujets — même avancés et qui 'connaissent' toute la grammaire et tout le vocabulaire d'un texte — en 'tirent moins profit' en L2 qu'en L1. Ces difficultés seraient en partie dues à des problèmes de schémas, à savoir des attentes psychologiques de différentes situations connues à l'avance. Un autre terme souvent employé est le 'script', par analogie avec les scripts cinématographiques. Avec son script, chaque participant à un tournage connaît son rôle, et a une bonne idée de ce qui risque de se passer dans l'immédiat. La nature de ces schémas sera discutée plus en détail en section 14.4. Trois interprétations fondamentales peuvent expliquer la panne de schémas en compréhension L1, des explications qui correspondent dans les grandes lignes à celle de la non-récupération lexicale (section 4.2.5) :

- a) Le lecteur n'a pas le schéma nécessaire pour bien situer le texte, ou son schéma ne correspond pas suffisamment à celui du texte.
- b) Le lecteur possède bien le schéma, mais le texte déclenche un schéma inapproprié, en particulier parce que les 'activateurs' du schéma sont trompeurs (Rumelhart 1983).

- c) Cette fois encore, le lecteur possède bien le schéma, mais le texte n'est pas suffisamment explicite pour le déclencher ; les activateurs du schéma ne sont pas reconnus comme tels.

La première explication est peut-être la plus problématique pour l'apprenant L2 :

« Les pannes de compréhension seraient dues en partie au manque des schémas exigés par le texte [ou...] à des inégalités entre les schémas supposés par le texte et ceux possédés par le lecteur » (Carrell 1984 : 105).

Aussi, si les unités L2 sont stockées dans un réseau d'associations décrivant un domaine trop précis, leur récupération sera gênée pour d'autres situations (O'Malley et al 1987 : 291 ; McCarthy 1990 : 47 ; 91).

5.1.5 *Efficacité*

De nombreuses expériences ont été réalisées afin de démontrer la supériorité de l'apprentissage lexical en contexte. Malheureusement, les résultats sont loin d'être concluants. Mondria et Wit-de Boer (1991), Moran (1991), McCarthy (1990), et Dubin (1989) sont parmi ceux qui trouvent moins d'avantage à cette pratique que l'on n'aurait espéré. Les problèmes semblent provenir de la difficulté de la tâche d'inférence même. Avec un groupe de locuteurs natifs, Oller (1975) a présenté des unités lexicales inconnues, mais pas forcément obscures. Pour un contexte de plus de 100 mots, les sujets ont réussi à deviner correctement à peine 50% des unités ciblées ; pour un contexte de 25 mots, ce taux ne dépassait guère les 25%. Toutefois, en ce qui concerne l'inférence L2, Nation (1990 : 160) prétend que 80% des unités peuvent généralement être inférées d'après le contexte. Kelly (1990) estime que le contexte aide rarement, et que seuls des indices morphologiques (relégués à une dernière étape de confirmation dans la stratégie de Nation présentée ci-dessus) sont d'une utilité fiable. Chaque locuteur qui se trouve face à une unité inconnue compare sa structure morphologique avec celle d'unités connues de la même langue — selon Kelly, c'est virtuellement impossible de ne pas le faire. En outre, entre langues voisines (telles l'anglais et le français avec leur grande base de lexique cognate), une analyse interlinguistique est plus souvent utile que trompeuse (Kelly 1990 : 201).

Laufer (1997b) détaille les raisons de la difficulté d'inférence : les indices contextuels sont trop souvent inexistantes, partiels, inutilisables, trompeurs, ou tout simplement ignorés car incompatibles avec les connaissances générales du lecteur. La difficulté dépend également des caractéristiques discursives du texte : Clark (1992 : 2) remarque que les locutions idiomatiques et les textes techniques sont notoirement insensibles à l'inférence. On pourrait donc supposer qu'un contexte riche (et par conséquent probablement 'artificiel') provoquerait une meilleure inférence en générale, mais cela n'entraîne apparemment pas un meilleur stockage (Mondria et Wit-de Boer 1991 : 263). Haastrop (1989 : 44) affirme qu'il existe une relation inversement proportionnelle entre la facilité d'inférence et la mémorisation. Après réflexion, cela n'étonne guère : ce sont précisément les unités lexicales qui sont faciles à inférer qui sont en même temps peu remarquables, et qui sont par conséquent les moins bien retenues (voir aussi Nation et Coady 1988 : 101 ; Mondria et Wit-de Boer 1991 : 249). Manifestement, une tâche difficile, *ceteris paribus*, nécessite un traitement plus profond qu'une tâche simple, avec comme conséquence de meilleures chances que les données traitées soient stockées à long terme. Poursuivi jusqu'à ses limites, cet état des choses nous fournit un paradoxe évident : l'inférence sémantique des unités en contexte constituerait un traitement profond quand il est impossible de les inférer. Kelly (1990) rejette cet argument, estimant que le traitement profond a lieu *avant* de connaître le sens de l'unité, et ne mène ainsi pas à une mémorisation efficace. L'étude de Bogaards (1991) sert d'exemple afin d'éclairer la situation. Il a étudié les taux d'inférence correcte et les taux de mémorisation du lexique en contexte, en comparant trois groupes d'apprenants. Il a trouvé que ceux qui avaient accès à un dictionnaire bilingue inféraient mieux que ceux qui avaient accès à un dictionnaire monolingue, qui étaient à leur tour plus performants que ceux qui ne possédaient pas de dictionnaire. Quinze jours plus tard, le groupe avec le dictionnaire monolingue se souvenait du plus grand nombre d'unités, suivi du groupe qui avait le dictionnaire bilingue. Ceux qui devaient inférer le sens des unités inconnues sans l'aide d'un dictionnaire se rappelaient de très peu d'unités cibles. Une autre étude, de Paribakht et Wesche (1997), montre, comme on pouvait s'y attendre, qu'une lecture appuyée par une instruction lexicale explicite est plus efficace qu'une lecture seule.

Nagy et al (1985) suggèrent qu'une unité a une chance sur dix d'être acquise en la rencontrant en contexte ; il faut donc la rencontrer plusieurs fois pour être sûr de l'intégrer dans le stock lexical (Sökmen 1997). C'est grâce à l'immense quantité de

contact avec sa L1 que le natif acquiert la plus grande partie de son lexique, puisqu'il est certain de rencontrer la plupart des unités de nombreuses fois. Ce n'est pas le cas de l'apprenant en dehors de l'environnement L2 (Nagy 1997 ; Nation et Waring 1997).

En plus, l'apprenant rencontre plus d'unités inconnues ou peu connues que le natif. Des études sur la « densité lexicale » (voir par exemple Faerch et al 1984) indiquent que les unités sont mal inférées et mal apprises au-delà d'un certain taux dans un texte. La densité lexicale est le résultat d'un calcul très simple :

- Densité lexicale =
$$\frac{\text{nombre de mots différents}}{\text{nombre total de mots dans le texte}} \times 100$$

Nation (1990 : 44-5) conseille une densité optimale de 5% en première année d'apprentissage L2, ce qui peut augmenter jusqu'à 10% plus tard. Par contre, en ce qui concerne des textes 'authentiques' (produits par des natifs et sans objectif didactique L2), il calcule un taux de 42% pour l'anglais moderne écrit, et de 25% pour l'anglais moderne parlé (voir aussi Curtis 1987). Ces chiffres n'ont qu'un but indicatif, puisqu'il n'y a pas de longueur de texte généralement admise pour les calculs. Evidemment, plus l'échantillon est grand, plus la densité se réduit : un texte d'un mot a une densité de 100%, tandis que l'ensemble des 5 millions de mots du corpus *COBUILD* (section 5.1.2) a une densité de moins de 2%.

Malgré les *a priori* de nombreux chercheurs et enseignants, il reste un long chemin à parcourir pour prouver définitivement que :

« L'enseignement d'un vocabulaire défini par moyen de contexte est le moyen le plus efficace — ou même efficace tout court » (Sternberg 1987 : 89).

5.2 Apprentissage 'artificiel'

Nous ne savons pas comment l'enfant fait pour acquérir ses premiers mots, mais une fois qu'il les connaît, il semble s'en servir pour élargir son lexique (Fodor 1975). Ce processus ressemble au programme d'amorce (*bootstrap*) de n'importe quel ordinateur. Dès que son lexique commence à s'instaurer, l'enfant peut s'en servir pour réfléchir au sens et à l'emploi d'une nouvelle unité, et pour trouver des liens entre elle et des unités déjà présentes dans son lexique mental. L'enfant acquiert la masse de son lexique L1 à

travers le contexte, mais il est généralement accepté qu'une proportion non négligeable du lexique L1 est apprise au moyen de réflexion délibérée, mais aussi avec l'aide d'explications, de définitions, d'emploi de dictionnaires, etc (Johnson-Laird 1983 : 223). Selon une étude de Zechmeister et D'Anna (1993), la plupart des locuteurs natifs estiment que l'étude directe de nouvelles unités serait le moyen le plus efficace d'étendre leur vocabulaire. Ces processus d'apprentissage délibérés restent à la disposition du natif durant toute sa vie. De là, il n'y a qu'un petit pas à franchir pour arriver à la revendication peu controversée que des processus délibérés sont également disponibles pour l'apprentissage du lexique L2 (Zobl 1995).

Les nombres inestimables d'apprenants dans le monde entier qui assistent à des cours de langue révèlent la conviction qu'il est tout aussi possible d'apprendre le vocabulaire d'une L2 par l'intermédiaire de l'instruction — en salle de classe, à distance, ou en autonomie. En effet, les apprenants semblent être plus sensibles au vocabulaire qu'à tout autre domaine linguistique (Ellis 1985 : 104). Il est généralement accepté qu'une prise de conscience des problèmes et des régularités lexicaux, ainsi que de différentes techniques et stratégies, a une influence bénéfique sur l'acquisition lexicale (Ellis 1997 ; Lewis 1997a ; Nation 1990).

5.2.1 *Lexique L2 hors contexte*

L'apprentissage de listes de mots avec leurs traductions est une pratique généralement condamnée depuis la mort de la traduction grammaticale. En général, les enseignants qui s'en servent le font avec prudence, et non sans raison. L'emploi de listes de mots accouplés à un mot de traduction peut être extrêmement trompeur : il est rare de trouver des équivalents de traduction qui sont des équivalents parfaits, de la même manière qu'il n'existerait pas de synonymes parfaits à l'intérieur d'une seule langue (l'importance de la synonymie sera abordée en section 13.2). Cette méthode encouragerait l'interférence ; elle renforcerait l'idée que les systèmes perceptuels ainsi que lexicaux coïncident entre les L1 et L2, et qu'une paraphrase simple ou une traduction mot à mot suffise (Clark 1992 : 3 ; Nation 1990 : 62). Ainsi, dans la métaphore de Cook (1991 : 38), le changement de 10 FF en £ 1,00 ou en 1,50 Euro (au cours actuel) ne peut s'identifier à une substitution des unités lexicales *beer* pour *bière* :

« Le mot bière dépend du système complexe des mots désignant les diverses boissons en anglais, et de la place de la bière dans la culture. Même la substance désignée peut changer quand le mot change [...] »

En effet, nous savons tous que la bière en France, la bière en Allemagne, la bière au Mexique, la bière en Irlande, la bière en Angleterre... ne sont pas exactement les mêmes. Il continue :

« [...] Le mot *pub* employé dans n'importe quel autre pays ne correspond à rien en dehors de l'Angleterre, au vu de la diversité des bars touristiques faussement nommés *pubs* dans le monde entier » (Cook 1991 :38).

Toutefois, un moyen de s'apercevoir des particularités d'une nouvelle unité est de la comparer avec des concepts similaires déjà connus dont, en l'occurrence, son équivalent de traduction dans la L1 — *beer* et *bière* ne représentent pas des concepts totalement dissemblables. D'ailleurs, la synonymie au sein d'une seule langue génère des connexions très fortes — *beer* et *lager*, par exemple. Dans la mesure où des équivalents de traduction sont des synonymes interlinguistiques, l'apprenant peut se demander pourquoi il devrait éviter des associations de ce type. Yang (1997 : 152) voit plus loin en ce qui concerne des réseaux d'associations interlinguistiques, qui sont le résultat « d'une expérience adaptive, » révèlent des « caractéristiques universelles, et se transfèrent ainsi bien d'une langue (et d'une culture) à une autre. » En acquisition L2 :

« [...] la tâche principale de l'acquisition du vocabulaire n'est pas d'établir un nouveau réseau sémantique, puisque le réseau natif existant est toujours valide. »

Nous mettons de côté pour l'instant la question particulière de la traduction, mais nous y reviendrons plusieurs fois sous différentes perspectives, en particulier au chapitre 15. Il suffit de noter ici que la condamnation de l'apprentissage des équivalents de traduction gagne du terrain, jusqu'au point d'inclure toute méthode d'apprentissage lexical décontextualisé. Ce rejet total est peut-être hâtif, puisque les preuves expérimentales sont une fois de plus ambiguës : Laufer et Osimo (1991 : 218) trouvent que les paires associées sont relativement bien retenues.

5.2.2 Acquisition décontextualisée et stratégies d'apprentissage

Il n'y a évidemment pas qu'un seul moyen d'apprendre des unités hors contexte, mais bien toute une gamme de procédures variées. De nombreux enseignants encouragent leurs apprenants à noter les unités cibles avec un synonyme ou antonyme également dans la L2. D'autres encouragent le regroupement des unités selon des critères très variés, des paradigmes grammaticaux et de l'usage syntaxique, jusqu'aux champs lexicaux qui ressemblent aux schémas, en passant par la prononciation et les collocations, entre autres. Dans divers manuels didactiques, des stratégies plus précises sont développées, telles que le *keyword*, et l'emploi de couleurs, de diagrammes, de grilles, de réseaux, et d'autres formes de schématisations visuelles est courant. Toutefois, et malgré l'essor d'intérêt pour le vocabulaire et les stratégies d'apprentissage, Schmitt (1997 : 199) remarque que le domaine où les deux se retrouvent (à savoir les stratégies d'apprentissage lexical) a engendré très peu de recherches, avec les exceptions notables des stratégies d'inférence et les mnémotechniques.⁷

Schmitt (1997) fournit la liste la plus complète des stratégies d'apprentissage lexical, en les divisant en deux grandes catégories : les stratégies pour la découverte (du sens) des unités, et les stratégies pour leur consolidation (ou mémorisation). En adaptant la taxinomie d'Oxford (1990), il subdivise ces stratégies dans les catégories suivantes : les stratégies de mémoire et de compensation, ainsi que les stratégies cognitives, metacognitives, affectives, et sociales. Il s'est ensuite servi de cette liste pour examiner l'usage et l'utilité perçus des différentes stratégies chez une grande population d'apprenants japonais en anglais L2. L'ordre des préférences changeait avec l'âge ; Schmitt attribue ce phénomène à une maturation naturelle dans l'utilité de différents types de stratégies. Les résultats des changements principaux sont résumés dans le Tableau 2 et le Tableau 3 suivants, selon l'ordre choisi par les adultes. Haastrup (1991) aussi constate une évolution dans le choix des stratégies d'apprentissage, l'apprenant avancé se servant plus en général de stratégies globales que le débutant, qui aura lui une approche plus analytique. La question du niveau de compétence en général sera discutée dans la section suivante.

⁷ Les quelques manuels qui font usage des stratégies d'apprentissage lexical en anglais L2 comprennent notamment la série *A Way with Words* (par exemple, Redman 1991), *English Vocabulary in Use* (McCarthy et O'Dell 1994), et *Learning to Learn English* (Ellis et Sinclair 1989).

5. ACQUISITION L1 ET APPRENTISSAGE L2

Tableau 2 : Tendances d'usage des stratégies lexicales (adapté de Schmitt 1997 : 223)

STRATEGIE	7-9 ANS	10-12 ANS	UNIVERSITE	ADULTE
Dictionnaire bilingue	77	73	95	97
Inférence contextuelle	47	69	93	89
Demande à l'enseignant	25	37	46	61
Etude orthographique	89	77	70	60
Imagerie sémantique	37	47	57	58
Evitement	25	29	55	57
Association personnelle	17	33	45	53
Répétition écrite	91	89	75	50
Analyse du statut grammatical	20	29	37	43
Statut grammatical (mémorisation)	12	27	40	41
Listes de vocabulaire	67	67	50	33
Lexique du manuel	66	57	42	29
Cartes visuelles	51	29	12	10

Tableau 3 : Tendances d'utilité des stratégies lexicales (adapté de Schmitt 1997 : 224)

STRATEGIE	7-9 ANS	10-12 ANS	UNIVERSITE	ADULTE
Associations synonymes / antonymes	76	85	93	99
Demande d'un exemple syntagmatique	64	71	85	91
Analyse du statut grammatical	64	68	83	87
Inférence contextuelle	49	68	89	87
Statut grammatical (mémorisation)	55	67	85	85
Analyse morphologique	52	63	80	79
Association personnelle	37	57	75	79
Echelles pour des adjectifs de degré	42	59	73	75
Morphologie (mémorisation)	37	60	71	74
Association de coordonnées	27	49	65	74
Réseaux sémantiques	28	42	53	66
Action physique	23	53	55	65
Cartes visuelles	79	70	59	53
Listes de vocabulaire	82	79	57	51

Il semble que l'apprenant qui a un contact sémantique avec une L2 ne peut guère éviter d'apprendre quelque chose. Certains vont plus loin, affirmant que toute altération des données rencontrées fera effectivement obstacle à l'acquisition (par exemple, Reibel 1969). Autrement dit, pour eux, si les unités L2 ne sont pas rencontrées en contextes naturels, alors le cerveau ne pourrait pas les traiter de façon 'naturelle' et donc optimale.

Elles ne pourraient être traitées que par des mécanismes cognitifs généraux, et l'apprentissage serait par conséquent moins efficace. Le consensus est pourtant que l'instruction peut effectivement influencer sur l'apprentissage, même si cette influence n'est pas toujours bénéfique :

« L'enseignement peut avoir trois effets : positif, neutre, et négatif. Lorsque son effet est positif, les apprenants prennent un pas en avant vers la maîtrise de l'anglais. Lorsque l'effet de l'enseignement est neutre, rien n'est appris. Lorsque l'effet de l'enseignement est négatif, un apprentissage a lieu, mais cet apprentissage dérange ce que l'enseignant a déjà enseigné, ce qu'il est en train d'enseigner, ou ce qu'il enseignera à l'avenir » (Nation 1990 : 49).

Pienemann (1979 ; 1984) soulève quelques contraintes psychologiques de ce qui peut être appris (et par conséquent enseigné) à différents moments. Néanmoins, la plupart des méthodes et des méthodologies diverses — et intrinsèquement incompatibles — réussissent plus ou moins bien, en fonction de l'enseignant, de l'apprenant, de la situation... (Prabhu 1990). Ellis (1990), Nunan (1987), et Long (1983) ont chacun examiné un grand nombre d'expériences visant à prouver l'efficacité de différents types d'enseignement, et en sortent favorables à l'influence de l'instruction en apprentissage L2. Selon McCarthy (1991 : 64), « le vocabulaire [est] le plus grand élément pour l'apprenant face à nouvelle langue, et ce serait irresponsable de suggérer qu'il s'occupera de lui-même. » Ainsi, le commentaire suivant de Nation et Newton (1997 : 251) ne peut en aucun cas être utilisé pour justifier un abandon d'une instruction explicite du lexique L2 :

« Les réseaux d'associations qui existent pour le locuteur natif ont été construits petit à petit à partir d'un emploi langagier normal. Ils n'ont pas été établis en apprenant des antonymes, ni en parcourant des listes de synonymes afin de repérer des différences, ni en étudiant des taxinomies de relations. »

McCarthy (1990 : 36) doute de l'efficacité d'un apprentissage lexical décontextualisé sur une longue période pour une récupération rapide, surtout parce qu'un tel apprentissage résulte d'un traitement cognitif peu profond. Schouten-van Parreren (1989 : 76-77) acquiesce, estimant que les unités 'en isolation' n'expriment ni une réalité linguistique ni une réalité psychologique, et qu'elles sont difficilement apprises, faute de dimensions affectives. En outre, Channell (1981 : 115) nous rappelle qu'une connaissance sémantique unidimensionnelle — caractéristique de la liste traditionnelle de vocabulaire — ne suffit pas pour une acquisition complète.

En même temps, si les unités sont associées dans le lexique mental, on peut également admettre que la rencontre des unités avec de telles associations facilitera la création du lexique mental (McCarthy 1984 : 19). Moulin (1984 : 148-149) certifie que l'abandon total de l'apprentissage lexical décontextualisé a rendu un très mauvais service aux apprenants L2. De nos jours, on peut effectivement détecter une opposition de plus en plus importante, sans pour autant rejeter complètement l'apport du contexte. Nation (1990) et Morgan et Rinvulcri (1986 : 10) figurent parmi ceux qui refusent le dogme pédagogique en revendiquant une place pour l'apprentissage lexical hors contexte. O'Malley et Chamot (1990) trouvent que la simple répétition peut aboutir à un apprentissage efficace, surtout chez les populations qui ont l'habitude de cette approche, et en particulier chez les enfants. Lewis (1993 : 17) rejette aussi la critique suivante, qu'un apprentissage décontextualisé ne soit pas une activité 'naturelle' ou 'réelle'. Il raisonne que la salle de classe est un monde intrinsèquement 'réel', avec ses propres procédures 'réelles', et que des activités telles que des jeux peuvent fournir une expérience plus 'naturelle' que des données 'authentiques' utilisées en activités traditionnelles.

L'élimination de « l'excédent de bagages » du contexte (Lewis 1993 : 17 ; Carter 1987b : 153) peut même accélérer le processus d'acquisition, puisque l'apprenant pourra se concentrer sur un plus grand nombre d'unités cibles (Arnaud 1992 : 326). Les concepts de base d'une unité peuvent ainsi être présentés sans les « distractions » (Cohen et Apek 1980 : 223) et « confusions superflues » (Lewis 1993 : 116) du contexte. Nagy (1997) accepte que l'instruction peut fournir une première prise sur une nouvelle unité, et que le réseau de connexions se développera par la suite à l'aide de rencontres ultérieures en contexte.

5.2.3 Progression

L'enfant utilise le lexique L1 déjà acquis pour la progression qui s'ensuit :

« Des quantités de vocabulaire initial peuvent être apprises d'une manière efficace et rapide par des moyens [...] qui ne sont pas toujours considérés comme très respectables. Il serait dangereux de sous-estimer une telle capacité » (Carter 1987b : 153).

Taylor (1990 : 39) considère que l'apprentissage du lexique hors contexte convient plus particulièrement aux enfants ; partant de là, Carter (1987b : 153) n'est plus le seul à croire qu'elle est surtout efficace en début d'apprentissage :

« Il est clair que les mots [en début d'apprentissage] ne peuvent pas être appris en contexte, et doivent donc être assimilés comme des unités simples (ou en paires). »

Diverses expériences de laboratoire suggèrent que les processus de traitement L2 changent de manière significative au cours de l'apprentissage (Chen 1992). En particulier, les débutants ont plus tendance à employer leur L1 ou d'autres systèmes de représentation plutôt que la L2. Nous ne nous en étonnons pas : en début d'apprentissage, les connaissances lexicales de la L2 sont limitées à relativement peu d'entrées. A ce stade, l'apprenant ne peut acquérir de nouvelles unités lexicales L2 que par des connexions avec des unités L1. Au fur et à mesure que l'apprenant avance, le nombre d'entrées L2 s'accroît, et ces unités créent de plus en plus de connexions entre elles (voir surtout Kellerman 1986 ; Ringbom 1983). Ainsi, beaucoup de chercheurs et d'enseignants croient que les débutants et les apprenants de niveau avancé apprennent les unités lexicales d'une manière fondamentalement différente. Certains essaient de séparer des étapes transitoires dans la structuration du lexique L2 (Sharwood-Smith 1984 : 238-239). Cependant, ces soi-disant étapes sont rarement distinctes, et on parlerait plus facilement d'une évolution graduelle et continue (Carter 1987b : 169).

Tous les changements pendant l'apprentissage ne concernent pas directement la structuration du lexique, mais certains auront un effet secondaire. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant, mais une démonstration nette de cette conviction se voit en salle de classe L2. Nous avons déjà vu dans la section précédente que les apprenants adoptent de nouvelles stratégies d'apprentissage au cours de leur acquisition, et que leur capacité cognitive dans la L2 s'améliore avec le temps ; les enseignants aussi

se servent souvent de matériels et de méthodes radicalement différents, suivant qu'il s'agisse d'apprenants débutants ou avancés.

Nous avons déjà décrit le réseau L1 comme une entité dynamique et non pas statique (section 2.3), même s'il révèle une grande systématisation (Bialystock et Sharwood-Smith 1985 : 16). Sa fluidité reflète deux phénomènes : a) les entrées et les informations qui y sont stockées sont en classement et reclassement constant ; b) certaines seront supprimées ; et c) d'autres seront ajoutées au cours du temps. Si le lexique L1 d'un adulte est en évolution constante, ceci est d'autant plus vrai pour le lexique L2, qui n'atteindra jamais un stade complet et statique (Meara 1982 : 35). Chaque activation d'une unité risque de changer la quantité, la disposition ou la puissance de ses connexions. Elle changera par la suite de signification, d'associations, de distribution... dans le lexique mental (Carter 1987b : 161). Surtout, de nouvelles unités peuvent s'ajouter au stock à un taux phénoménal (Nagy et Herman 1987).

Nous reporterons la question des associations lexicales, qui sera discutée en détail dans la troisième partie de cette thèse. En attendant, dans la mesure où les associations (un comportement) reflètent les connexions mentales, il convient déjà de soulever quelques généralités ici. D'abord, toutes les associations caractéristiques du lexique L1 sont apparemment disponibles chez l'apprenant L2, avec toutefois quelques différences. Entre autres, les associations fournies par un groupe d'apprenants sont généralement plus hétérogènes et moins stables, et changent au fur et à mesure que les apprenants progressent. Surtout, les débutants L2 préfèrent des associations lexicales selon la forme phonologique ou graphique (tout comme les jeunes enfants en acquisition L1), tandis que les plus avancés fournissent des associations sémantiques qui se rapprochent plus de celle des adultes monolingues.

5.3 Facilité d'apprentissage lexicale

En ce qui concerne l'acquisition L1, la difficulté d'acquisition a engendré beaucoup de recherches en grammaire et en syntaxe, mais relativement peu en lexique ; cela ne veut pas dire pour autant que l'enfant trouve que toutes les unités sont aussi faciles à acquérir les unes que les autres. Il existe de nombreuses études dans le domaine associé de l'analyse d'erreurs lexicales en L1, moins en L2 (Meara 1984 fournit un survol

intéressant pour la L2). Il nous manque surtout d'études sérieuses relatives aux facteurs qui influent sur la facilité d'apprentissage de différents types d'unités lexicales L2 — 'l'apprenabilité' lexicale. Ce n'est pas parce que les résultats sont évidents : Schmitt et McCarthy (1997) ont comparé les intuitions des enseignants et des apprenants, et trouvent une très grande différence dans leurs appréciations relatives. Selon les tests de vocabulaire qu'ils ont menés, il paraît que ce sont les enseignants qui se trompent.

Nous avons déjà vu qu'il est quasiment impossible d'établir une liste exhaustive de tous les facteurs qui risquent d'influer sur l'acquisition lexicale en général (section 4.3). Au niveau de l'unité individuelle, il y a aussi un grand nombre de variables qui jouent un rôle dans son acquisition. Encore une fois, une liste complète de ces variables est quasiment inconcevable. Elles ne sont certainement pas toutes d'une importance égale, et interagissent avec la perception de l'apprenant pour déterminer la facilité d'acquisition de l'unité lexicale en question (McCarthy 1990 : 87 ; Allen 1983 : 90). Ces variables se divisent en trois grandes catégories : l'expérience préalable de la L1 et de la L2 ; le contact avec l'unité cible et la situation d'apprentissage ; et les facteurs de difficulté intrinsèques à l'unité (Nation 1990 : 33).

L'apprenabilité lexicale se rattache à plusieurs autres questions, en particulier à la définition d'une unité lexicale et à la détermination des différentes sortes d'informations qui sont contenues dans une entrée lexicale (Nation 1990 : 29). Les facteurs qui relèvent directement des différents types de traits et de connexions lexicales seront discutées dans la deuxième partie de cette thèse. Laufer (1997a ; 1997b ; 1990) et Nation (1990) ont recensé les facteurs intralexicaux qui influent sur l'apprenabilité. Les résultats de leurs analyses sont reproduits dans le Tableau 4.

Nous avons déjà parlé de l'importance du rôle du marquage lexical (section 3.2.2). On considère souvent que toute unité perçue comme marquée, de quelle que manière que ce soit, risque d'être difficile à apprendre. Cependant, on peut difficilement soutenir que tout phénomène de marquage rend l'acquisition plus difficile. Le marquage peut également (bien que moins souvent) faciliter l'acquisition d'une unité en question : une unité marquée peut être plus remarquée, et donc mieux retenue. Il est très difficile de prévoir avec certitude l'effet dudit marquage (facilitateur ou inhibiteur), qui dépend d'autres facteurs, notamment de l'apprenant et de la situation d'apprentissage — bref, toutes les variables déjà citées comme ayant une influence sur le processus d'acquisition

(Nation 1990 : 49). Pour cette raison, il est plus simple de parler d'influence de marquage, sans forcément distinguer les effets facilitateurs et inhibiteurs.

Tableau 4 : Facteurs intralexicaux qui influent sur l'apprentissage lexical

FACTEURS FACILITATEURS	FACTEURS INHIBITEURS
Familiarité des phonèmes	Présence de phonèmes étrangers
Régularité phonotactique	Irrégularité phonotactique
Accent tonique fixe et cohérent	Accent tonique variable ; variabilité des voyelles
Longueur de l'unité (lettres, sons, syllabes...)	Brièveté de l'unité (lettres, sons, syllabes...)
Régularité des flexions	Complexité des flexions
Régularité des dérivés	Complexité des dérivés
Transparence morphologique	Transparence morphologique trompeuse
Statut grammatical (substantifs, verbes)	Statut grammatical (adjectifs, adverbes)
Structures lexico-syntaxiques associées régulières	Structures lexico-syntaxiques associées irrégulières
Collocations régulières et fréquentes	Collocations irrégulières et peu fréquentes
Généralité ; signification concrète	Spécificité ; signification abstraite
Registre neutre	Restrictions de registre ; idiomatisme
Manque de polysémie / homonymie	Unité polysémique

Il y a deux principales sortes de marquage : les unités marquées par rapport à la L1, et les unités marquées par rapport à la L2. Le principe général est que plus les caractéristiques de l'unité cible sont régulières et prévisibles, plus l'unité devrait être facile à retenir (Nation 1990 : 35). D'après notre modèle, on peut reformuler cette proposition en termes de traits et de connexions. L'apprenant connaîtra quelques difficultés à bien intégrer une nouvelle unité dans le réseau lexical dans les circonstances suivantes :

- a) Lorsque l'apprenant éprouve des difficultés pour identifier les traits et les connexions qui la caractérisent (Nation 1990 : 34) ; par exemple, les unités 'floues' (chapitre 13), ou encore celles qui contiennent des phonèmes étrangers à la L1 (chapitre 8) ;
- b) Lorsque les connexions nécessaires doivent être créées de toutes pièces ; par exemple, les unités qui ne représentent aucun concept L1 pré-existant (chapitre 13) ;

- c) Lorsque les connexions nécessaires vont à l'encontre des connexions prévues ; par exemple, les unités d'une transparence trompeuse (chapitre 10), ou encore les 'faux amis' (chapitre 15) ;
- d) Lorsque les connexions nécessaires sont particulièrement nombreuses ; par exemple, les unités d'une grande couverture, en particulier les unités polysémiques (chapitre 13).

Dans la deuxième partie de cette thèse, nous ferons souvent référence au rôle éventuel du marquage en créant des connexions entre différents types d'unités lexicales.

5.4 Résumé

L'enfant acquiert la plus grande partie de son lexique en contexte, sans instruction particulière. En contrepartie, l'adulte emploie souvent des moyens plus explicites. Les recherches ne prouvent pas encore que l'une de ces techniques — contexte ou décontextualisation — soit plus efficace que l'autre en apprentissage L2. Ellis (1997 : 133) résume une position apparemment raisonnable :

« A condition de faire attention au discours, le contact avec une quantité suffisante [de la L2] garantit l'analyse automatique de ces informations. Cependant, il est important de noter que l'acquisition peut également être accélérée si l'on rend les régularités sous-jacentes plus saillantes, suite à une instruction explicite, ou en tirant l'attention de l'apprenant là-dessus. »

On peut donc supposer que chaque approche possède ses propres avantages et désavantages, mais sont complémentaires pour un apprentissage global. Il se peut que certaines unités ou certains types d'informations lexicales se prêtent mieux à un apprentissage en contexte, d'autres types à un apprentissage décontextualisé (Ellis 1997 ; Nation et Waring 1997 ; Schmitt et McCarthy 1997). Pour toute technique, plus le traitement cognitif est profond, plus les chances d'un stockage à long terme sont grandes. Une chose paraît sûre, une variété de styles d'apprentissage se dévoile pour différentes unités chez différents apprenants dans différentes situations et à différents moments (McCarthy 1990 : 111-114). Le choix de ces stratégies aurait une influence sur la structure du lexique mental, mais jusqu'à quel point, cela n'a pas encore été établi.

6. TRANSFERT ET INTERFERENCE

Nous avons essayé de démontrer que le lexique d'un apprenant L2 ressemble dans les grandes lignes à celui d'un monolingue. Nous ne savons pas pour autant si l'esprit distingue les unités des deux langues, si les entrées sont stockées ensemble, ou s'il y a une interaction quelconque entre elles. Notre tâche principale consiste à savoir si une nouvelle unité est intégrée dans un réseau lexical spécifique à la L2, ou si elle peut également se créer des connexions avec des unités L1 afin de former un seul réseau indissociable.

Les phénomènes pertinents sont la preuve de l'existence ou de l'absence d'une interaction entre les unités des deux langues. Les informations nécessaires nous parviennent de plusieurs sources. Le simple fait d'apprendre une deuxième langue peut entraîner une certaine restructuration du lexique mental L1. Grossièrement, ceux qui connaissent deux langues peuvent « penser différemment par rapport à ceux qui n'en connaissent qu'une » (Cook 1992 : 563). Par exemple, Thomas (1992) trouve que les bilingues de toutes sortes ont un avantage par rapport aux monolingues en ce qui concerne leurs connaissances métalinguistiques.

6.1 Influence bidirectionnelle

Il est bien connu que les liens interlinguistiques sont nettement plus forts dans la direction de la L2 vers la L1 que dans l'autre sens (Altarriba 1992) :

« Cette asymétrie sera due au fait que la langue dominante aura un niveau d'activation de base plus élevé que la langue seconde » (Grainger 1994 : 233 ; voir aussi Grainger 1993, et Beauvillain et Grainger 1987).

Ce n'est pas sans raison que nous parlons de 'première' langue d'un côté, et de 'langue seconde' ou 'deuxième langue' de l'autre. Pour la plupart des apprenants, la L2 a un statut secondaire, voire subsidiaire. Le lexique L1 est bien installé et bien structuré avec de nombreuses connexions, et les entrées L1, plus fréquemment activées, ont un seuil d'activation permettant une récupération plus facile que celles des unités L2, rencontrées moins fréquemment. Il paraît évident que l'ensemble du lexique L1 aura

plus d'influence vers le lexique L2 qu'inversement. Les unités L2 dépendent en quelque sorte de la L1, et la direction de l'influence est donc de la L1 vers la L2.

Lorsqu'il s'agit d'une influence dans ce sens (de la L1 vers la L2), on parle de transfert 'proactif'. Selon Cook (1991 : 41) :

« La manière dont le cerveau organise le vocabulaire de sa première langue a une influence sur sa perception de la deuxième. »

Dans l'autre sens, c'est-à-dire de la L2 vers la L1, on parle de transfert 'rétroactif'. L'influence peut même entraîner une restructuration dans les deux sens simultanément, avant de retrouver un équilibre. Par exemple, Cook (1992 : 560) suppose que l'unité *bleu* aura probablement un ensemble d'associations différentes pour l'adulte français monolingue et pour le bilingue français-anglais. Le transfert rétroactif est souvent ignoré, mais il n'est pas négligeable. Autrement dit, un apprenant qui associe certaines unités L2 peut transférer ces associations vers sa L1. Par exemple, le fait d'associer les unités anglaises suivantes (à cause d'une orthographe marquée par rapport au français) pourrait engendrer une connexion entre leurs cognates français, une liaison qui n'existe pas pour ces mêmes raisons chez un francophone monolingue :

- *dictionary ; literature ; address ; aggression*
- dictionnaire ; littérature ; adresse ; agression

Chaque langue, la L1 et la L2, peut donc influencer sur l'autre (Weltens et Grendel 1993 : 137). Ceci implique un modèle interactif du lexique mental L2.

6.1.1 Oubli L1 et 'semilinguisme'

Après plusieurs années dans un pays étranger, on peut constater quelques difficultés pour récupérer des unités L1. Ce phénomène n'a pas été bien étudié, et les témoignages restent plutôt anecdotiques, mais il n'y a pas de raison *a priori* de douter de leur véracité. Il y a de nombreuses expériences démontrant l'importance de la fréquence dans la facilité de récupération des unités en L1 et en L2 (par exemple, De Groot et Comijs 1995 ; Kirsner et al 1993 ; Kess 1992) : les unités les plus fréquemment récupérées ont les seuils d'activation les plus bas (Levelt 1989). On peut aussi penser qu'elles aient des chemins d'accès relativement forts et nombreux. Pour un locuteur qui

ne parle presque plus la L1, il est fort possible que le seuil d'activation de certaines entrées L1 augmente, et que les connexions s'affaiblissent et tombent en désuétude. Ces entrées s'atrophieraient, et deviendraient généralement moins accessibles que les unités L2.

Ceci évoque peut-être les théories du 'semi-linguisme', mais il ne s'agit pas tout à fait du même phénomène. Les quelques oublis et difficultés que nous avons évoqués (section 4.2) ne représentent pas un phénomène essentiel à un apprentissage L2 : tout locuteur oublie des unités L1. Selon les idées du semi-linguisme, par contre, non seulement l'apprenant n'atteindrait jamais la compétence L2 d'un natif, mais il perdrait en même temps une partie importante de sa compétence L1 du seul fait d'apprendre une L2. Un apprenant ou un bilingue aurait ainsi une compétence inférieure à celle d'un natif dans chaque langue. On ne s'étonne alors guère que ces théories aient été largement rejetées de nos jours (Martin-Jones et Romaine 1986).

6.1.2 Neutralité du transfert

L'interférence est le nom donné à un transfert qui a des conséquences néfastes sur l'apprentissage L2. On pense généralement à l'influence de la phonologie et de la grammaire L1, qui contribuent à la création d'un accent et d'une grammaire distinctifs. L'interférence concerne tout aspect d'une interlangue (ici dans le sens de Selinker 1972) fautive par rapport aux normes généralement acceptées par les locuteurs natifs. En lexicale, ce sont en particulier les 'faux amis' qui ont le profil le plus haut, mais l'interférence désigne tout autre transfert lexical qui empêche une compétence plus proche de celle d'un natif.

Le transfert proprement dit est neutre : l'appréhension des points communs facilite l'apprentissage, tandis que les dissimilarités engendrent des différences (et ainsi des difficultés) par rapport aux normes L2. Il est intéressant de noter que, alors qu'il existe un terme pour désigner uniquement les aspects négatifs du transfert (l'interférence), il n'y a pas de terme pour distinguer un transfert neutre d'un transfert positif (Lewis 1997a : 65). Dans leur *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Galisson et Coste (1976 : 291) définissent l'interférence comme des :

« [...] difficultés rencontrées par l'élève et [des] fautes qu'il commet en langues étrangères du fait de l'influence de sa langue maternelle. »

En ce qui concerne le lexique en particulier, ils continuent :

« [Ces difficultés] peuvent entraîner le choix de mots impropres, par suite de mauvaises analogies sémantiques, ce sont des 'faux amis' ou, si l'on préfère, les 'interférences lexicales'. »

En termes de notre modèle, le fait d'identifier deux unités ensemble risque d'occasionner une influence entre leurs entrées, quelle que soit la langue. Les unités L1 sont généralement déjà bien intégrées dans le lexique ; le statut des nouvelles unités L2 est beaucoup moins stable. Pour cette raison, quand il s'agit d'intégrer une nouvelle unité L2, et que cette unité est identifiée avec une unité L1, il y a de fortes chances que ce soit l'unité L1 qui domine l'unité L2, plus instable, et qui transfère une partie de son contenu vers elle. Si deux choses se ressemblent sur un ou plusieurs points importants, il peut être raisonnable de supposer qu'elles se ressemblent sur d'autres plans aussi, telle est la psychologie humaine.

6.2 Interférence négative

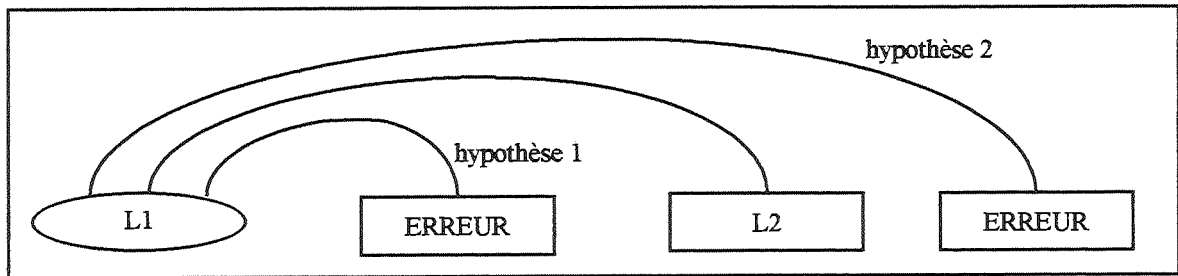
Selon Selinker (1972), l'apprenant se construit une interlangue, en d'autres termes, une version de la L2 basée sur des hypothèses, normalement à partir de sa compétence L1. Un apprenant qui intègre une nouvelle unité L2 dans son lexique mental peut partir du principe qu'une unité L2 et son équivalent de traduction L1 seront des synonymes parfaits jusqu'à preuve du contraire (Melka 1997). Sous cette perspective, le transfert lexical se définit comme :

« L'application d'une hypothèse d'apprentissage dans laquelle certaines unités lexicales sont des équivalents de traduction, ou partagent les mêmes traits sémantiques que des unités dans la L1 de l'apprenant [...] » (Ringbom 1983 : 210).

Ce raisonnement n'est certainement pas entièrement mal fondé ; c'est ce qui nous permet d'apprendre d'autres langues, sans en même temps « retourner à notre enfance et réapprendre à catégoriser le monde » (Swan 1997 : 168). Ces processus de généralisation nous permettent des raccourcis dans nos réactions. Bien sûr, ils conduisent également à des erreurs lexicales : nous allons voir (section 13.2) que la

synonymie parfaite n'existe pas, même entre deux langues. Inversement, si l'apprenant suppose que toute unité L2 diffère de toute unité L1 jusqu'à preuve du contraire, il lui manquera une source d'informations très riche. Soit il restera très proche du système L1, soit il partira trop loin. On peut visualiser les conséquences de ces deux stratégies dans la Figure 4.

Figure 4 : Hypothèses erronées d'une unité L2



Bien sûr, ces deux positions sont des extrêmes, et se manifesteront généralement par une tendance plutôt que par une règle. Elles pourront également se mélanger, si un apprenant suppose que seuls certains traits lexicaux L2 ressemblent généralement aux traits L1, et que certains autres sont généralement différents. En général, ce sont précisément les éléments qui se ressemblent entre deux langues qui sont les plus susceptibles à l'interférence, tandis que des éléments L2 qui ne ressemblent à rien dans la L1 sont tout simplement difficiles à apprendre (Irujo 1986).

Ces hypothèses refléteraient le niveau de compétence lexicale dans la L2. L'apprenant peut favoriser la première hypothèse de la Figure 4, qu'il change contre la deuxième au fur et à mesure qu'il progresse dans la langue (Melka 1997 ; MacWhinney 1992). Le transfert lexical ne se limite pas aux équivalents de traduction. Il désigne l'application d'une hypothèse d'apprentissage que les unités lexicales L2 partagent *a priori* des traits lexicaux (de quelle que sorte que ce soit) avec des unités L1 (Ringbom 1983 : 210 ; Nation 1982).

Le transfert est généralement plus visible quand il apparaît sous forme d'erreurs en performance productive. L'exemple suivant, tiré de Singleton et Little (1991 : 76), a été fourni par un apprenant anglophone du français L2. L'emploi d'unités lexicales inventées est signe d'une telle interférence, même si le résultat est une communication réussie :

- erreur : **transcrib *⁸ cible : *transformé*
cause supposée : l'apprenant pensait à *transcribed* en anglais

Si l'apprenant avancée commet moins d'erreurs lexicales dans la L2, ce serait également en partie dû au fait qu'il évite les unités dont il n'est pas sûr de l'emploi (Melka 1997 : 96). Bien sûr, le transfert existe également en réception, quand l'apprenant utilise sa L1 pour l'aider à deviner ou à généraliser les unités peu ou pas connues, rencontrées en contexte. Il a aussi une 'connaissance potentielle' plus ou moins importante d'une L2, dans la mesure où il aurait une capacité à reconnaître des parents proches — quand il en existe — qu'il n'a jamais rencontrés antérieurement dans la L2 (Ringbom 1992). Nous avons déjà parlé de cet effet avec l'exemple de l'unité *chameleon* (section 4.2.1).

6.2.1 Interférence formelle

Qui pense à l'interférence pense immédiatement aux 'faux amis'. Dans ces cas, l'apprenant remarque une similarité formelle entre une paire d'unités L1 et L2, et en déduit que les traits sémantiques sont identiques, alors que ce n'est pas le cas. De cette manière, il suppose par exemple que *sympathetic* est l'équivalent parfait de *sympathique* (chapitre 15). Selon la définition de l'interférence fournie par Galisson et Coste ci-dessus, il s'agit principalement d'interférence sémantique, mais il n'y a pas de raison d'exclure le transfert d'autres types d'informations. Il est manifeste que l'apprenant L2 peut créer d'autres connexions phonologiques, sémantiques et associationnelles entre les deux langues de la même manière que des équivalents de traduction (Carter 1987b : 162 ; Channell 1988 : 93). L'existence de ces connexions interlinguistiques est important à ce moment dans notre recherche pour des indices sur un lexique double ou intégré, mais la deuxième partie de cette thèse les examine en détail.

La tendance générale de l'apprenant pour des associations formelles au sein de la L2 s'avère aussi exacte entre les L1 et L2. Caramazza et Brones (1979) montrent que le temps de réaction d'une unité L2 est sensible à la fréquence d'un parent proche dans la L1. Un corpus établi par Meara (1982 ; 1978), suite à des expériences d'associations

⁸ Suivant la tradition, les unités ou énoncés précédés d'un astérisque (*) sont estimés défaillants par rapport aux normes d'un locuteur natif ; les unités ou énoncés précédés d'un point d'interrogation (?) sont éventuellement possibles, mais leur statut est douteux.

menées avec des apprenants anglais en français L2, révèle dans bien des cas l'influence de la L1 sur la L2. Il comprend des associations telles que :

- stimulus : *traire* réponse : *essayer*
cause supposée : l'apprenant pensait à *try* en anglais

De telles associations apparemment synchroniques⁹ sont probablement dues aux mécanismes de traitement (Cook 1992 : 580). Dans ce cas, le stimulus représenterait une unité à peine intégrée dans le lexique de l'apprenant, et par conséquent aurait plus d'associations formelles que sémantiques. Avec le temps, l'entrée se tisserait également une toile de connexions sémantiques, et l'association initiale se perdrait. Les associations interlinguistiques seraient pourtant, en général, diachroniques.

Une cause éventuelle de la prépondérance des associations formelles serait la pratique de 'jouer avec les mots', souvent considérée comme une stratégie positive en apprentissage L2. Le travail de Cohen et Apeh (par exemple 1980) sur les techniques *keyword* démontre que les apprenants préfèrent soit une combinaison d'associations phonologiques et sémantiques entre les L1 et L2, soit des associations uniquement phonologiques entre les unités L2. Ces différentes interactions lexicales entre les L1 et L2 suggèrent au moins que les deux lexiques sont intimement liés, et vraisemblablement qu'ils forment un seul réseau intégré.

6.2.2 *Transfert et progression*

Le débutant aurait plus tendance que l'apprenant avancé à rapprocher les unités L2 avec des unités L1 (Melka 1997 ; Clark 1992 : 3 ; Haastrup 1989 : 37). Plus l'apprenant avance, plus le réseau sémantique L2 s'accroît, et plus les unités L2 créent des associations entre elles (voir aussi Ringbom 1983 : 210). Poulisse et Bongaerts (1994) trouvent moins d'interférence spontanée et non souhaitée aux niveaux avancés, ce qu'ils expliquent dans le contexte des seuils d'activation : les unités L1, bien connues par rapport aux unités L2 en début d'apprentissage, atteignent alors plus facilement le seuil d'activation nécessaire. Effectivement, le transfert interlinguistique semble se faire plus difficilement à des niveaux avancés. Kellerman (1986 ; 1978) a observé des hollandais

⁹ D'autres associations apparemment synchroniques des mêmes expériences sont fournies dans la section 16.3.3.

apprenant l'anglais qui refusaient de transférer de la L1 à la L2 la gamme de significations pour l'unité hollandaise *oog* (*œil*). Cette unité a cependant une distribution semblable dans les deux langues, dans des emplois aussi divers que :

- *eye on a peacock's tail ; eye of a die ; eye of a needle*

Un autre exemple concerne le verbe *casser* — *breken* en hollandais, *to break* en anglais. Les sujets n'avaient aucun problème de transfert avec le premier des contextes suivants, mais doutaient des autres. Encore une fois, toutes les collocations sont possibles en hollandais (la L1) et en anglais (la L2) :

- *to break a leg ; to break one's word ; to break a strike ; to break a cease-fire*

On peut donc penser que la structure du lexique L2, ainsi que le processus même de l'acquisition, évoluent au cours de l'apprentissage. Au début, l'apprenant rapproche les unités lexicales L2 aux seules unités connues, les unités L1. Comme son lexique L2 évolue, les connexions L2 sont consolidées, et les liens entre les unités L2 deviennent plus forts que les liens interlinguistiques. L'apprenant accompli aurait tendance à maximiser le développement de systématisation lexicale (Adjémian 1983). Ceci représente le type de transfert qu'expliquent facilement des modèles connexionnistes du lexique mental (Gasser 1990 : 189). Au début, cette tendance entraînerait inévitablement un certain degré de transfert. Mais une fois un nombre suffisant d'unités L2 assimilées, les régularités L2 ne seront plus obscurcies par des modèles L1. Par exemple, les erreurs d'usage sont courantes, y compris des collocations syntaxiques telles que **depend of* au lieu de *depend on* en anglais (Martin 1984). Ces erreurs sont généralement attribuées à une connaissance partielle des diverses associations entre l'unité en question et d'autres unités dans la L2. Cependant, lors d'une correction, les apprenants prétendent souvent connaître la bonne forme ; il est donc possible que l'erreur résulte d'un défaut dans les processus de traitement lexical suite à une interférence entre les deux langues. Pour reprendre cet exemple, si *dépendre* nécessite *de* en français, non seulement ce verbe aurait été lié avec *to depend*, mais il aurait apporté sa propre connexion *de* avec. Pour cet apprenant, il existerait ainsi une connexion directe entre l'unité anglaise *depend* et l'unité française *de*.

Le consensus est que le développement du lexique L2 est à encourager en interdisant ou en minimisant l'emploi de traduction en salle de classe (section 5.2.1). Cette interdiction

semble être une réaction contre l'attitude de nombreux apprenants, pour qui l'acquisition L2 se résume principalement à calquer les nouvelles formes lexicales de la L2 sur des concepts préexistants attachés au lexique L1 (Xiaolong Li 1988). Acquérir une nouvelle langue demande aussi l'acquisition d'un nouveau système conceptuel (Clark 1993 : 33), ce que Vigner (1989 : 140) appelle « un travail d'accommodation sociocognitive [...] en même temps que d'enrichissement lexical. » Montaigne aurait appris le latin parce que son tuteur a refusé de lui adresser la parole en français (Germain 1993 : 73). L'interdiction de la traduction atteint son apogée dans notre ère avec la formulation de l'approche 'naturelle' de Krashen et Terrell (1983). Cette philosophie présuppose que la création d'un lexique L2 séparé est la condition *sine qua non* d'un apprentissage réussi, et accepte *a priori* un modèle double du lexique d'un apprenant.

6.3 Transfert positif

Le transfert n'a pas toujours des effets négatifs. Il peut même aider l'apprenant dans sa tâche, si cela lui évite ainsi de repartir à zéro (Swan 1997 ; Meara et al 1994 : 296 ; Lewis 1993 : 55 ; Narcy 1990 ; Nation 1978). Peu d'enseignants ou de chercheurs nient complètement l'utilité des dictionnaires bilingues, par exemple, même si certains préfèrent d'autres méthodes (Galisson 1991, par exemple). Selon Krings (1987), l'abandon de la traduction comme outil d'enseignement serait dû à des préconceptions idéologiques et non pas à des théories de l'apprentissage soutenues par des données empiriques. Lewis (1997a) aussi est très cynique quant aux raisons pour le rejet de la traduction en salle de classe. Selon lui, aucune théorie d'acquisition L2 ne le justifie ; ce serait plutôt le résultat d'intérêts politiques et financiers. D'abord, les enseignants natifs jouissent d'un certain prestige dans de nombreux pays ; souvent, ils ne parlent pas la L1, ou pas très bien. De la même manière, beaucoup de prestige est accordé aux méthodes et manuels publiés dans les pays de la L2 ; ces publications ont été testées principalement dans des écoles privées de ces mêmes pays avec des groupes d'apprenants de différentes L1. Plus important encore sont les motifs financiers. Les maisons d'édition préfèrent publier des livres et autres supports pédagogiques qui peuvent être utilisés dans le monde entier ; ces mêmes supports doivent donc obligatoirement éviter toute référence explicite à une L1 donnée.

Entre n'importe quelles L1 et L2, il y aura toujours quelques points de similarité, aussi abstraits qu'ils soient. La linguistique contrastive a été élaborée dans un but pédagogique notamment par Lado (1957), mais subit une attaque virulente depuis des années. Gregg (1995 : 90) met cette position au clair :

« L'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, etc, sont non seulement sans rapport avec la théorie linguistique en particulier, elles sont de la matière morte en général. »

Il est pourtant vraisemblable que les différences — réelles ou perçues — entre les L1 et L2 peuvent influencer sur l'aisance avec laquelle l'apprenant d'une L1 donnée apprendra des unités lexicales dans une L2 donnée (Schmitt et McCarthy 1997 : 232 ; Ringbom 1983 : 211). Par exemple, ce n'est guère étonnant que l'étude des stratégies employées par des apprenants japonais de l'anglais L2 de Schmitt (1997 ; voir Tableau 2 et Tableau 3) trouve qu'ils ont très rarement recours aux cognates entre les L1 et L2... Swan (1997 : 168) déduit que le transfert fonctionne en proportion inverse à la distance entre les L1 et L2 : plus les deux langues se ressemblent, plus il y aura des possibilités de transfert (voir aussi Melka 1997). Ramsey (1981) propose ses « lexigrammes », des systèmes permettant une comparaison lexicale interlinguistique. Ces lexigrammes sont destinés aux enseignants afin d'identifier des domaines problématiques pour les apprenants de divers L1 et L2.

6.3.1 *Lexique et culture*

Dans la mesure où une langue reflète la perception d'une culture du monde qui l'entoure (Galisson 1991), chaque langue aura son vocabulaire et ses relations lexicales propres (cf l'hypothèse Sapir-Whorf). Un chevauchement important entre les schémas est donc à supposer pour les civilisations proches (section 14.4). La conclusion qui en découle est que l'acquisition d'une L2 issue d'une langue et d'une culture qui ressemblent à celles de la L1 devrait être plus facile. A partir de cette logique, on peut s'attendre à ce qu'un allemand apprenant l'anglais L2, par exemple, retienne plus efficacement et plus rapidement un plus grand nombre d'unités lexicales, également sur des périodes plus longues, qu'un apprenant d'une L1 romane. Ce dernier aura à son tour un avantage par rapport à un apprenant d'une L1 altaïque ou sino-tibétaine. Selon Lewis (1993) et Giacobbe et Cammarota (1986), la perception de similarités autant que de

différences entre les lexiques des deux langues serait même indispensable à un apprentissage L2 réussi.

Les ressemblances et les divergences linguistiques peuvent être substantielles à plusieurs niveaux : des différences formelles de phonologie ou de morphologie, entre autres, auraient tendance à créer des difficultés pour le natif d'une L1 tonale. Par exemple, on peut s'attendre à ce qu'un apprenant chinois, d'une L1 qui ne compte que des 'mots' monosyllabiques, rencontre certains problèmes en apprentissage de l'anglais qui seront inconnus à un apprenant français (Meara 1984 : 234). De la même façon, il est possible que deux apprenants qui partagent la même L1 aient des représentations totalement différentes d'une L2 donnée, ce qui les entraînerait par la suite chacun vers un apprentissage très différent.

En début d'apprentissage, il semble évident que les connexions dont disposent les nouvelles entrées lexicales L2 seront, au moins par défaut, avec des entrées L1, puisque ce sont les seules entrées lexicales déjà en place. A ce stade, l'apprenant acquiert les nouvelles unités lexicales L2 obligatoirement au moyen du lexique L1 (section 5.2). Mais la capacité de la traduction ne semble pas disparaître au fur et à mesure que l'apprenant progresse. Il est en effet compréhensible qu'il se serve à tout moment de tout moyen dont il dispose — y compris la L1 — pour un apprentissage optimal (Johnson-Laird 1983 : 220-221). Comme le dit McCarthy (1990 : 36) :

« Les équivalents de traduction peuvent accélérer la récupération en fournissant un 'chemin' à travers le lexique mental L1 fort efficace de l'apprenant, mais ils pourraient faire obstacle au développement de l'organisation interne d'un lexique L2 efficace. »

Une unité lexicale L2 associée à une unité L1 assume du coup de nombreuses associations. Certes, certaines seront inévitablement inopportunes (en supposant qu'il n'existe pas de synonymes totalement équivalents), mais la plus grande partie correspondra plus ou moins — telle est la définition d'un 'équivalent de traduction' (Lewis 1997a : 65).

« Quelles que soient les différences parmi les cultures humaines et leurs perceptions, il y a en même temps un vaste terrain commun » (Swan 1997 : 165).

En outre, il est à supposer que des associations riches à l'intérieur du système L1 permettront un meilleur abord dans le système L2 relativement pauvre : le lexique L2 comprenant un nombre très limité d'unités à moitié intégrées dans un réseau d'associations restreint, il serait logique que ce soit un moyen d'acquisition moins efficace que la gamme complète des entrées et des connexions des lexiques L1 et L2 ensemble (Ostyn et Godin 1985 ; Taylor 1990 : 31).

Malgré tous les efforts pour décourager l'emploi de la L1 en classe, de nombreux enseignants remarquent une tendance de la part des apprenants, même avancés, de chercher une traduction L1 pour une nouvelle unité lexicale L2 (Rogers 1996 : 77 ; Bensoussan 1992 : 103 ; Cohen 1987a). L'enseignant a beau fournir des explications, des définitions, des exemples contextualisés et d'autres types de présentation d'une unité cible, rien apparemment ne peut empêcher un grand nombre d'apprenants à chercher une traduction dans leur propre langue. Cook (1991 : 37) cite ce qui semble être un exemple typique : plutôt que d'encourager l'association *man / homme*, l'enseignant devrait « montrer une image d'un homme en disant, '*This is a man*' ». Il apparaît pourtant évident que l'entrée pour *homme* dans le lexique mental de l'apprenant est activée dès la perception de l'image, et que les unités des deux langues sont ainsi associées. De la même manière, lorsqu'un apprenant éprouve des difficultés pour récupérer une unité L2, il lui arrive souvent de retourner vers sa L1 et de chercher un chemin interlinguistique vers l'unité ciblée (Lewis 1997a : 60).

Une conclusion importante s'impose : tout effort d'écarter la L1 serait d'ailleurs non seulement inefficace, mais entraverait même le processus d'apprentissage lexical (Altarriba 1992 ; MacWhinney 1992). Il encouragerait la fixation d'informations floues ou fausses dans le lexique mental (Nation 1993 : 130 ; Heath 1992 ; Taylor 1990 ; Ostyn et Godin 1985). En particulier, Erdmenger (1985) constate que les apprenants les plus avancés ne suivent pas des modes lexicaux purement L2. Ceci soutient les résultats de Thomas (1989), qui fournit des preuves expérimentales indiquant que, loin de nuire à l'apprentissage ou d'empêcher les apprenants de penser dans la L2, la traduction facilite l'apprentissage et promeut la conceptualisation. Dans tous les cas, le transfert positif, autant que l'interférence négative, laisse supposer un modèle plus ou moins intégré du lexique mental L2.

6.4 Revirements interlinguistiques

L'apprenant avancé peut accéder à une seule langue à la fois quand il le souhaite, et ne s'exprime pas dans un mélange incompréhensible des L1 et L2 :

« Une fois embarqué dans une langue, dans une situation appropriée, et en parlant d'événements associés avec cette langue, le locuteur n'éprouvera aucune difficulté particulière et fonctionnera comme un monolingue » (Ervin et Osgood 1954 : 141).

Cette constatation est évidente (Grainger 1994), mais elle pourrait se révéler importante si la capacité de distinguer les deux langues impliquait un lexique double. Le choix des mots dans la phrase précédente est toutefois important aussi, puisqu'il s'agit justement d'une capacité et non pas d'une contrainte. L'apprenant a aussi bien la capacité de jouer entre les deux langues, et parler un 'franglais' ou autre mélange interlinguistique. En situation réceptive, l'interlocuteur réussit souvent (mais pas systématiquement) à comprendre ce genre de charabia.

6.4.1 *Franglais, et autres mélanges*

Un premier exemple littéraire. Dans *Le Nom de la Rose* d'Umberto Eco, un moine aphasique mélange l'italien (sa 'L1'), avec le latin, le français, l'anglais, et d'autres langues. Le lecteur, ou le spectateur du film de Jean-Jacques Annaud, parvient toutefois à suivre à peu près l'ensemble du message. Un court extrait servira à mettre ceci en relief, traduit de l'italien, dans les versions anglaise et française :

VERSION ANGLAISE¹⁰

« [SALVATORE :] Cave basilischium! The rex of serpenti, tant pleno of poison that it all shines dehors! Che dicam, il veleno, even the stink comes dehors and kills you! Poisons you... And it has black spots on his back, and a head like a coq, and half goes erect over the terra, and half on the terra like the other serpents.

VERSION FRANÇAISE¹¹

« [SALVATORE :] Cave basilischium ! Est le reys des serpents, tant plein de poison qu'il en brille todo dehors ! Que dicam, le poison, c'est la puanteur qu'il dégage hors qui t'occit ! T'intoxique... Et il a des taches blanches sur le dos, et caput comme un coq, et moitié va droite au-dessus de la terra et moitié va par terra

¹⁰ Eco, U. (1980/1983) : *The Name of the Rose*. (London : Picador. Traduit par W. Weaver)

¹¹ Eco, U. (1980/1982) : *Le Nom de la Rose*. (Paris : Grasset. Traduit par J-N. Schifano)

And it kills the bellula...

comme les autres serpents. Et l'occit la bellula...

[WILLIAM :] The bellula?

[WILLIAM :] La bellula ?

[SALVATORE :] Oc! Parvissimum animal, just a bit plus longue than the rat, and also called the musk-rat. And so the serpe and the botta. And when they bite it, the bellula runs to the fenicula or to the cicerbita and chews it, and comes back to the battaglia. And they say it generates through the oculi, but most say they are wrong. » (page 308)

[SALVATORE :] Oc ! Bestiole parvissime est, plus longue un peu que l'rat, et l'rat la hait muchissime. Et aussi le serpent et le crapaud. Et quand eux la mordent, la bellula court au fenouil ou à la circée et en mordille, et redet ad bellum. Et dicunt qu'elle engendre par les yeux, mais les plus nombreux disent qu'ils disent le faux. » (page 388)

D'autres exemples contemporains nous parviennent de la musique moderne, où de plus en plus de chanteurs francophones mélangent l'anglais et le français, encore sans problème de compréhension. L'extrait suivant est tiré de *It is not because you are*, du chanteur français Renaud :

« When I have rencontred you, you was a jeune fille au pair,
And I put a spell on you, and you roule a pelle to me.
Together we go partout, on my mob it was super,
It was Friday on my mind, it was a story d'amour.
You was really beautiful in the middle of the foule.
Don't let me misunderstood, don't let me sinon I boude.
My loving, my marshmallow, you are belle and I are beau.
You give me all what you have, I say thank you, you are bien brave.
I wanted marry with you, and make love very beaucoup,
To have a max of children, just like Stone and Charden.
But one day that must arrive, together we disputed
For a stupid story of fric, we decide to divorced.
You chialled comme une madeleine, not me, I have my dignité.
You tell me : You are sale mec ! I tell you : poil to the bec !
That's comme ça that you thank me to have learning you english ?
Eh ! that's not you qui m'a appris, my grand-father was rosbeef !

REFRAIN : It is not because you are, I love you because I do.
C'est pas parc'que you are me qu'I am you [...] »

Cette pratique ne se limite pas à l'importation de l'anglais en français ; parmi les chanteurs anglophones qui incluent des paroles françaises dans certaines de leurs chansons, on pourrait citer Bill Wyman des Rolling Stones (*Si Si, Je Suis un Rockstar*) ; Blondie (*Denis*) ; Talking Heads (*Psycho Killer*) ; Roxy Music (*Song for Europe*)... Ces exemples reflètent pour la plupart un plaisir de jouer avec la langue, et sont construits soigneusement. Il en est de même avec les livres humoristiques de 'français' vendus

des deux côtés de la Manche. Un extrait de *L'Homme du Board de Sandwich* de Miles Kington¹² sert d'exemple :

« PASSANT : Excusez-moi...

SANDWICHMAN : Oui ?

PASSANT : Mais votre message...

SANDWICHMAN : LA FIN DU MONDE EST NIGH ?

PASSANT : Oui. C'est vraiment all over ?

SANDWICHMAN : Oh, oui.

Définitivement. Pas de doute, squire. C'est le big one. C'est Doomsjour, parce qu'il est écrit dans Le Livre de Révélationes que...

PASSANT : Oui, oui, mais quand exactement ?

SANDWICHMAN : Quand quoi ?

PASSANT : La fin du monde. C'est absolument nigh ? Ou très nigh ? Ou seulement un peu nigh ? Parce que j'ai beaucoup de choses à faire.

SANDWICHMAN : Ah nōn, c'est très, très nigh. C'est bloody imminent. Vous avez le clean underwear ?

PASSANT : Oui, je crois...

SANDWICHMAN : Bon. Parce que, au Jugement Final, tout compte, vous savez.

PASSANT : Le Jugement Final ? C'est très sérieux, alors.

SANDWICHMAN : Vous êtes too bloody right que c'est sérieux. » (pages 12-13)

Ces exemples ont été créés consciemment, et avec des objectifs précis, surtout humoristiques. L'humour est efficace précisément parce que les normes des deux langues sont violées (Woolard 1988). Néanmoins, si nous les citons ici, c'est parce qu'ils mettent en relief notre capacité de comprendre ce genre de mélange interlinguistique. Une histoire drôle n'est pas drôle si on doit l'expliquer ; si l'humour interlinguistique est (parfois) efficace, c'est que nous sommes capables de le comprendre sans trop y réfléchir.

6.4.2 Code-switching

Le 'code-switching' est un phénomène plus spontané que le *franglais*. Bentahila et Davies (1992 : 443) définissent ce phénomène comme :

« [...] l'emploi par un bilingue de plus d'une langue au sein d'un seul énoncé ou échange, par opposition au choix de différentes langues dans différents contextes. »

Le code-switching est généralement considéré comme étant plus digne d'une étude sérieuse que les types de mélange décrits ci-dessus, puisque ce n'est pas (forcément) le résultat d'un effort conscient. En plus, la plupart des études se concentrent uniquement

¹² Kington, M. (1982) : *Let's Parler Français One More Temps*. (Harmondsworth : Penguin Books)

sur des revirements plus longs que l'unité lexicale (voir, par exemple, la collection d'articles dans Heller 1988a). Toutefois, il est intéressant de noter qu'il n'y a rien dans cette définition qui exclut le français, ou autre mélange recherché interlinguistique. Le code-switching se distingue d'autres types de transfert, puisqu'il ne s'agit pas d'*erreurs*, dans le sens large du terme. Il convient néanmoins de discuter des deux dans le même chapitre, puisque les deux reflètent une influence interlinguistique unique au bilingue ou apprenant. Auer (1988) regroupe les deux phénomènes sous un seul titre, « alternance linguistique ».

Quand des locuteurs qui partagent plus d'une langue se rencontrent, ils font souvent des mélanges très rapides et sans effort particulier (Swan 1997). L'échange se passe en général principalement dans une seule langue, mais il est parsemé d'unités lexicales et d'expressions (et même parfois de structures grammaticales) de l'autre. Les changements interlinguistiques ne représentent pas uniquement des concepts pour lesquels il n'existe pas d'unité dans la langue principale de l'échange, mais ils sont rarement tout à fait fortuits. En général, il s'agit de concepts que le locuteur a plus l'habitude d'utiliser dans cette langue (Vermeer 1992 ; Woolard 1988). A la base de ce phénomène se trouvent donc des variables sociales et psychologiques, et pas exclusivement linguistiques (Bentahila et Davies 1992). Heller (1988b) adopte une autre perspective, raisonnant que ce phénomène serait dû à la négociation et à la définition de rôles sociaux. De façon anecdotique, des collègues anglophones enseignant en France parlent souvent entre eux en anglais de *copies* et de *notes* ; d'*interros* et de *partiels* ; de *DEUG*, de *licence* et de *maîtrise*... Ces unités ont un statut ambigu ; il ne s'agit pas d'emprunts proprement dits, ni d'un emploi novateur à chaque fois. Romaine (1995 : 142) parle de « relexification » plutôt que de code-switching dans ces cas ; pour elle, ce processus ne diffère en rien des changements de style courants chez le natif. Quoi qu'il en soit, ce phénomène constitue une indication puissante en faveur d'un double accès simultané aux lexiques des deux langues :

« Le code-switching serait impossible si les langues étaient deux systèmes compartimentés au lieu d'être intimement liés » (Cook 1992 : 570).

6.5 Accès lexical

Certains phénomènes provenant d'expériences de laboratoire laissent supposer une relation intime entre les L1 et L2. Ces expériences comprennent notamment l'amorçage lexical interlinguistique et les tests 'stroop' (Keatley 1992).

Pour les expériences d'amorçage lexical, l'hypothèse de départ est qu'une unité sera plus vite reconnue si une unité associée (en particulier un synonyme) a été présentée préalablement au sujet. L'hypothèse a été largement confirmée pour la L1 ainsi que pour la L2 (voir Foss 1988 pour une revue des expériences). En ce qui concerne la version interlinguistique, entre l'anglais et le français par exemple, une présentation de l'unité *oiseau* provoquerait par la suite un accès plus rapide à l'unité *bird*, et vice versa. De Groot et Nas (1991), dans une série d'expériences d'amorçage répétitif et associatif avec des bilingues anglo-hollandais, trouvent de quoi soutenir un modèle du lexique mental intégré. Ils aboutissent à la conclusion que les représentations lexicales sont connectées entre les deux langues, tandis que les représentations conceptuelles sont partagées par des unités apparentées, mais séparées par des unités non apparentées.

Beauvillain et Grainger (1987) se servent d'homographes interlinguistiques — par exemple *coin* en français et *coin* (pièce de monnaie) en anglais — pour arriver à cette conclusion, que les bilingues accèdent simultanément aux significations différentes dans les deux langues lors d'une présentation visuelle de l'unité, même dans un contexte propre à une langue. En outre, Caramazza et Brones (1980) démontrent qu'il faut à peu près le même temps dans la L1 que dans la L2 pour qu'un sujet décide si l'unité graphique *table* est *furniture* ou *meuble*, ce qui implique aussi un lexique intégré. La plupart des chercheurs trouvent un effet facilitateur dans ce type d'expérience, que ce soit de la L1 vers la L2 ou inversement (Meara 1987 : 86).

Lors des expériences stroop, les sujets lisent le nom d'une couleur imprimée soit dans sa propre couleur, soit dans une autre ; les délais de réponse sont alors comparés. Dans la version interlinguistique de cette expérience, les délais sont comparés quand le mot est imprimé dans la L1 et dans la L2. Keatley (1992) recense les résultats de plusieurs expériences de ce type, et conclut qu'ils indiquent nettement en faveur d'une interaction intime entre les deux langues.

En opposition à ces argumentations puissantes, Kirsner et ses associés (par exemple, 1980 et 1984) ont mené de nombreuses expériences indiquant que l'amorçage lexical aurait effectivement une incidence entre des unités dans une même langue, mais aucun effet d'amorçage dans la version interlinguistique de l'expérience. Ils soutiennent par la suite une représentation lexicale spécifique à chaque langue, admettant cependant que les unités fonctionneraient dans un réseau intégré. Cependant, Altarriba (1992) critique leurs résultats en raison de l'intervalle entre la présentation des unités d'amorce et les unités cibles, qui s'élève jusqu'à dix minutes, tandis que l'effet d'amorçage ne dure que quelques secondes normalement.

Pour compliquer encore la tâche, Dornic (1979), ainsi que Hummel (1988), ou encore Heredia et McLaughlin (1992), pensent qu'un stockage indépendant ou intégré résulterait de la conception exacte de l'expérience ; un petit changement de procédure peut avoir des conséquences disproportionnées. Malheureusement, comme le remarque Keatley (1992), très peu d'expériences ont été répétées sous des conditions identiques afin de confirmer leurs résultats de manière fiable. Durgunoglu et Roediger (1987) doutent même de l'utilité de ce type d'expérience pour résoudre la question d'un stockage intégré ou double. Néanmoins, l'accumulation de preuves renforce les modèles du lexique L2 intégré plutôt que les modèles des lexiques L1 et L2 séparés.

6.6 Résumé

L'ensemble des preuves et indications que nous avons examinées dans ce chapitre montre clairement qu'il y a une influence mutuelle entre les lexiques L1 et L2. Comme on pouvait s'y attendre, la direction prédominante de cette influence est de la L1 vers la L2, mais existe vraisemblablement dans les deux sens. Une relation intime entre les deux lexiques est à la base de phénomènes aussi divers que la traduction, l'interférence et le transfert, le code-switching, les associations lexicales interlinguistiques, et divers phénomènes de laboratoire en matière d'accès lexical et d'amorçage interlinguistique, entre autres (Grainger 1993 ; Gasser 1990 ; Haastруп 1989). Seul un réseau intégré peut expliquer ce type de phénomène de façon adéquate.

7. LE LEXIQUE MENTAL D'UN APPRENANT L2

Dans les chapitres précédents, nous avons discuté des indications quant à la nature du lexique d'un apprenant L2. Nous avons vu qu'il ressemble dans les grands lignes à celui d'un locuteur natif, et qu'il y a une interaction forte entre les unités des deux langues. Dans ce chapitre, nous examinerons la manière dont les deux lexiques peuvent coexister dans un seul esprit. Nous présenterons d'abord le choix des modèles existants, avant d'examiner les avantages et les désavantages de chacun. Finalement, nous développerons un modèle qui satisfait aux divers phénomènes constatés.

Dans la perspective de l'acquisition, le principe d'incorporation de nouvelles informations aux connaissances existantes est typique de tout comportement humain (Schmitt et Schmitt 1995 : 133-134). En ce qui concerne le lexique, le processus d'assimilation de nouvelles unités serait ostensiblement le même pour les L1 et L2. La tâche est d'intégrer les unités dans le réseau lexical des entrées déjà en place en créant des connexions appropriées. Cette tâche n'est pas chose facile :

« L'apprenant a la tâche redoutable d'imiter les complexités du stockage L1 dans une L2 et, bien sûr, le lexique mental L2 devra se développer depuis quelques fils initiaux jusqu'à l'objectif des connexions labyrinthiques entre les mots » (McCarthy 1990 : 42).

Beheydt (1987) appelle ce processus la « sémantisation » : les unités peuvent être pleinement intégrées uniquement « selon leurs similitudes et leurs différences par rapport aux mots d'une signification proche. » Le terme 'sémantisation' est peut-être mal choisi ; pour Beheydt, il s'agit non seulement de contenu et de liens sémantiques, mais de tout l'ensemble des informations lexicales possibles, comprenant aussi des comparaisons grammaticales, morphologiques, collocationnelles, etc.

7.1 Modèles

Pour bien visualiser le lexique L2, il faut imaginer la relation entre lui, le lexique L1 et le système de représentations conceptuelles. Chacun de ces trois éléments consiste en un réseau interconnecté. Dans le but de simplifier, nous laisserons de côté la question de la relation des représentations conceptuelles éventuellement distinguées entre les deux

langues. Le modèle à codage double de Paivio et Lambert (1981) décrit un cadre imagé de connaissances conceptuelles qui intervient entre les deux systèmes verbaux spécifiques à chaque langue. Cependant, ce modèle a été largement abandonné, car il semble trop difficile d'utiliser des informations L1 pour interpréter la L2, et réciproquement. Nous allons supposer que les systèmes conceptuels des deux langues se chevauchent plus ou moins, s'intégrant pour constituer un même ensemble. Les modèles qui exigent deux systèmes conceptuels distincts et indépendants sont généralement rejetés (De Groot et al 1994 : 601 ; Beauvillain 1992 : 232). Pour cette raison, les représentations conceptuelles sont réunies dans la schématisation de tous les modèles présentés. Mais cela ne veut pas dire qu'une unité L1 et une unité L2 peuvent 'partager' une entrée, comme le pense Altarriba (1992) ; n'oublions pas que le terme 'entrée' n'est qu'une métaphore pour un groupe de traits lexicaux qui sont activés lorsqu'une unité est récupérée. Par exemple, la récupération de l'unité *train* entraîne l'activation de tous les concepts associés à cette unité dans le lexique, mais ces concepts ne sont pas nécessairement uniques ou spécifiques à cette seule entrée : ils peuvent faire partie de tout un réseau d'entrées. Dans cette perspective, la question de 'partage d'entrée' est dénuée de sens.

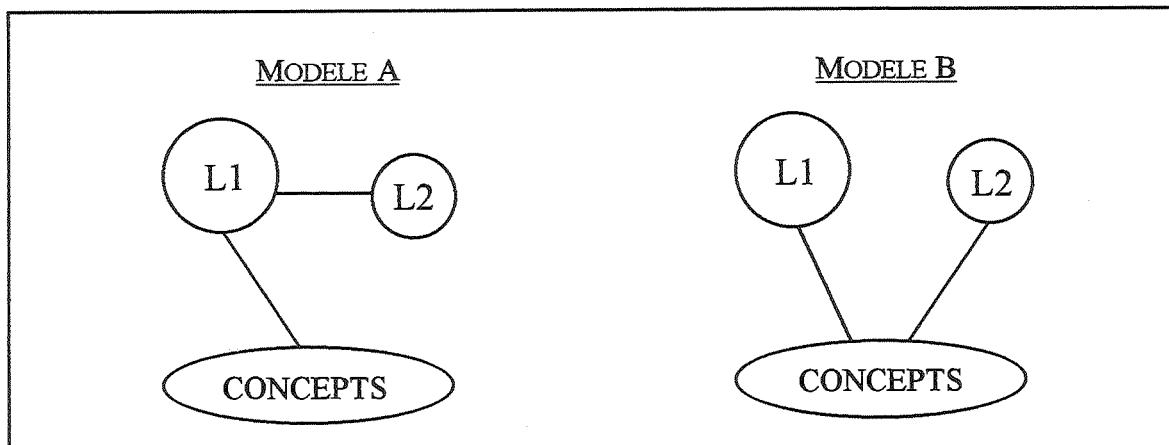
Il existe déjà des connexions entre le lexique L1 et le système conceptuel. En ajoutant un lexique L2, trois possibilités se présentent : des connexions avec le lexique L1 uniquement ; des connexions avec le système conceptuel uniquement ; et des connexions avec ces deux éléments à la fois. Quant aux entrées lexicales mêmes, il n'y a que deux cas de figure possibles : soit elles sont bien séparées afin de former deux réseaux, soit elles sont mélangées afin de former un seul réseau intégré. Tout modèle de lexique mental L2 est essentiellement une variante de l'une de ces deux théories.

7.1.1 *Lexique double*

Dans les deux modèles de la Figure 5, chaque lexique (L1 et L2) se distingue nettement l'un de l'autre. Il s'agit donc de modèles d'un lexique double. Dans le modèle A, les entrées lexicales L2 se différencient des entrées L1 en raison de leur manque d'interaction directe avec le système conceptuel. Les unités L2 sont acquises et récupérées uniquement par l'intermédiaire de la L1 ; toute unité qui n'a pas d'équivalent de traduction dans la L1 sera difficile à mémoriser, ou entraînera un faux équivalent

dans la L1. De nos jours, ce type de modèle dit 'd'association lexicale', où une unité L2 ne peut être traitée que par l'intermédiaire de la L1, est largement rejeté (par exemple, De Groot et Poot 1997 ; Keatley 1992). Ce modèle n'a rien de comparable avec les associations discutées dans la troisième et dernière partie de cette thèse.

Figure 5 : Modèles doubles du lexique L2



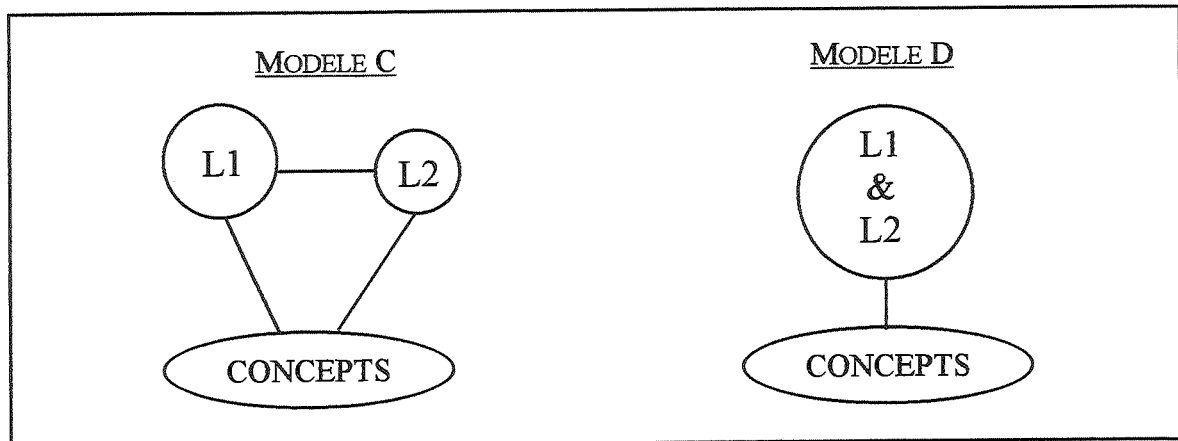
Dans le modèle B, les lexiques L1 et L2 se différencient à cause du manque d'interaction directe entre eux. Il y a des connexions à l'intérieur du réseau d'entrées L1, et également entre les entrées de la L2, mais aucune connexion interlinguistique entre une entrée L1 et une entrée L2. A la différence du modèle A, ce modèle permet des représentations directes entre le lexique L2 et le système de représentations conceptuelles. Ainsi, dans ce modèle, tout transfert d'information ou de traitement entre les lexiques L1 et L2 se fait obligatoirement par l'intermédiaire du système conceptuel (De Bot et al 1995 ; Altarriba 1992 ; O'Malley et al 1987 : 291).

Ces deux premiers modèles expliquent facilement notre capacité de distinguer les lexiques L1 et L2, et donc de fonctionner avec une seule langue à la fois. Ils ont par contre plus de problèmes pour expliquer une interaction directe ou d'éventuels revirements entre les lexiques des deux langues. Entre autres phénomènes constatés précédemment, il ne peut pas expliquer l'amorçage rapide lors des expériences interlinguistiques. Nous sommes donc obligés de rejeter ce type de modèle de lexique double et bien séparé chez l'apprenant L2.

7.1.2 *Lexique intégré*

La deuxième possibilité est représentée dans la Figure 6, où les deux langues fonctionnent dans un seul réseau intégré.

Figure 6 : Modèles intégrés du lexique L2



Le modèle C adhère au format des deux premiers modèles, c'est-à-dire en représentant les deux lexiques comme des entités distinctes. Néanmoins, il s'agit bien d'un modèle intégré, à cause des liens directs entre les L1 et L2.

Le modèle D rend mieux compte de cette interaction entre les L1 et L2, en réunissant les deux lexiques dans un seul grand réseau. Malgré la perspective différente que nous offre cette représentation, il ne constitue pas en fait une variante radicale. Les modèles C et D sont quasiment identiques, mais se distinguent clairement des modèles A et B. L'avantage d'une modélisation du type C, est qu'elle permet plus facilement de rendre compte de l'asymétrie des associations interlinguistiques : de nombreuses études montrent que le passage de la L2 vers la L1 est généralement plus facile que l'inverse (par exemple, Kroll 1993 ; Snodgrass 1993 : 101 ; Kroll et Sholl 1992).

Ces deux derniers modèles ont plus de problèmes pour expliquer la séparation possible des unités lexicales des deux langues. Cependant, ils expliquent facilement notre capacité de rapprocher nos connaissances lexicales L1 et L2. Ainsi, les phénomènes de transfert interlinguistique et les résultats d'expériences discutés dans le chapitre précédent ne leur posent aucune difficulté.

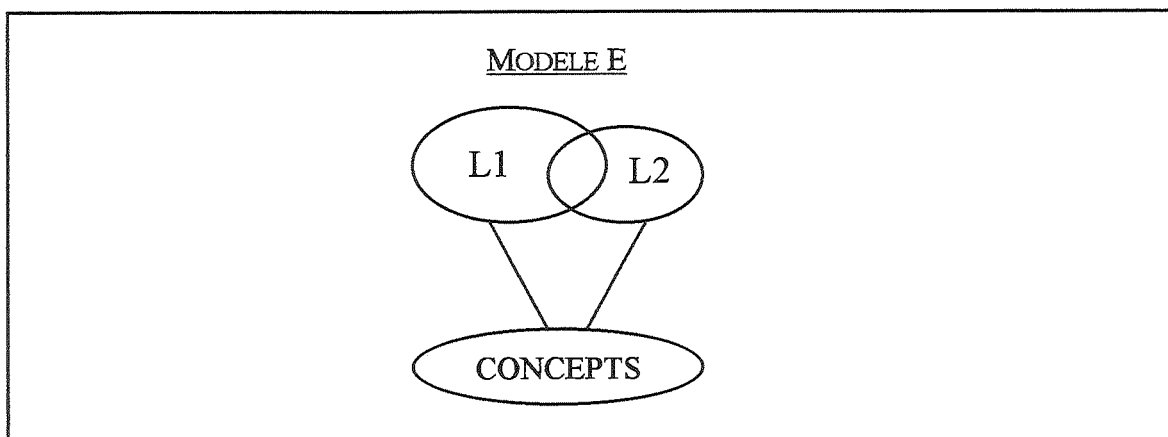
7.1.3 Variantes

Il existe d'autres variations comme, par exemple, celle de Kirsner et al (1984). Pour eux, la représentation lexicale est spécifique à chaque langue, mais les unités des deux lexiques contribuent à un seul réseau unifié. Dans la même ligne, Paradis et Lebrun (1983) proposent leur modèle à sous-systèmes, qui correspondrait à un seul réseau, avec cependant les entrées pour les L1 et L2 stockées séparément, grâce à la nature de leurs interconnexions.

Certains modèles, par exemple celui d'Altenberg et Cairns (1983), négligent le stock lexical, mais postulent pour un système de traitement double, un pour chaque langue. Ce modèle s'appuie notamment sur le fait que les natifs anglais attribuent des rôles sémantiques et syntaxiques aux unités lexicales selon l'ordre des mots, tandis que les natifs français se soucient peu de cet ordre ; ils prêtent leur attention plutôt sur l'accord, ainsi que sur le fait que l'unité soit animée ou non. Les apprenants anglais du français L2 adopteraient petit à petit la stratégie spécifique à la L2 (Heilenman et McDonald 1993 : 512).

Si ces modèles de base d'un lexique double et d'un lexique intégré s'opposent, cela ne signifie pas forcément que notre choix se limite uniquement à cette opposition binaire. La dichotomie entre un lexique intégré et un lexique double pourrait être inopportune, et la réponse à la question de l'organisation du lexique L2 peut être « ça dépend » (Heredia et McLaughlin 1992). Effectivement, de nombreux chercheurs estiment que cette vision dualiste est « simpliste » (par exemple, De Groot et Hoeks 1995 ; De Bot et Schreuder 1993 ; Schreuder et Weltens 1993 ; Votaw 1992 ; Durgunoglu et Roediger 1987 ; Meara 1980). Même Ervin et Osgood (1954 : 141), parmi les premiers à distinguer formellement différents types de compétence linguistique, acceptent que les bilingues « se distribuent le long d'un continuum entre un système composite pur et un système coordonné pur. » Il est possible d'adopter une position ambiguë et moins rigide, un modèle intermédiaire qui évite les deux extrêmes. Plusieurs possibilités s'ouvrent à nous. Dans le modèle E (Figure 7), certaines unités des deux langues ont des connexions entre elles, et sont stockées ensemble ; d'autres ont des connexions uniquement avec d'autres unités de la même langue (Beauvillain 1992). Comme le dit Meara (1980 : 112), « il serait peut-être plus raisonnable de supposer que certains mots s'intégreront, d'autres pas. »

Figure 7 : Modèle mixte du lexique L2



Bien que ce modèle nous permette une visualisation différente d'un modèle intégré, finalement il ne fait que rendre explicite ce qui est implicite dans les modèles C et D. Dans le cas du lexique monolingue, toutes les unités ne sont pas en contact direct les unes avec les autres ; dans les modèles C et D, il n'y a donc pas de raison particulière de supposer que toutes les unités L2 rentrent en contact avec des unités L1.

7.1.4 Modèles multiples

Il se peut que plusieurs modèles soient corrects, mais qu'ils reflètent la situation de différents apprenants. Ervin et Osgood (1954), suivant Weinreich (1953), distinguent le bilingue coordonné et le bilingue composite. (Weinreich avait aussi distingué un troisième modèle, celui du bilingue subordonné, qui correspond à peu près au modèle A ci-dessus.) Généralement, le bilingue coordonné a un seul système de représentations conceptuelles pour l'ensemble de ses deux langues, et acquiert simultanément deux langues dans un environnement bilingue dès son plus jeune âge, mais serait également typique de l'apprenant qui suit une instruction formelle. Par contre, le bilingue composite est, pour Ervin et Osgood, typique du 'vrai' bilingue, qui a deux systèmes de représentations conceptuelles, parce qu'il a appris chaque langue 'naturellement' mais dans des situations différentes. Leurs définitions de différents types de bilingues ont été largement rejetées, en partie injustement (Romaine 1995 ; De Groot 1993 ; Keatley 1992 ; Kolers 1963). D'abord, ces chercheurs n'ont jamais proposé une distinction nette entre les différents types de bilingues. Deuxièmement, ils ne décrivaient pas explicitement un stockage lexical simple ou double, mais un stockage conceptuel simple ou double attaché au lexique. Troisièmement, dans le sens que le mode d'apprentissage

peut influencer sur les structures de l'interlangue, ils ont manifestement raison. Par exemple, un apprenant qui a habitude de traduire souvent se crée des connexions lexicales interlinguistiques très fortes.

A la différence de l'opposition entre l'acquisition et l'apprentissage, cette distinction concerne principalement l'état final d'une acquisition plus ou moins réussie. En effet, de nombreuses études, qui prétendent démontrer que les apprenants adultes ne sont pas aussi compétents dans leur L2 que dans leur L1, ne font que démontrer l'évidence : le produit à moitié terminé de la L2 est forcément moins complet que le produit terminal et idéalisé de la L1. Encore une fois, une opposition polaire est généralement rejetée depuis longtemps (notamment par Kolers en 1963, par MacNamara en 1967, par Taylor en 1971, ou encore par Hummel en 1988), en raison du manque de données pour la confirmer. Par exemple, Gekoski (1980), dans une comparaison entre des bilingues composites et des bilingues coordonnés, ne trouve que des différences négligeables dans le nombre ou la rapidité des associations.

Ringbom (1983) affirme en outre que la nature du lexique dépend des deux langues en question : plus elles diffèrent l'une de l'autre, plus il y aura une tendance vers un développement de deux lexiques distincts. Le francophone qui apprend le Swahili aurait deux lexiques bien séparés, tandis que l'Espagnol pourrait se créer un lexique intégré en apprenant le portugais. Effectivement, il n'y a aucune garantie que différentes langues se représentent de la même manière dans l'esprit. Cela crée un autre problème : à ce jour, la plupart des études, surtout en traitement lexical, se poursuivent en anglais, langue pourtant peu représentative de la totalité des langues naturelles — les recherches de MacWhinney et de Bates les amènent même à la classer comme une langue « exotique » (1989 : xiv). De nombreux chercheurs attestent que les natifs de langues autre que l'anglais ne se comportent pas en L1 de la manière attendue d'un natif anglophone (par exemple Cook 1986 ; voir Meara 1986b pour une discussion). Notre intérêt se porte principalement sur des apprenants français de l'anglais L2, et il faut donc s'attendre à ce que bon nombre d'implications ici ne s'appliquent pas à toute langue naturelle.

Une autre interprétation permettrait différents modèles à différents moments du processus d'apprentissage (Romaine 1995). Par exemple, un apprenant pourrait commencer avec un réseau intégré, où toutes les nouvelles unités se font des connexions

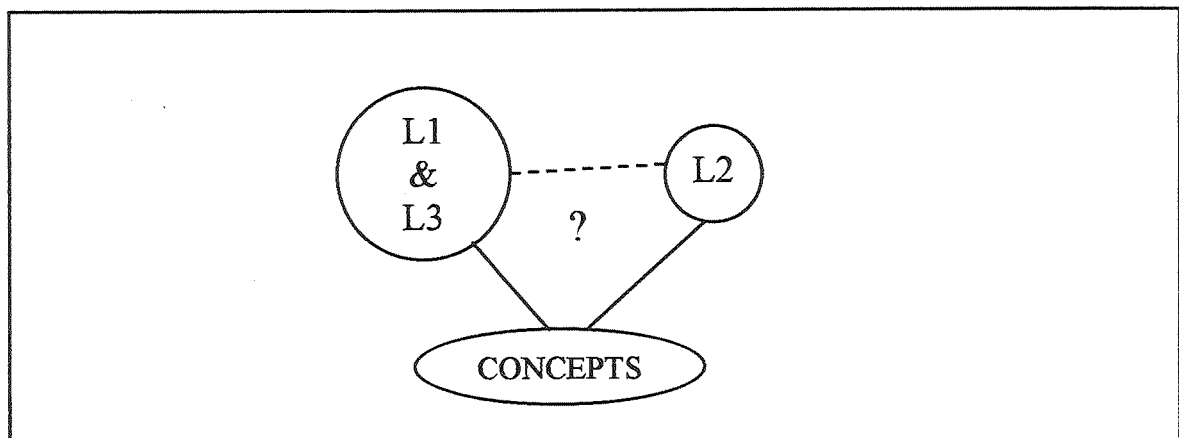
avec des unités L1 (modèle C ou D) ; petit à petit, il distinguerait les unités des deux langues (modèle E), avant d'atteindre un lexique double (modèle A ou B). Le problème, à ce moment-là, serait de situer l'apprenant sur un continuum, et non pas de choisir définitivement un seul modèle (Cook 1992 : 581).

7.1.5 Lexique L3

La question de l'interaction de deux lexiques dans un seul esprit n'a pas encore été résolue ; dès que l'on ajoute une troisième langue, la situation se complique davantage. On peut faire une analogie avec les systèmes planétaires. Les physiciens comprennent parfaitement l'interaction de deux objets planétaires, mais même avec l'aide les ordinateurs les plus puissants du monde, ils sont incapables de prévoir exactement l'effet d'un troisième. L'orbite de chaque objet dans un système triple ne peut pas être calculé avec nos connaissances mathématiques actuelles.

Tenant compte des différentes possibilités des modèles mixtes déjà décrits, la Figure 8 serait un scénario possible pour un locuteur qui connaît trois langues.

Figure 8 : Un lexique triple ?



Ce modèle expliquerait deux cas de figure principaux. D'abord, il pourrait s'agir d'un lexique L2 déjà bien acquis et séparé du lexique L1, et un lexique L3 encore très rudimentaire. Deuxièmement, on pourrait aussi imaginer que le locuteur en question connaisse aussi bien la L2 que la L3, mais que l'ensemble des systèmes lexicaux L1 et L3 se ressemblent suffisamment pour former un réseau intégré, tandis que le lexique L2 se distingue suffisamment pour nécessiter un lexique bien à part. Si ce scénario semble

presque fantaisiste, il sert néanmoins à souligner le grand nombre de possibilités du stockage lexical.

On peut s'amuser à inventer toutes sortes de modèles différents, mais seule une étude des phénomènes observés pourra aider à trouver le ou les modèles qui reflètent la réalité d'un locuteur qui apprend un vocabulaire L2.

7.2 Un lexique interactif

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté une relation très intime entre les unités des L1 et L2. En conséquent, le modèle du lexique L2 que nous proposons est un modèle interactif. Une prémisses cruciales de cette thèse est que des connexions existent non seulement à l'intérieur de chaque langue, mais également et de manière semblable entre les unités lexicales des deux langues. Ce n'est pas une position révolutionnaire : parmi les chercheurs qui partagent ce point de vue, on peut citer De Groot et Poot (1997) ; De Groot et al (1994) ; De Bot et Schreuder (1993) ; Green (1993) ; Kirsner et al (1993) ; Altarriba (1992) ; Beauvillain (1992) ; Cook (1991) ; Oxford (1990) ; Channell (1988) ; Carter (1987b) ; Cohen (1987a) ; Aitchison (1994) ; O'Malley et al (1987) ; Green (1986) ; Kirsner et al (1984) ; Faerch et al (1984) ; Adjémian (1983) ; Meara (1983b) ; Paradis et Lebrun (1983) ; Arnaud (1982) ; Dalrymple-Alford (1982) ; Caramazza et al (1988) ; Dornic (1980) ; Albert et Obler (1978)...

D'un autre côté, la langue de l'unité cible est importante, sinon tout apprenant ou bilingue serait incapable de séparer les unités des deux langues, et parlerait un mélange incompréhensible. Autrement dit, les lexiques L1 et L2 doivent être à la fois unis et séparés. Un modèle intégré du lexique L2 doit être en mesure d'expliquer la différenciation des unités des deux langues. Le reste de ce chapitre a pour objectif de peaufiner un modèle afin de rendre compte de cette séparation des unités des L1 et L2 au sein d'un réseau intégré. Nous avons déjà traité cette question de façon traditionnelle ailleurs (Boulton 1995), mais voir aussi Cook (1992) et De Groot et al (1994) pour une argumentation supplémentaire.

7.2.1 Trait [LANGUE : X]

Seul un modèle intégré peut expliquer la plupart des phénomènes discutés ci-dessus, permettant une interaction étroite des unités des deux langues L1 et L2. En termes connexionnistes, il est bien connu maintenant que la présentation d'une unité lexicale amorce de nombreuses entrées dans le lexique mental (par exemple Anderman et Rogers 1996b), et que les différentes options sont rejetées jusqu'à ce qu'il n'en reste plus qu'une (section 3.4.2). De cette manière, la présentation de l'unité *hibou* activerait les unités pour *hibou* dans toutes les langues connues du locuteur, le choix se réduisant par la suite à la seule unité requise (Aitchison 1996b : 23 ; Anderman et Rogers 1996b ; Green 1986). En même temps, il faudrait un mécanisme assez puissant pour expliquer la capacité de séparer les unités des deux langues (Kolers 1963).

Selon notre modèle de traits partagés, la 'double identité' du lexique L1 ~ L2 s'explique plus facilement selon le contenu des différentes entrées, et non par un système de stockage séparé :

« La question de savoir s'il existe des stocks simples ou multiples peut devenir inintéressante [...]. Il semble, plutôt, que la métaphore de l'activation peut expliquer le degré de séparation entre les langues » (De Bot et Schreuder 1993 : 212).

On peut rejeter l'étiquette « inintéressante », mais il est effectivement possible d'imaginer que chaque entrée lexicale soit dotée d'un trait [LANGUE : X], qui identifie la langue de l'unité (Grainger et Dijkstra 1992 ; Heredia et McLaughlin 1992 : 91). Par exemple, un francophone qui apprend l'anglais L2 distinguerait les unités contenant le trait [LANGUE : FRANÇAIS] des unités marquées [LANGUE : ANGLAIS]. Ces unités pourraient ainsi être stockées ensemble, et avoir des connexions entre elles, mais l'absence du trait [LANGUE : X] en commun permettrait de fonctionner dans une seule langue à la fois quand le locuteur le désire :

« Il y aurait une première phase d'activation multiple d'un ensemble de représentations lexicales des deux langues qui partagent certaines propriétés physiques avec le stimulus. Cette première phase d'activation de représentations lexicales ne tiendrait pas compte de l'information concernant le contexte langagier. Cette information ne pourrait intervenir que lors de la phase de sélection d'une représentation lexicale pour l'identification consciente. L'information langagière peut intervenir à ce moment pour réduire les niveaux d'activation des

représentations lexicales de la langue non appropriée et / ou pour augmenter les niveaux d'activation des représentations de la langue appropriée » (Grainger 1994 : 233-234).

Deux possibilités se présentent alors : soit la présence du trait [LANGUE : X] excite encore plus les unités de cette langue X, soit la présence du trait [LANGUE : Y] a un effet inhibiteur sur l'activation des unités de cette langue (Grainger 1994 : 226). On peut ainsi expliquer une bonne partie des résultats contradictoires. En ce qui concerne les bilingues, Scarborough et al (1984) les pensent capables de traiter les unités propres à chaque langue sans interférence. Pour expliquer ceci, en admettant que les entrées des deux langues soient stockées ensemble dans un seul réseau intégré, leur modèle suppose des connexions qualitativement différentes pour des liaisons entre et à l'intérieur de chaque langue : l'activation d'une unité déclencherait les autres connexions dans cette langue, ou réduirait le seuil d'activation des unités de cette langue. Le trait [LANGUE : X] évite la nécessité de connexions qualitativement distinctes, et permet ainsi un modèle plus simple. Pour prendre un autre exemple, Dalrymple-Alford (1984) propose un modèle double suite à une expérience de récupération bilingue, mais accepte une autre interprétation intégriste, où les unités d'une seule langue sont plus intimement liées que les unités interlinguistiques. Un trait [LANGUE : X] satisfait à cette deuxième interprétation.

La rapidité de la production et de la compréhension lexicales suggère que ce trait doit être très puissant, bien que partagé par un nombre vaste d'entrées (cf section 3.3.2). Ce trait, comme tout autre, peut jouer un rôle crucial dans la récupération lexicale dans certains cas, permettant entre autres de ne pas mélanger des unités des deux langues. Grainger (1993 : 19) fait une remarque opportune :

« Quand on vient de reconnaître une unité dans une langue X [...], les niveaux d'activation seront augmentés pour toutes les unités dans la langue X, tandis que les taux d'activation seront baissés pour des unités d'une langue Y. »

Dans d'autres circonstances, ce même trait [LANGUE : X] pourrait être ignoré, permettant des liens interlinguistiques intimes. De cette manière, il n'y a pas de raison de considérer la langue comme une barrière inéluctable aux connexions, ni de penser que la langue d'une unité soit nécessairement différente à tout autre trait que peut posséder cette unité. Ce trait, attaché à chaque entrée, constitue lui aussi un trait qui lie ou sépare deux unités. Des connexions interlinguistiques existent, mais seront

forcément plus faibles qu'une connexion identique entre deux unités de la même langue, *ceteris paribus*, parce qu'elles ne partagent pas le trait [LANGUE : X] (Paradis et Lebrun 1983). En général, par exemple, les tests d'associations lexicales ne provoquent des associations interlinguistiques que si on le demande expressément à l'informant (Meara 1978).

7.2.2 Connexions L1 ~ L2

Un réseau intégré n'est pas conforme à toutes les interprétations de toutes les expériences, mais de plus en plus de résultats le confirment, et la plupart des chercheurs l'acceptent de nos jours. L'existence d'un trait [LANGUE : X] semble être en mesure de résoudre au moins une partie de la controverse. Pour satisfaire aux derniers récalcitrants, nous faisons un pas en arrière vers la section 7.1.3. Nous avons alors accepté sans problème qu'un modèle intégré ne nécessite pas systématiquement une liaison interlinguistique, puisqu'il se peut que certaines entrées L2 n'aient aucun lien avec une autre entrée L1. Des liens interlinguistiques sont possibles, mais pas, bien sûr, obligatoires (De Groot 1993 ; Snodgrass 1993). Autrement dit, si toutes les expériences ne concordent pas, peut-être ne s'agit-il pas d'une opposition forte entre un modèle intégré et un modèle indépendant, une distinction « simpliste » selon de nombreux chercheurs. Ce n'est donc pas étonnant que peu de différences qualitatives aient été décelées de manière fiable à l'échelle de la performance globale (McLaughlin 1984 : 8 ; Gekoski 1980).

Comme nous l'avons vu ci-dessus (section 7.1, Figure 6), il y a deux manières différentes de conceptualiser un réseau intégré. Il y a aussi deux manières de conceptualiser une petite partie de ce réseau. Dans la version A de la Figure 9, les unités lexicales des deux langues sont mises à part, avec des connexions entre les deux stocks. Dans la version B, les unités sont mélangées. Avec cette modélisation, on voit plus clairement à quel point les deux modèles sont pratiquement identiques.

Les connexions existent en fonction de nombreuses variables. Selon de nombreux chercheurs, on peut y compter le niveau de traitement, le type d'unité, le type d'apprenant, les L1 et L2, l'expérience d'apprentissage, les stratégies, la taille du lexique L1, la tâche... (Boulton 1995 : 38-46 ; De Groot et Comijs 1995 ; Oxford et

« Il est très facile à imaginer qu'il existerait un tout petit lexique L2, tout à fait indépendant du lexique L1, tant qu'il ne dépassait pas une certaine taille critique » (Meara 1993b : 291).

Au delà de ce niveau, l'apprenant atteint le stade minimum de la 'multicompétence', que Cook (1992 : 581) définit de manière conservatrice comme une « connaissance linguistique d'une L2 qui dépasse une simple assimilation par la L1, tel l'emprunt lexical. » Les deux lexiques ne sont pas totalement indépendants, et les systèmes de traitement L1 et L2 sont eux aussi ouverts simultanément tous les deux (Cook 1992 : 571).

Les liens entre les différentes entrées dans le lexique n'ont rien de stable, nous l'avons déjà vu (section 2.3), et évoluent chez un même apprenant pendant tout son apprentissage (Kroll 1993 ; Potter et al 1984). Le lexique d'un apprenant est ordinairement beaucoup moins structuré que celui d'un monolingue (Meara 1996c ; Carter 1987b : 159), mais la notion de complexité est difficile à mesurer dans les deux cas :

« Le lexique mental de la plupart des locuteurs natifs a évidemment une structure interne très importante [...], mais il est nettement moins clair que le même degré d'organisation existe dans un lexique L2 typique. J'imagine qu'un lexique de 5 000 unités séparées se comporterait probablement de manière très différente par rapport à un lexique bien structuré de 5 000 unités. Ceci nous amènerait à supposer que les réponses des apprenants L2 dans une variété de tâches psycholinguistiques simples varient en grande partie en fonction de si leur lexique L2 continue à fonctionner comme une liste d'unités sans structure, et du degré de développement de sa structure interne » (Meara 1993b : 293-294).

7.3 Résumé

Les modèles du lexique intégré sont plus généralement acceptés que les modèles séparés, puisqu'ils admettent un transfert direct d'informations entre les L1 et L2, comme nous avons pu constater dans le chapitre précédent. Les modèles intégrés rencontrent cependant certains problèmes — l'apprenant est malgré tout capable de fonctionner dans une seule langue. Nous avons contourné ce problème en postulant l'existence d'un trait [LANGUE : X] dans l'entrée de chaque unité qui identifie la langue à laquelle elle appartient. De cette manière, une recherche lexicale qui tient compte de

7. LE LEXIQUE MENTAL D'UN APPRENANT L2

ce trait permet une distinction des unités lexicales des deux langues ; une semi-désactivation de ce trait permettrait une interaction des unités des deux langues.

Deuxième Partie

CONNEXIONS

Si 'connaître un mot' signifie connaître ses associations (Nattinger 1988 : 65), alors, selon notre modèle, il faut connaître les connexions appropriées qui sont à la base de ces associations. Dans cette partie, nous allons examiner les deux types de connexions possibles, qui sont pour certaines interlinguistiques (entre les L1 et L2) et pour d'autres intralinguistiques (au sein d'une seule langue). Puisque c'est l'apprenant L2 qui se trouve au centre de notre intérêt, notre objectif n'est pas d'examiner explicitement les connexions intralinguistiques L1, sauf si elles peuvent éclaircir les connexions L2 ou interlinguistiques. En vue de notre discussion sur la similarité qualitative entre les connaissances L1 et L2, il semble raisonnable de supposer que toutes les connexions possibles en L1 sont également possibles en L2, ou encore entre les entrées des deux langues, sauf indication du contraire. Il existe plus d'études portant sur le monolingue que sur l'apprenant, et pour cette raison, il sera parfois nécessaire d'avoir recours à une analyse des connexions intralinguistiques L1.

Sous une perspective traditionnelle, tout lien entre unités de langue différente engendrerait une connexion plus faible que le même type de lien entre unités d'une même langue : la langue constituerait en quelque sorte une 'barrière' aux connexions lexicales. Cette barrière aurait été le résultat soit d'un double système de stockage des unités des deux langues, soit des mécanismes de traitement. Nous avons préféré une autre perspective, où la langue d'une unité est contenue dans son entrée même, sous la forme d'un trait lexical [LANGUE : X]. Ce trait nous permet de distinguer les unités des deux langues au sein d'un seul lexique, et permet ainsi un modèle plus simple. Le fait que deux entrées ne partagent pas ce trait aurait éventuellement la conséquence d'ajouter une différence supplémentaire à un contraste minimal interlinguistique (section 13.2), où bien elle aurait un effet inhibiteur. D'après les deux interprétations, une recherche lexicale du stock qui donne un profil haut à ce trait [LANGUE : X] réduit la puissance d'une connexion interlinguistique par rapport à une connexion intralinguistique.

Lorsqu'on pense à un lien entre deux langues, on pense d'abord aux équivalents de traduction. Il semble pourtant clair qu'il puisse exister d'autres types de connexions interlinguistiques, suite aux expériences d'amorçage associatif, dont les effets sont opérationnels entre deux langues (De Groot 1993 : 44 ; Kirsner et al 1993 : 243 ; Kroll 1993 : 56-59). Ces connexions sont peu étudiées, peut-être à cause de la difficulté

empirique de distinguer les connexions directes entre unités interlinguistiques d'un côté, et des connexions indirectes de l'autre. C'est-à-dire qu'une expérience visant à démontrer l'existence d'autres types de connexions interlinguistiques directes doit être en mesure de prouver qu'une telle connexion ne passe ni par le système de représentations conceptuelles, ni par un équivalent de traduction. Nous traiterons ces questions plus en détail dans la troisième partie, lors de la description d'une série d'expériences.

Dans cette deuxième partie, les connexions ne sont pas classées selon les types de réponses associatives traditionnelles (ces catégories seront à leur tour décrites en chapitre 16). Les catégories traditionnelles ne reflètent que les connexions les plus fortes, et ignorent d'autres possibilités. Pour cette raison, nous avons préféré regrouper les connexions envisagées selon des critères différents, correspondant plutôt à la tradition d'analyse de ce qui constitue la 'connaissance d'un mot' (par exemple Oxford et Scarcella 1994 ; Nation 1990 ; Carter 1987b).

« Des traits différents pourraient donner naissance à des sous-groupes de mots dans le lexique mental du bilingue, qui montreraient également [par la suite] des propriétés comportementales différentes » (Meara 1980 : 112).

Ces sous-groupes ne sont pas hermétiques, mais se recouvrent partiellement et s'imbriquent les uns dans les autres. Dans la mesure où ils représentent des divisions dans le lexique mental, les chapitres suivantes représentent certainement une fausse partition de divers éléments qui se chevauchent, se croisent, et interagissent. Nous avons vu (section 3.2.1) que le réseau lexical est multidimensionnel, dans la mesure où il n'y a pas qu'un seul critère d'organisation. La nature même du lexique mental nous oblige donc à de nombreux renvois entre les chapitres, et plusieurs points seront discutés plus d'une fois, mais à chaque fois sous une perspective différente, selon le type de connexion envisagé. Par exemple, la question de la traduction se présente souvent, bien évidemment, puisqu'elle est au cœur de tout modèle du lexique mental L2. Un autre point qui revient souvent est l'accumulation de 'mots' dans des groupes plus longs. Il paraît vraisemblable d'affirmer que les agglomérats, expressions lexicales, collocations, et colligations ne soient que des expressions différentes d'un même phénomène. Ce point est donc traité dans plusieurs chapitres.

Un élément en particulier réapparaît régulièrement dans tous les chapitres, à savoir le phénomène de marquage (section 3.2.2). Rappelons que tout trait perçu comme ‘anormal’ peut engendrer une connexion entre les entrées correspondantes. Ce qui complique encore plus la question est qu’il est souvent difficile, voire impossible, d’isoler un seul trait, et de trouver deux unités qui ne partagent que ce trait et aucun autre. Lorsqu’il s’agit de fournir des exemples d’un trait particulier, ces mêmes exemples ont parfois d’autres caractéristiques communes. En effet, les exemples les plus frappants sont souvent ceux qui regroupent plusieurs types de traits partagés.

Néanmoins, une catégorisation et une division s’imposent afin de permettre une visualisation globale du lexique mental. Bien que nous soyons conscients des défauts propres à tout système de classement linéaire du lexique mental, notre étude des connexions procédera du plus ‘formel’ au plus ‘sémantique’ :

- a) Les connexions phonologiques : le rôle de la forme phonologique des unités, y compris les traits phonétiques, les phonèmes, et les séquences phonémiques (groupes consonantiques, syllabes...).
- b) Les connexions graphiques : le rôle de la forme graphique des unités, y compris les contours et les lettres ; les homographes et homonymes, et enfin la phonotactique — la correspondance entre la graphie et la phonologie.
- c) Les connexions morphologiques : le rôle de la structure morphologique des unités, y compris les dérivés et les morphèmes liés ; les mots composés et les expressions lexicales.
- d) Les connexions étymologiques : le rôle de l’origine des unités, y compris la langue de provenance, et divers autres aspects de leur création.
- e) Les connexions grammaticales : le rôle de la grammaire lexicale, y compris le statut grammatical et les paradigmes grammaticaux ; la colligation (collocation grammaticale) et les expressions grammaticales.
- f) Les connexions sémantiques : le rôle de la signification des unités, y compris la synonymie, l’antonymie et la polysémie ; les hiérarchies lexicales ainsi que les connaissances encyclopédiques ou extra-linguistiques.
- g) Les connexions situationnelles : le rôle de la situation de rencontre des unités, y compris la collocation textuelle et les schémas d’usage situationnel ; les

associations personnelles et la situation d'acquisition des unités ; les traits pragmatiques ; la fréquence et la récence de rencontre des unités.

- h) Les connexions de traduction : le rôle des connexions interlinguistiques les plus évidentes, y compris les équivalents de traduction, ainsi que les faux amis et les cognates.

Toutes les connexions possibles ne sont pas 'nécessaires' ; il paraît même peu probable qu'un seul locuteur connaisse tout ce qu'il y a à savoir à propos d'une seule unité. Cependant, certaines connexions sont essentielles à l'existence de l'unité dans le lexique : sans elles, le locuteur aurait du mal à récupérer l'unité lorsqu'il le faudrait, et pourrait l'employer de façon inappropriée. Ce sont les connexions fondamentales sur les formes, les sens, et les emplois de l'unité. Il existe d'autres connexions qui sont plus périphériques, dans la mesure où un locuteur peut mobiliser l'unité à volonté et l'employer d'une manière tout à fait acceptable. Il s'agit de détails, par exemple étymologiques sur les origines communes de deux unités — intéressants, certes, mais guère essentiels. Or, toute connexion contribue à la position de l'unité dans le réseau lexical, et le fait qu'une connexion ne paraisse pas être essentielle pour un emploi approprié ne diminue en rien sa valeur dans le réseau d'un locuteur donné.

Dans les chapitres à venir, nous fournirons de nombreux exemples afin de clarifier les différents types de connexions possibles. En choisissant ces exemples, nous prenons généralement le cas d'un francophone qui apprend l'anglais L2. Ceci nous permet une certaine homogénéité dans l'ensemble des exemples, et nous donne un aperçu plus direct avant de passer, dans la troisième partie, aux expériences où les sujets sont des apprenants français de l'anglais L2. Les quelques exemples concernant d'autres langues sont principalement extraits d'études portant sur des apprenants d'autres L1 et L2.

8. CONNEXIONS PHONOLOGIQUES

Tout trait phonologique partagé par deux unités est susceptible d'avoir une incidence sur une connexion éventuelle entre les entrées correspondantes. D'une façon générale, plus il y a de traits en commun, plus la connexion sera forte. Ces traits comprennent en particulier le nombre et la position des phonèmes (les plus petits segments de sons significatifs), mais aussi des traits supra-segmentaux ; des traits partagés plus petits que le phonème auront normalement un effet moins important.

Il s'agit bien sûr d'une forme phonologique qui a une validité psychologique, chaque unité ayant théoriquement un nombre infini de réalisations possibles, selon le locuteur, le médium, la situation et le moment de sa réalisation, ainsi que les unités qui l'entourent (Frauenfelder et Lahiri 1989 : 319). Tout nous amène à penser que ce type de variation est géré par des mécanismes en dehors du lexique proprement dit, même si les différentes composantes du module langue interagissent étroitement et souvent sans distinction nette.

En ce qui concerne les connexions interlinguistiques, les traits qui se ressemblent dans leur réalisation dans les deux langues seront d'ordinaire plus faciles à acquérir que des traits uniquement L2. Inversement, des différences phonologiques entre les deux langues, notamment dans l'inventaire phonémique et l'emploi de l'accent tonique, auront tendance à réduire la puissance d'une connexion interlinguistique. Cependant, un groupe d'unités qui se distinguent ainsi du français sera 'marqué' pour un apprenant, et pourra être lié par la suite pour créer un réseau intralinguistique L2.

8.1 Phonèmes

Deux unités lexicales qui partagent un ou plusieurs phonème(s) seront plus ou moins fortement liées. L'importance de la connexion dépendra du nombre et de la position des points communs.

8.1.1 Position

Les recherches montrent que le début et la fin des unités jouent un rôle connecteur plus important que le milieu, autant pour la L2 (Hurford 1981) que pour la L1 (Fay et Cutler 1977). Plus précisément, les phonèmes initiaux (surtout les consonnes et les groupes de consonnes) sont assez robustes, les phonèmes finaux le sont moins (Tauroza 1993), et les phonèmes (surtout les voyelles) et syllabes intermédiaires encore moins (Meara et Ingle 1986). C'est ce qu'Aitchison (1994 : 134-135) appelle « l'effet baignoire » ; elle imagine une personne dans une baignoire, la tête et les pieds sortant de l'eau, le reste du corps immergé.

Il est donc à supposer que les groupes d'unités suivantes auront des connexions d'une puissance décroissante. L'existence même du terme 'allitération' (pour décrire la relation stylistique entre deux unités qui commencent par le même son) souligne l'importance de ce type de liaison :

- POSITION INITIALE : *fun ; fanatic ; physical*
- POSITION FINALE : *cough ; plaintiff ; chef*
- POSITION INTERMEDIAIRE : *coffee ; heifer ; laughable*
- POSITIONS MIXTES : *fun ; coffee ; plaintiff*

Ce type de liaison sera plus fort entre unités d'une même langue grâce au trait commun [LANGUE : X]. Cependant, il n'y a pas de raison particulière de croire que ce type de connexion ne puisse pas exister entre deux langues, bien que d'une puissance réduite par le manque de ce même trait partagé :

- POSITION INITIALE : *fun ; français ; physical ; phacochère*
- POSITION FINALE : *cough ; graphe ; plaintiff ; truffe*
- POSITION INTERMÉDIAIRE : *coffee ; parfait ; laughable ; téléphone*
- POSITIONS MIXTES : *fun ; graphe ; laughable...*

8.1.2 Nombre

Ceteris paribus, plus deux unités partagent de phonèmes, plus la connexion conséquente entre elles sera forte. Ceci vaut surtout si ces phonèmes sont regroupés, et surtout en

position initiale plutôt que finale ou intermédiaire, comme c'était le cas pour des phonèmes individuels ci-dessus. En analyse littéraire, nous retrouvons toujours le terme 'allitération' pour plusieurs phonèmes partagés en position initiale :

- GROUPE INITIAL : *strobe* ; *structure* ; *strike*

Il existe aussi le terme 'assonance', qui concerne principalement une répétition de voyelles, pour les positions intermédiaires :

- GROUPE INTERMÉDIAIRE : *kestrel* ; *mistress* ; *pastry*

L'importance de la position finale se voit à travers les rimes :

- RIMES : *virility* ; *agility* ; *detectability*

Quant aux connexions interlinguistiques de ce type, nous pouvons croire aux liaisons suivantes :

- GROUPES INTERLINGUISTIQUES : *stroma* / *stroke* ; *austral* / *ostrich* ; *debout* / *taboo*

Quand il n'y a que très peu de phonèmes différents entre deux unités, nous pouvons nous en servir pour faire des jeux de mots (les plus marquants se font avec des homophones), deux entrées d'une signification différente qui se réalisent d'une manière phonologiquement identique :

- HOMOPHONES : *vain* ; *vane* ; *vein*

Une connexion forte est ainsi à supposer entre les entrées concernées. Ceci explique en partie la confusion courante entre la forme écrite de deux unités L2 (et même L1) qui ont une prononciation identique :

- CONFUSIONS D'HOMOPHONES : *which* / *witch* ; *there* / *their* / *they're*

Pour l'apprenant d'une L2 qui a du mal à distinguer certains phonèmes, les possibilités de confusion sont plus étendues, comme nous le voyons à travers les exemples suivants :

- CONFUSIONS : *pepper* / *paper* ; *bitch* / *beach* ; *angry* / *hungry*

Il existe aussi des homophones entre deux langues (malgré les différences d'inventaire phonémique, que nous discuterons dans la section suivante). De cette manière, nous pourrions donner en exemple les unités suivantes, qui seraient fortement liées dans le lexique mental d'un apprenant L2 :

- HOMOPHONES INTERLINGUISTIQUES : plutôt / *Pluto* ; veine / *Venn* ; dame / *damn* ; suite / *sweet*

8.1.3 Confusions phonologiques L2

Laufer (1997a) a testé l'apprenabilité lexicale chez plus de 500 apprenants d'anglais L2 ; parmi les paires d'unités les plus problématiques étaient celles qui ne se distinguaient que d'une seule voyelle intermédiaire. Selon lui, ceci soutient l'idée que les phonèmes en position intermédiaire sont moins saillants en L2 qu'en L1, et que les voyelles en général sont moins remarquables que les consonnes. Ceci renforce l'idée de l'effet de baignoire en L2. Il fournit des exemples d'unités confondues par ses apprenants :

- CONFUSIONS LEXICALES L2 : *conceal* / *cancel* ; *adopt* / *adapt* ; *proceed* / *precede*

Nous notons que ce type de confusion n'est pas très éloigné des '*malapropisms*' du locuteur natif (section 8.3.1). Dans la L1, cependant, le problème survient souvent d'autres facteurs que la prononciation de l'unité. Dans le premier des groupes suivants, la confusion est principalement due à des aspects écrits, la prononciation étant identique ou presque identique dans chaque paire d'unités. Dans le deuxième groupe, le problème est essentiellement morphologique, le locuteur ne distinguant pas les deux préfixes négatifs, et le troisième groupe concerne les formes verbales très similaires. En ce qui concerne la dernière paire, la préposition *of* se prononce normalement / əv /, identique à la prononciation de *have* dans un discours rapide ; certains locuteurs les confondent, et lorsqu'ils essaient d'articuler plus clairement (souvent pour des raisons sociologiques), l'erreur se produit.

- CONFUSIONS DE GRAPHIE L1 : *affect* / *effect* ; *accept* / *except*
- CONFUSIONS DE MORPHOLOGIE L1 : *disinterested* / *uninterested*
- CONFUSIONS DE PARADIGMES L1 : *lay* / *lie* / *laid* / *lain* / *lied*

- CONFUSIONS D'UNITES LEXICALES L1 : **couldn't of / couldn't have*

8.2 L'inventaire phonémique L1 / L2

Il n'existe pas deux langues qui partagent exactement le même inventaire phonémique, c'est-à-dire la même gamme de sons distinctifs. En l'occurrence, l'anglais possède certains phonèmes inexistant en français, et inversement. Il est difficile de comparer les systèmes phonémiques, puisque des phonèmes 'équivalents' en deux langues ont très souvent des réalisations légèrement différentes ; nous développerons ce point dans les sections à venir. En particulier, ces variations amènent différents linguistes à utiliser des systèmes d'annotation différentes — même ceux qui sont tous tirés de l'Alphabet Phonétique International. L'inventaire phonémique anglais que nous utilisons décrit un accent britannique 'standard' (*Received Pronunciation*, ou RP), et est tiré de Gimson (1994) et de Jones (1997), un système largement utilisé dans les dictionnaires de l'anglais britannique.

Tableau 5 : Inventaires des consonnes anglaises et françaises

	BILABIALES	LABIO-DENTALES	DENTALES	ALVEOLAIRES	POST-ALVEOLAIRES	PALATALES	VELAIRES	UVULAIRE	GLOTTALES
PLOSIVES	p b p b		t d	t d			k ɡ k ɡ		
AFFRIQUEES					tʃ dʒ				
FRICATIVES		f v f v	θ ð s z	s z	ʃ ʒ ʃ ʒ			r	h
NASALES	m m			n n	ŋ		ŋ		
LIQUIDES				l l	r				
SEMI-VOYELLES	ɥ					j j	w w		

Les inventaires des consonnes sont comparativement faciles à comparer, puisque le point d'articulation est relativement précis par rapport aux voyelles : il y a soit un contact qui bloque entièrement la colonne d'air, soit un rapprochement suffisamment

serré pour produire une friction audible. Pour des raisons de simplicité, nous avons inclus des ‘semi-voyelles’ (ou ‘semi-consonnes’) dans le Tableau 5 qui est adapté de Larreya et Watbled (1994) et de Jones (1997) ; les phonèmes anglais sont dessus, les phonèmes français en-dessous.

Le français compte en outre trois autres phonèmes, dont deux ont été empruntés en même temps que des unités lexicales à d’autres langues : / ɲ / comme *camping* ; / x / comme *jota* ; / h / comme *hop*. D’une façon comparable, on peut citer le cas de / x / en anglais dans certaines réalisations d’un petit nombre d’emprunts écossais comme *loch*, des voyelles nasales dans quelques emprunts au français, et du glottal / ʔ / post-vocalique dans certaines variétés.

En ce qui concerne les voyelles, le lieu exact d’articulation est moins précis, et une comparaison entre les deux langues se fait plus difficilement. La fluidité des inventaires phonémiques, surtout en ce qui concerne les voyelles, se voit à travers la disparition de certains sons dans ces deux langues. En particulier, une simplification est à remarquer dans le cas des voyelles suivantes, car l’une assimile l’autre ou une variante intermédiaire apparaît :

- ANGLAIS : / ɔː / *pour* ; / ʊə / *poor* > / pɔː /
- FRANÇAIS : / ɛ̃ / *brin* ; / œ̃ / *brun* > / brɛ̃ /
- / e / *jouer* ; / ε / *jouet* > / ʒuɛ /

Les voyelles anglaises du Tableau 6 représentent une approximation d’une prononciation RP selon Gimson (1994) ; dans le cas d’une équivalence interlinguistique approximative, les deux phonèmes sont mis côte à côte. Certains points en particulier sont à noter :

- a) L’anglais possède plusieurs paires de voyelles qui se distinguent principalement par la longueur de leur réalisation, représentée par la diacritique / : /. Toutefois, la longueur n’est pas le seul élément distinctif dans ces paires — les symboles aussi sont différents.
- b) Seul l’anglais utilise des diphtongues comme phonèmes.

c) A la différence de l'anglais, le français distingue des voyelles arrondies et non arrondies, ainsi que les voyelles nasales et orales. L'anglais s'en sert uniquement comme variantes allophoniques (voir ci-dessous).

Tableau 6 : Inventaires des voyelles anglaises et françaises

VOYELLES 'SIMPLES'		DIPHTONGUES		NASALES		VOYELLES ARRONDIÉS	
Anglais	Français	Anglais	Français	Anglais	Français	Anglais	Français
ɪ		eɪ			õ		y
i:	i	aɪ			õ̃		ø
e	e	ɔɪ			ẽ		œ
æ	a	əʊ			œ̃		
ʌ		aʊ					
ɑ:	ɑ	ɪə					
ɒ	ɔ	eə					
ɔ:	o	ʊə					
ʊ							
u:	u						
ɜ:							
ə	ə						
	ɛ						

Nous ne discuterons pas en détail toutes les différences entre les inventaires phonémiques anglais et français ; un seul cas servira d'exemple. Parmi les phonèmes les plus 'célèbres' en anglais, parce que les plus problématiques, sont les réalisations du digraphe TH, / θ / et / ð / :

- PHONEMES / θ / : *thing ; path ; bathos*
- PHONEMES / ð / : *though ; father ; swathe*

Ces unités risquent de poser des problèmes de discrimination et de production pour un apprenant français, et Laufer (1997a : 143) trouve que ce type d'unité est généralement plus difficile à apprendre en L2. En particulier, un apprenant qui ne distingue pas les unités suivantes selon leur prononciation peut les considérer comme des homophones. Elles seraient ainsi plus fortement liées dans son lexique que dans celui d'un natif. D'ailleurs, puisqu'il s'agit d'un groupe d'unités représentant le même type de problème,

ce fait pourrait même résulter en une connexion entre toutes ces unités dans le lexique mental d'un apprenant L2 :

- CONFUSIONS PHONÉMIQUES : *sort / thought ; some / thumb ; booze / booth*

8.2.1 Traits phonétiques

Il y a de nombreux phonèmes qui correspondent en français et en anglais. Cependant, très peu se réalisent d'une façon phonétiquement identique. Nous avons déjà imaginé une connexion entre *plutôt* et *Pluto*, par exemple, mais ce ne sont pas des homophones 'parfaits'. Lors d'expériences d'amorçage interlinguistique, Grainger (1993 : 43) note la possibilité d'une association de ce type :

- HOMOPHONES INTERLINGUISTIQUES : *four / four*

Prenons un autre exemple. Le / t / français est articulé plus vers les dents que son équivalent en anglais, même si le symbole est le même ; le / R / français est un fricatif uvulaire, tandis que le / r / anglais est un rétroflexe palatal ; le / u / est plus arrondi et plus tendu en français, tandis que le / u : / anglais est plus diphtongué. Ceci n'empêche pas de faire des connexions : dans un exercice vrai / faux (*true / false*), un apprenant peut faire un jeu de mots :

- JEU D'HOMOPHONES INTERLINGUISTIQUES : J'ai un trou / J'ai un true.

Même si la phonétique distingue les traits et non pas les phonèmes (Pinker 1994 : 179), ce qui compte c'est la réalité psychologique des phonèmes. C'est-à-dire, si un apprenant assimile les phonèmes / t /, / R / et / u / en français aux / t /, / r / et / u : / en anglais, malgré les différences articulatoires et acoustiques importantes, une liaison devient possible entre les unités *trou* et *true*. Nous avons déjà discuté dans ce chapitre l'idée de réalité psychologique des phonèmes dans une seule langue : différentes réalisations dues à différents dialectes, voix, etc... sont interprétées par rapport à des phonèmes de base. Un autre exemple plus classique montre que ces connexions fonctionnent même sur des agglomérats lexicaux :

- HOMOPHONES INTERLINGUISTIQUES : *trait d'union / trade union*

Ce traitement s'effectue à l'aide d'une composante phonétique du modèle langue, et non pas par des mécanismes spécifiquement lexicaux. Ainsi, lorsqu'un apprenant débutant entend des phonèmes de la L2, c'est cette composante phonétique qui traite les phonèmes qu'il entend afin de les interpréter selon des normes phonologiques L1. L'apprenant est bien sûr conscient de l'ensemble de l'accent L2, mais il doit pourtant calquer les réalisations phonétiques L2 sur les phonèmes de base équivalents dans sa L1 afin d'identifier les unités dans le lexique et de décoder le message.

Les traits phonétiques n'auront donc qu'un petit rôle à jouer. Dans le cas de deux unités d'une même langue qui ne diffèrent que d'un seul phonème, il est possible que la connexion soit d'autant plus forte lorsque ces phonèmes ne diffèrent que d'un seul trait phonétique. Dans l'exemple suivant, deux phonèmes anglais distincts, / b / et / m /, sont tous les deux des occlusives bilabiales voisées, à la seule différence que le premier est oral, le deuxième nasal. Par contre, / ʃ / est une fricative palatale non voisée :

- UN SEUL TRAIT DIFFERENT : *batter* ; *matter* ; *shatter*

Ainsi, *batter* et *matter* ont beaucoup de traits phonétiques en commun, tandis que *shatter* diffère sur plusieurs points. Pour cette raison, il se peut que ces deux premières unités soient plus intimement liées entre elles qu'avec *shatter*.

8.2.2 Variations allophoniques

Certains phonèmes changent de réalisation selon le contexte phonologique — les phonèmes avant ou après peuvent avoir une influence sur eux. Ces réalisations distinctes mais régulières, qui ne changent pas l'identité de base du phonème et qui ne jouent pas de rôle distinctif puisqu'elles sont en distribution complémentaire, s'appellent des allophones. Quelques différences allophoniques interlinguistiques auront une incidence minime, tandis que d'autres seront éventuellement plus importantes. Par exemple, le phonème / k / possède au moins deux allophones réguliers en anglais, mais ils sont généralement considérés comme étant identiques par la plupart des locuteurs natifs, tandis que la vélarisation et syllabification du / l / post-vocalique le rendent relativement facile à distinguer de l'allophone avant une voyelle :

- ALLOPHONES DE / k / ET DE / l / : *cake* ; *little*

Dans ce deuxième cas, un apprenant qui ne distingue pas les deux allophones, et qui impose une réalisation française sur les deux / l /, ne fait peut-être pas de connexion entre *little* et *bottle*. Ces différences sont généralisables : nous supposons que l'entrée spécifie les phonèmes, qui sont ensuite soumis à des règles phonologiques en dehors du lexique mental.

D'autres variations phonétiques se manifestent seulement quand on articule deux ou plusieurs mots ensemble. L'exemple suivant montre d'abord la réalisation de chaque unité soigneusement articulée, avec une possibilité d'une réalisation continue plus caractéristique d'un discours rapide :

- *What are you going to do?* / wɒt /, / ɑː /, / juː /, / gəʊɪŋ /, / tuː /, / duː /
/ wɒtʃəɡɒnəduː /

Même si la discrimination des unités lexicales dans un tel énoncé constitue un défi pour un traitement lexical, les règles engendrant ce genre de variation ne proviennent pas des entrées dans le stock lexical. En effet, il n'y a théoriquement pas de limite aux réalisations possibles pour chaque unité d'une langue donnée. Il faut supposer qu'une réalisation 'prototypique' ou 'idéale' est stockée dans l'entrée de chaque unité. D'autres mécanismes seront donc responsables pour la diversité de formes au niveau de la production, ainsi que pour la discrimination de la multitude de réalisations au niveau de la compréhension. Ces questions sortent ainsi du domaine purement lexical, et ne nous concernent donc pas directement.

8.2.3 Groupes consonantiques

Nous avons déjà parlé de l'importance du marquage phonémique, et de l'effet cumulatif par rapport aux regroupements de phonèmes individuels. Cette constatation vaut également pour d'autres traits phonologiques L2 qui sont étrangers à la L1, tels les groupes consonantiques rares ou impossibles dans la L1. De cette manière, des unités contenant le groupe [sCs] peuvent être liés dans le lexique mental d'un apprenant français de l'anglais L2, plus que chez un locuteur natif, en raison de leur marquage :

- GROUPES CONSONANTIQUES : *crisps* ; *asks* ; *busts*

Ces groupes ont un effet connecteur plus important que la simple addition des connexions individuelles des phonèmes qui les composent — l'union fait la force. Cette importance se révèle lors de problèmes d'accès lexical, où les groupes sont relativement robustes : un apprenant qui ne réussit pas à récupérer l'unité souhaitée peut souvent retrouver au moins ce type de groupe consonantique (Meara 1982 : 36).

8.3 Prosodie

La prosodie, ou la phonologie suprasegmentale, concerne tous les phénomènes phonétiques qui concernent des unités plus grandes que le phonème. Nous avons déjà abordé certains éléments prosodiques en ce qui concerne les regroupements consonantiques, par exemple. Nous nous tournons maintenant vers les syllabes, et l'accent tonique.

8.3.1 Syllabes

La notion de syllabe est difficile à définir avec précision. A la base, il s'agit d'un ou de plusieurs phonèmes d'une identité unique qui se prononcent en une seule émission de voix. Puisque les phonèmes sont perçus comme formant cette unité cohérente, il se peut que les syllabes soient à la base de certaines connexions lexicales. Dans le cas d'un oubli lexical, le sujet est souvent capable de se souvenir du nombre de syllabes et de l'accent tonique de l'unité oubliée (Aitchison 1994 : 136-139). Fay et Cutler (1977) trouvent aussi que 97% des '*malapropisms*' (les pataquès, impropriétés par lapsus, usages erronés...) contiennent le même nombre de syllabes. Garman (1990) constate d'ailleurs que les 'mots-portemanteaux' accidentels partagent généralement la même forme syllabique aussi bien que phonémique :

- MOTS-PORTEMANTEAUX : *That's terrible. (terrible / horrible)*
It's gone mild. (bad / mild)

Dans la L2, Meara (1982) remarque que les apprenants ont souvent tendance à confondre deux unités L2 qui ont une forme semblable, de la même manière que les *malapropisms* dans la L1. Il est donc admissible que le nombre de syllabes ait un rôle à jouer dans les connexions dans le lexique mental, surtout puisque la longueur des unités

est généralement liée (en anglais plus qu'en français) à l'étymologie et par conséquent au registre (cf chapitre 11 et section 14.5). Pour prendre deux exemples extrêmes :

- UNITES LONGUES : *antidisestablishmentarianism* ; *floccinaucinihilipilification*

Ces deux unités pourraient être liées entre elles, ainsi qu'avec des unités qui manifestent une longueur comparable dans une autre langue :

- LONGUEUR : *antidisestablishmentarianism* / anticonstitutionnellement

Certaines syllabes ont des réalisations généralisables. Par exemple, à la différence de -ISME / *ism* / en français, la terminaison -ISM se prononce en deux syllabes en anglais, que nous pouvons représenter par / *iz³m* /. (En outre, la terminaison est non voisée en français, à la différence de l'anglais.) Si des unités comportant cette terminaison sont liées en anglais, elles le seront encore plus pour un apprenant francophone, puisqu'elles peuvent être marquées par rapport à sa L1 dès qu'il s'aperçoit de la différence de prononciation. Le fait d'avoir remarqué cette réalisation dans la L2 peut mener à l'activation de plusieurs unités avec cette terminaison dès la perception d'une seule unité dans l'autre langue. On peut donc imaginer une connexion du type :

- -ISM / -ISME : *communism* ; *sexisme* ; *séisme* ; *réalisme*

8.3.2 Accent tonique

La forme syllabique avec l'accent tonique en anglais constitue le 'squelette' phonétique d'une unité (Fay et Cutler 1977). La réalité psychologique de cette forme générale est mise en évidence par de nombreuses expériences (McCarthy 1990 : 43 ; Meara 1987 : 86). Certaines règles descriptives sont à distinguer, mais il est souvent plus facile pour un non-natif d'apprendre les unités individuelles avec l'accent tonique (Laufer 1997a : 143). Le squelette phonétique est en rapport direct avec la morphologie, domaine qui sera examiné en chapitre 10, et qui fait souvent l'objet d'étude dans la salle de classe L2. Par exemple, on peut enseigner que la syllabe est presque toujours accentuée avant les terminaisons / *f³n* /, / *f³s* /, et / *f³l* / (ainsi que leurs équivalents voisés ou affriqués / *z³n* /, / *dz³s* /, / *tʃ³l* /...):

- ACCENT REGULIER: *cog'nition* ; 'vicious ; *super'ficial* ; *re'vision* ; 'gorgeous ;
'satchel; 'cudgel

Il existe également des familles d'unités qui changent d'accent tonique selon la morphologie. Il y a une tendance générale en anglais qui consiste à mettre l'accent tonique sur la syllabe antépénultième, comme avec les quatre premières unités de la famille *photo* ci-dessous. Néanmoins, cette tendance cède à une 'règle' plus forte, qui est de mettre l'accent sur une syllabe qui précède le morphème -IC :

- CHANGEMENT PARADIGMATIQUE D'ACCENT TONIQUE : 'photo ; 'photograph ;
pho'tography ; pho'tographer ; photo'graphic ; photo'graphically

D'autres paires d'unités changent d'accent tonique selon le statut grammatical de l'unité :

- VERB : *to im'port* *to sus'pect* *to re'cord* *to de'sert*
SUBSTANTIF : *an 'import* *a 'suspect* *a 'record* *a 'desert*

Il est à remarquer que, même si les locuteurs natifs n'ont aucun problème avec ce type d'unité fréquente, d'autres unités peuvent s'avérer problématiques pour lui aussi. L'accent tonique peut changer de syllabe avec le temps ou selon les dialectes, ce qui donne naissance à une période ou à une région d'instabilité.

- ACCENT TONIQUE BRITANNIQUE : *con'troversy* ; 'garage
- ACCENT TONIQUE AMÉRICAIN : 'controversy ; ga'rage

Certaines unités ont même un accent tonique qui varie selon son rôle dans une phrase. Par exemple, comparez :

- ACCENT VARIABLE : *It's 4 in the after'noon, time for my 'afternoon 'sleep.*
I don't speak Japa'nese, but I like 'Japanese 'food.

Il semble néanmoins vraisemblable que des informations relatives à l'accent tonique d'une unité soient stockées à l'intérieur d'une unité, et ne soient pas pour la plupart le résultat de règles appliquées *ab initio* à chaque fois que l'entrée est activée. Avec cette prémisse apparaît une explication pour un des problèmes les plus insurmontables pour un apprenant francophone de l'anglais L2. Si l'apprenant, surtout débutant, commence

par calquer le lexique L2 sur le lexique L1, le fait que le lexique L1 n'attribue pas de rôle distinctif à l'accent tonique laisse entendre que l'entrée type ne contient pas d'emplacement pour ce type d'information. Il s'agit non seulement d'informations interlinguistiques différentes, mais de toute une catégorie d'informations inexistante dans sa L1. Effectivement, des erreurs d'accent tonique sont parmi les plus fréquentes même chez les apprenants de niveau très avancé.

L'accent tonique sert également à distinguer des paires minimales en anglais. Ceci pose des problèmes pour un apprenant français, qui risque de ne pas bien distinguer deux unités en raison d'une différence d'accent tonique. Par conséquent, il aura la tâche plus difficile de distinguer les unités uniquement grâce à des différences secondaires, telles que l'affaiblissement d'une voyelle :

- PAIRES MINIMALES : *'desert* / *dézət* / ; *des'ert*, *dess'ert* / *dɪzɜ:t* /
'invalid / *invəlɪd* / ; *in'valid* / *invælɪd* /

Ces unités seront encore plus fortement liées pour lui que pour un anglophone, s'il ne les distingue pas à cause de la différence de l'accent tonique. L'activation d'une de ces unités amorcerait par conséquent plus facilement les entrées correspondant aux deux unités, comme s'il s'agissait d'un homophone.

8.4 Résumé

Le partage d'un seul phonème ou trait phonétique aura généralement un effet peu puissant en tant que générateur de connexions. Cependant, le nombre et la position de phonèmes partagés montrent la capacité constructive de ces éléments agissant ensemble. Les rimes, allitérations et autres jeux de mots sont courants chez les apprenants L2, ainsi que les erreurs phonologiques, soulignant de manière informelle leur importance. Les expériences montrent que les unités qui partagent des traits phonologiques dans les deux langues seront déclenchées dès que l'apprenant entend l'une des deux (Grainger 1993 : 22). Le marquage a également une importance en créant des connexions entre des unités qui se distinguent des normes L1 ou L2 perçues.

9. CONNEXIONS GRAPHIQUES

La forme écrite d'une unité lexicale est souvent considérée comme étant en quelque sorte 'artificielle' ou extérieure à l'étude des langues, qui sont avant toutes choses des phénomènes parlés. Par conséquent, certains chercheurs estiment que les informations orthographiques d'une unité seraient stockées séparément, et non directement dans l'entrée du lexique mental, et aussi proposent-ils des mécanismes de traitement différents. Le débat reste ouvert. Pourtant, en l'absence de preuves concrètes du contraire, il convient ici de supposer que cette forme est stockée et traitée d'une manière semblable à la forme phonologique, et que les deux sont d'ailleurs intimement liées. Il importe peu que ces informations soient stockées dans l'entrée même, ou alors dans une autre composante de notre faculté linguistique. De toutes façons, de nombreuses recherches témoignent du rôle de la graphie en générant des liens lexicaux, notamment avec les expériences du 'bout de la langue', et l'effet d'un stimulus graphique sur la mémoire.

L'interaction explicite entre la phonologie et la graphie sera étudiée plus profondément à la fin de ce chapitre. Par ailleurs, la similarité avec la phonologie se dévoile si nous abordons le sujet d'une manière réductionniste : l'unité graphique de base est la lettre, qui correspond à un phonème. Les connexions interlinguistiques seront possibles entre des unités du même « voisinage orthographique » (Grainger 1993 : 21), c'est-à-dire si les unités partagent une ou plusieurs lettres, ou autres traits graphiques (diacritiques, traits d'union, majuscules...). Plus les unités partagent de traits, plus forte sera la connexion entre elles. Les connexions intralinguistiques L2 existeront également entre les unités qui partagent un trait marqué par rapport à la L1, notamment des différences d'orthographe entre unités apparentées ('cognates'). Altenberg et Cairns (1983) trouvent que les systèmes phonotactiques de deux langues peuvent être déployés séparément ou ensemble. Bien évidemment, il y a peu de possibilités de connexions graphiques entre les L1 et L2 quand elles n'ont pas les mêmes alphabet et écriture (Nation 1990 : 36-37 ; Green et Meara 1987).

9.1 Lettres

Le deuxième élément de la forme lexicale, la graphie lexicale a souvent un effet compliqué par le rapport plus ou moins intime entre les formes orthographique et phonologique d'une unité. Nous pouvons néanmoins faire l'analogie entre les deux : tout comme en phonologie, le nombre et la position de lettres partagées (plutôt que les phonèmes) auront une incidence sur la liaison entre deux entrées. En fait, des études récentes laissent croire que la reconnaissance visuelle dépend plus des lettres que de la forme générale (Koda 1997). Les unités qui sont relativement courtes et simples en termes d'orthographe, comme de phonologie, seraient *ceteris paribus* plus faciles à apprendre que des unités longues et de structure formelle complexe (McCarthy 1990 : 86).

A part des lettres identiques, des lettres équivalentes peuvent également engendrer des liaisons, surtout quand il s'agit de parents proches entre les deux langues ; bien sûr, l'étymologie joue aussi un rôle ici. Par exemple, la connaissance de la relation entre la lettre E avec une diacritique (Ê ou É) en français et la lettre S en anglais pourrait faciliter l'apprentissage de certaines paires d'unités (Nattinger 1988 : 69) :

- Ê OU É > S : bête / *beast* ; fête / *feast* ; établir / *establish* ; école / *school*

De même — comme pour les phonèmes — la distribution des lettres et les combinaisons possibles constitueront une forme de marquage, et peuvent ainsi créer des connexions. Les lettres K et W sont nettement moins rares en anglais qu'en français, ainsi que des combinaisons CH ou ING, par exemple. Des unités partageant un de ces traits 'distinctifs' pourront être liées. Dans le sens inverse, l'anglais ne possède pas de diacritiques, sauf dans le cas des emprunts récents. Puisque ces unités sont marquées en anglais, elles peuvent être liées dans le lexique mental, et ces connexions seront probablement d'autant plus fortes pour un locuteur natif :

- DIACRITIQUES EN ANGLAIS : *cliché* ; *rôle* ; *à la carte* ; *soupçon* ;
smörgåsbord ; *paëlla*

9.2 Contours

Si la syllabe donne le ‘squelette’ de la forme phonologique, le squelette graphique consiste en des contours généraux de la forme visuelle, y compris l’ensemble des traits graphiques, les espaces, etc (McCarthy 1990 : 45 ; Besner et Johnston 1989 : 294 ; Stevick 1976 : 18). Schmitt (1997 : 214) propose d’expliciter ce phénomène dans l’apprentissage L2, en encourageant les apprenants de tracer le contours des unités à apprendre dans leur cahier de vocabulaire. En discrimination écrite, la recherche note une tendance à confondre deux unités écrites qui ont des contours similaires. Nous voyons ce phénomène surtout en matière de correction des épreuves, où ce type de faute de frappe est très difficile à remarquer :

- CONTOURS SIMILAIRES : *litter ; titter ; fitter ; bitter ; tiller ; filler*

Toutes les voyelles (à l’exception de Y) sont représentées par un graphème qui a la même hauteur. Pinker (1994 : 181) se sert de ce fait en comparant une phrase où toutes les voyelles sont remplacées par des x de la même taille des voyelles, et une phrase où toutes les voyelles sont supprimées. Dans le premier cas, nous arrivons facilement à lire la phrase, puisque les contours généraux n’ont pas changé ; la deuxième est plus difficile, parce que nous ne pouvons plus compter sur les contours des mots comme source d’informations :

- *Yxx cxn xndcrstxnd whxt x xm wrxtxng xvxn xf x rxplxex xll thx
vxwxlx wxth xn ‘x’ (t gts ltl hrdr fy dn’t vn knw whr th vwls r).*

Une traduction approximative donnera un aperçu de l’original :

- *Vxxs pxxvxz cxmprxndrx cx qxx j’xcrxs mxmx sx jx rxmplxex txtxs lxs
vxyxllxs xvxc xn ‘x’ (l dvnt n p pls dr s vs n svz mm ps snt ls vyls).*

L’infinité d’écritures et de polices différentes indique également l’impossibilité de stocker toutes ces informations dans l’entrée lexicale. Ceci correspond à peu près au cas phonologique (cf section 8.2.2). Ici, nous avons accepté l’existence d’informations sur la forme phonologique fondamentale dans l’entrée même, bien que toutes les prononciations possibles d’une seule unité soient trop nombreuses pour être stockées dans son entrée. Cette variation doit donc dépendre d’autres éléments extérieurs au lexique. En situation réceptive, la forme d’une unité serait ainsi interprétée par d’autres

mécanismes, en dehors du lexique, afin de la convertir à la forme phonologique fondamentale. A partir de ce moment-là, la forme devient compatible avec celle qui est stockée dans le lexique, et elle peut alors être comparée avec ces formes jusqu'à ce qu'elle trouve la forme équivalente, et ainsi l'unité est récupérée. De la même manière, la reconnaissance (ou pas) de la variété infinie des formes graphiques semble relever uniquement de mécanismes de traitement extérieurs au lexique. Poursuivant l'analogie phonologique, on peut même postuler pour la 'réalité psychologique du graphème' : la forme écrite serait analysée et 'traduite' dans une forme fondamentale, qui pourrait alors être comparée aux formes stockées dans les entrées afin de trouver son équivalent.

En ce qui concerne la longueur des mots, il faut signaler l'emploi de traits d'union. Ces unités seront éventuellement liées entre elles dans la L2, mais aussi avec les unités L1 partageant ce même trait :

- TRAIT D'UNION : *time-consuming* ; *co-operate* ; *non-European*
savoir-faire ; lèse-majesté

En plus, deux unités cognates qui diffèrent de ce trait pourraient être marquées, et donc liées dans le lexique mental d'un apprenant L2 :

- TRAIT D'UNION MARQUE : *co-operation* / coopération

Si les contours d'une unité et la présence ou absence d'un trait d'union ont une influence relativement faible sur les connexions lexicales, les majuscules joueraient quant à elles un rôle plus marquant. Comme elles s'appliquent généralement à certaines catégories d'unités, telles que les noms propres, les langues, et les sigles, leur effet connecteur serait d'autant plus important. Si tous les noms propres peuvent déjà être liés parce qu'ils ont en commun le fait que ce sont justement des noms propres, alors le fait qu'ils ont tous en plus la lettre initiale majuscule ne peut que renforcer la connexion, et rendre la catégorie plus distinctive :

- MAJUSCULES : *Bill Clinton* ; *English* ; *I* ; *NATO* ; *UNESCO*

L'emploi des lettres majuscules est généralement plus courant dans un texte en anglais qu'en français. Là où l'anglais s'en sert contrairement au français, les unités en question

seront marquées pour un apprenant français de l'anglais L2, et le lien entre elles dans son lexique pourra être renforcé à cause de ce marquage.

9.3 Homographes et homonymes

Deux unités graphiquement identiques s'appellent des homographes. Ce sont deux unités distinctes, chacune avec sa propre entrée, qui partagent une même forme écrite, mais avec une réalisation phonologique différente :

- HOMOGRAPHES : *row* / rəʊ / ; *row* / rəʊ /

Des expériences d'amorçage lexical réceptif indiquent que toutes les entrées relatives à un homographe sont activées dès la perception de leur forme écrite commune, même quand le contexte ne permet pas d'ambiguïté quant au bon choix. Toutes les entrées correspondant à un seul homographe partagent donc une connexion grâce à la forme graphique. En plus, il se peut que les homographes soient liés comme un groupe d'unités marquées comme tels.

Il existe aussi des homographes entre le français et l'anglais. Plusieurs études ont été menées à ce sujet, et montrent que les liens sont indéniables, même dans un contexte désambiguïsant (par exemple, Grainger 1993 ; Beauvillain et Grainger 1987 ; Caramazza et Brones 1980) :

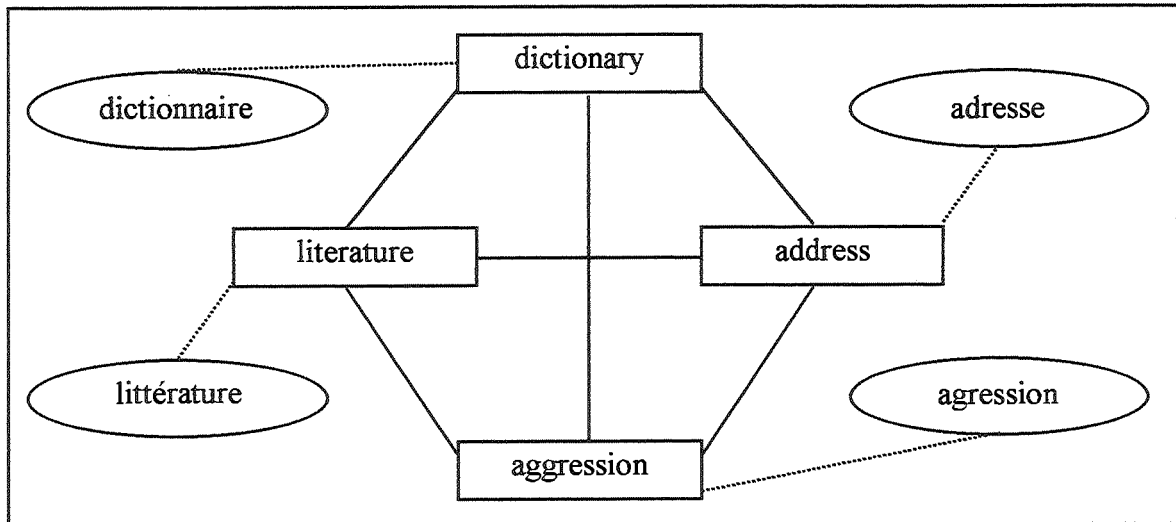
- HOMOGRAPHES INTERLINGUISTIQUES : *coin* / *coin* ; *main* / *main* ; *chose* / *chose* ;
file / *file*

Une autre sorte de marquage concerne les cognates (voir section 15.4), qui ont une forme graphique identique en anglais et en français, ou bien qui se distinguent grâce à des différences minimales d'orthographe. Ce phénomène se voit facilement en matière de consonnes simples ou doubles. Nous pouvons ainsi revenir aux exemples cités en section 6.1 :

- CONSONNES SIMPLES / DOUBLES : *dictionary* ; *literature* ; *address* ; *aggression*
dictionnaire ; littérature ; adresse ; agression

Il est évidemment à supposer que ces unités seront liées chacune avec son cognate en français, mais elles seront également liées entre elles à cause de ce trait marqué partagé. La Figure 10 nous permet de visualiser les conséquences de ces différentes connexions.

Figure 10 : Orthographe marquée



Dans le cas des homonymes, la convergence des formes phonologiques et graphiques se renforcent. Les homonymes anglais sont relativement nombreux, tandis que les homonymes interlinguistiques le sont moins, sauf dans le cas de certaines unités cognates :

- HOMONYMES L2 : *can ; like ; stick ; fire ; row ; sound ; match*

Nous traiterons ce sujet d'une façon plus détaillée dans la rubrique de 'polysémie' (section 13.5).

9.4 Correspondance phonotactique

Même si les L1 et L2 partagent exactement le même alphabet, les relations entre la graphie et la phonologie sont rarement identiques (Grainger 1993 : 22). Pour revenir à un exemple cité ci-dessus, il est certainement possible que ces deux unités soient liées dans le lexique d'un apprenant à cause de la forme graphique identique, mais cette connexion serait d'autant plus forte si en plus cette forme graphique partagée entraînait à une forme phonologique quasiment identique :

- HOMOGRAPHEs : chose /ʃoz/ ; chose /tʃəʊz/

L'étude de la relation entre la forme écrite et la forme parlée s'appelle la phonotactique. Comme nous avons déjà pu le constater dans le cas des homonymes interlinguistiques, une unité L2 et une unité L1 qui se ressemblent à ce niveau phonotactique risquent d'être liées dans le lexique d'un apprenant (Laufer 1997a : 144 ; Ellis et Beaton 1993 : 562-563). Il semble également évident qu'un manque de correspondance dans la L2 entre prononciation et orthographe donnerait lieu à des unités marquées par rapport à la L1 ; ces unités seront donc susceptibles d'être liées dans le lexique mental d'un apprenant L2.

L'anglais est doté d'une triste célébrité à ce sujet, bien que 84% des unités lexicales se conformeraient entièrement à des règles générales, selon Pinker (1994 : 190). Dans les expériences NETTALK (Sejnowski et Rosenberg 1987), préalablement discutées en section 3.4.1, le système modélisé a très vite réussi à extraire les régularités des correspondances entre l'orthographe et la prononciation, avec un niveau de précision de 78% ; au bout de 50 essais, le système a atteint les 95%. De toutes façons, les règles sémiologiques liant l'orthographe à la prononciation ne sont pas identiques entre le français et l'anglais, et des unités qui sont peu marquées pour un anglophone le seront plus pour un apprenant.

9.4.1 Phonèmes en moins

Les lettres muettes en français sont généralisables par une série de règles différentes à celles existantes en anglais. Pour les unités anglaises suivantes, le fait que le B ne se réalise pas phonologiquement peut engendrer une connexion entre elles. Ces unités pourront également être liées avec les quelques unités françaises qui obéissent à la même règle :

- B FINAL MUET : *climb ; bomb ; climber ; bombing*
plomb ; aplomb ; surplomb

De la même manière, les unités suivantes seront susceptibles d'être liées parce que l'anglais ne permet pas la réalisation du P initial avant / n /, / t /, ou / s /, à la différence du français. Si l'apprenant est conscient de cette différence interlinguistique, les unités seront marquées et la connexion sera renforcée :

- P INITIAL MUET : *pneumatic* ; *pterodactyl* ; *psychology*

Plus frappant pour un apprenant serait la disparition de certaines syllabes en anglais par rapport à la forme graphique. Pour certains locuteurs, de telles réalisations sont vraisemblablement le résultat des contours rythmiques engendrés par l'accent tonique dans un discours rapide et peu soigné. Autrement dit, ces réalisations ne représenteraient pas la forme phonologique fondamentale des unités en question pour ces personnes. Mais il se peut que ce ne soit pas le cas de tout le monde, et qu'ainsi pour d'autres locuteurs, la syllabe ne serait déjà pas présente dans la forme phonologique fondamentale stockée dans l'entrée même. En anglais britannique :

- SYLLABES MUETTES : 'secretary / sekɹətɹɪ / ; 'vegetable / vedʒtəbl / ;
'camera / kæmɹə / ; 'different / dɪfrənt /

Si ces unités sont marquées également pour un apprenant français, elles pourront être liées dans son lexique mental. Pour trouver un équivalent de ce phénomène rare en français, il faut chercher dans des réalisations possibles relevant d'un discours rapide et d'un registre peu élevé ; même là, il se limite principalement aux frontières interlexicales. Une réalisation classique :

- ELLIPSE : Qu'est-ce qu'il y a ? / keskija /

9.4.2 Phonèmes en plus

Exceptionnellement, nous retrouvons des syllabes supplémentaires en anglais relativement au français. Nous avons déjà vu un premier exemple, dans lequel la forme phonologique des unités anglaises terminant en -ISM était marquée par rapport aux normes françaises, et pouvait ainsi mener à une liaison entre elles.

- -ISM : *sexism* ; *relativism* ; *neologism*...

La forme phonologique des unités suivantes réalise le -E final. Ce phénomène phonotactique étant assez rare en anglais, puisque ce groupe d'unités est relativement restreint, la connexion entre ces unités peut être assez forte. Pour un apprenant de L1 français, la liaison serait encore plus forte parce que ces unités sont également marquées par rapport aux normes phonotactiques françaises.

- SYLLABIFICATION DU -E FINAL : *catastrophe* ; *apostrophe* ; *recipe* ; *psyche* ;
simile ; *anemone* ; *finale*

L'insertion de phonèmes supplémentaires par rapport à la forme écrite est très rare en anglais, surtout en position intermédiaire. Le phonème qui ne correspond pas à une lettre écrite n'est pas obligatoirement employé, et se limite pour la plupart à faciliter la transition entre certaines unités. Ceci nous entraîne dans des questions de registre et de style qui seront traitées dans la section 14.5 :

- INSERTION : *drawing* / drɔ:ɹɪŋ / ; *law and order* / lɔ:ɹənɔ:də /

Il semblerait que ces exemples aient un profil très discret, étant peu remarquables, irrégulièrement réalisés, et rarement enseignés, surtout parce que ce / r / intrusif est censé être indicatif d'un 'manque de culture'. Tout trait peu remarquable créera plus rarement des connexions dans le lexique mental. Ainsi, bien qu'une connexion ne soit pas à exclure, surtout chez l'apprenant qui est conscient de ce phénomène, elle serait probablement peu puissante.

9.4.3 Orthographe trompeur

Le marquage graphique peut prendre plusieurs formes. La séquence anglaise -OUGH- est non seulement inexistante en français, mais elle reconnaît en plus huit réalisations phonologiques possibles en anglais, comme dans les exemples suivants :

- -OUGH : *tough* ; *trough* ; *though* ; *through* ; *thought* ; *thorough* ; *bough* ;
hiccough

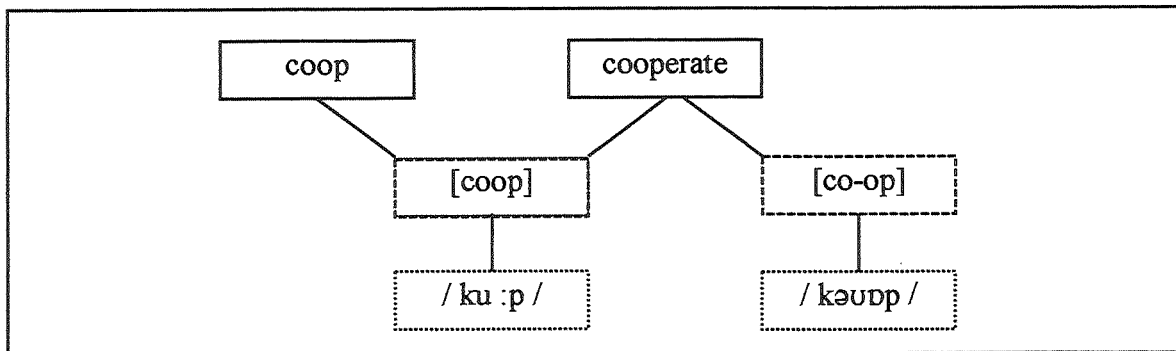
Déjà existante grâce aux lettres partagées, la connexion entre ces unités sera d'autant plus puissante parce que marquées pour un apprenant français.

Dans certaines unités, la forme écrite peut tromper le lecteur non averti. Pour une lecture aisée des deux unités suivantes, une connaissance du lien avec la morphologie serait utile. Ces deux unités pourront être liées ensemble parce que ce sont des 'pièges' : elles sont marquées du fait de leur forme écrite qui peut induire une erreur lors d'une lecture rapide. Chaque unité étant remarquable pour une raison particulière est susceptible d'être liée à toute autre unité qui est marquée pour la même raison :

- ORTHOGRAPHE TROMPEUR : *albeit* (all + be + it) ;
misled (mis + lead + [PRÉTÉRITE])

De la même manière, la combinaison écrite -oo- en anglais se prononce de différentes manières, mais toujours comme une seule voyelle ou diphtongue, à une exception près : le préfixe CO-. Pour cette raison, certaines unités ont tendance à être confondues en lecture (Figure 11).

Figure 11 : Unités anglaises en -oo-



La confusion de forme pourrait à son tour mener à une liaison dans le lexique mental.

9.5 Résumé

Par analogie avec la phonologie, nous avons vu que le nombre et la position des lettres (et éventuellement le 'squelette' graphique aussi) pouvaient engendrer des connexions dans le stock lexical. Plus il y a de similitudes entre deux unités, plus elles risquent d'occasionner de connexions, ce phénomène atteignant son apogée dans le cas des homographes — des unités qui ont une forme graphique et phonologique quasiment identiques, mais sans pour autant être sémantiquement liées. D'autre part, toute forme de marquage graphique peut créer des connexions intralinguistiques ou, pour celles qui sont marquées vis-à-vis de la L1, des connexions interlinguistiques. Le système graphique permet lui aussi une mémorisation efficace de nombreuses unités, surtout chez les adultes de nombreuses cultures lettrées qui ont une préférence pour un apprentissage visuel plus qu'auditif.

10. CONNEXIONS MORPHOLOGIQUES

Nous avons déjà vu que des unités qui se ressemblent sur un plan phonologique ou graphique seront susceptibles d'être liées dans le lexique mental. Nous avons considéré cet état des choses comme si ces similitudes étaient purement fortuites. Ceci n'est évidemment pas toujours le cas : de nombreuses unités partagent des lettres et / ou des phonèmes parce qu'elles sont basées sur les mêmes modèles, c'est-à-dire les mêmes (catégories de) racines ou affixes, même au niveau des unités composées et des expressions lexicales formées à partir de plusieurs 'mots'. Au delà des 3 000 unités les plus fréquentes en anglais, jusqu'à 30% du lexique se prêterait à la décomposition morphémique (Clarke et Nation 1980). Selon une analyse des trois volumes du *Webster's Third New International Dictionary* (1971), il y a plus d'entrées pour des dérivés que pour des mots monomorphémiques (Nagy 1997). La morphologie et un des critères d'organisation par excellence du stockage lexical (Kess 1992 : 69 ; Caramazza et al 1988). D'après Hankamer (1989 : 392), elle engendre des connexions sous forme d'« adresses » entre le dérivé et la racine. La perception de la structure morphologique d'une unité peut ainsi faciliter la création de connexions entre ses composantes, et également avec d'autres unités construites avec les mêmes morphèmes (Beheydt 1987 : 64).

Laufer et Bensoussan (1982) et Bensoussan et Laufer (1984) ont analysé les interprétations de leurs apprenants face à de nouvelles unités comme *outline* et *discourse* en anglais L2. Il est sans surprise que ces apprenants ont souvent tenté d'analyser ces unités d'après la morphologie. Dans ces deux cas, l'analyse morphémique s'est révélée être une stratégie inappropriée, mais ces études mettent en évidence que la capacité des locuteurs natifs d'analyser la structure intérieure des unités est également accessible aux apprenants L2 (Jones 1995 ; Clark 1993 ; McCarthy 1990 : 99-100 ; Laufer 1989 ; Olshtain 1987 ; Wallace 1982). Par ailleurs, Nation (1990) présente une analyse morphologique comme une tactique de dernier recours dans l'inférence lexicale, en raison de son manque de fiabilité. Tandis qu'une liste complète de tous les affixes en anglais serait très longue, on peut remarquer que la plupart des dérivés sont formés à partir d'un petit nombre d'affixes (Nation 1990 : 169), et que les enseignants encouragent souvent une analyse de ces affixes (par exemple, Sökmen 1997).

10.1 Morphèmes et unités

Les similitudes dues aux flexions régulières sont exclues ici, la grande majorité des études indiquant que ces formes ne constituent pas d'entrées à part (Clark 1993 : 4 ; Levelt 1989 : 183), du moins pas en ce qui concerne des langues telles que l'anglais ou le français. Stanners et al (1979), par exemple, trouvent que seuls les dérivés et les formes irrégulières méritent une entrée à part, mais que ces différentes entrées ne sont pas entièrement indépendantes, dans la mesure où l'activation de l'une d'entre elles déclenchera les autres. De cette manière, les unités suivantes font partie d'une seule entrée, soumise à un traitement appliqué par des mécanismes lexicaux :

- FLEXIONS VERBALES : *listen ; listens ; listening ; listened*

Pour ne citer qu'une seule preuve, observons la construction d'unités composées en anglais qui se fait sur la racine de chaque unité, les morphèmes liés n'étant rajoutés qu'après. Ainsi, seul le premier de chacun des deux exemples suivants est possible :

- UNITES COMPOSEES : *mouse-infested* > ?*mice-infested*
rat-infested > **rats-infested*

Le statut des formes irrégulières sera examiné plus en détail sous la rubrique de la grammaire en chapitre 12. Quant à la question de ce qui constitue une entrée lexicale — morphème, 'mot', lexème, expression lexicale... — il convient d'apprécier que toutes les langues ne sont pas les mêmes. Un exemple de la difficulté de définition d'unité lexicale se trouve dans l'équivalence entre l'allemand (1 mot), l'anglais (2 mots), et le français (5 mots), pour un concept qui est très courant en France (Swan 1997 : 160) :

- UNITE ? : *Erzeugerabfüllung ; château bottled ; mis en bouteille au château*

Dans les langues agglutinantes telles le turc, les morphèmes s'assemblent régulièrement pour créer de nouvelles 'unités lexicales' beaucoup plus qu'en anglais ou qu'en français. Hankamer (1989) estime que le radical d'un verbe en turc permet presque 2 millions de variations différentes, les substantifs presque 10 millions, le tout sans récursion. Au moyen d'une analyse informatisée, il calcule qu'un minimum de 200 milliards de combinaisons possibles sont disponibles au locuteur natif turc, une quantité qu'il serait impossible de stocker dans le cerveau humain vu les contraintes de traitement et la capacité de stockage actuellement envisagées. Ces recherches laissent

néanmoins la possibilité qu'il existe d'autres langues qui fonctionnent différemment, et qu'une langue dite 'analytique' (telle que l'anglais), avec relativement peu d'unités morphologiquement complexes, comprend un inventaire complet dans le lexique mental.

10.2 Dérivés

Il est à supposer que les unités suivantes, bien que dérivées d'une seule racine, soient suffisamment spécialisées pour mériter chacune leur propre entrée (Clark 1993 : 5 ; Goulden et al 1990 : 356 ; McCarthy 1990 : 44) :

- MORPHEME COMMUN : *active ; deactivate ; re-enact ; actor*

Ces unités seront ainsi liées par des connexions dans le lexique mental, et ceci pour deux raisons : formellement, elles partagent la suite de trois lettres ACT et de trois phonèmes / æ k t / ; cette connexion est renforcée par le fait que ces formes graphiques et phonologiques relèvent d'un morphème commun, [ACT]. La convergence de ces trois domaines peut engendrer des connexions très puissantes. Ceci devient plus clair si on prend comme contre-exemple d'autres unités qui contiennent la même forme phonologique et graphique, mais sans la base morphologique commune :

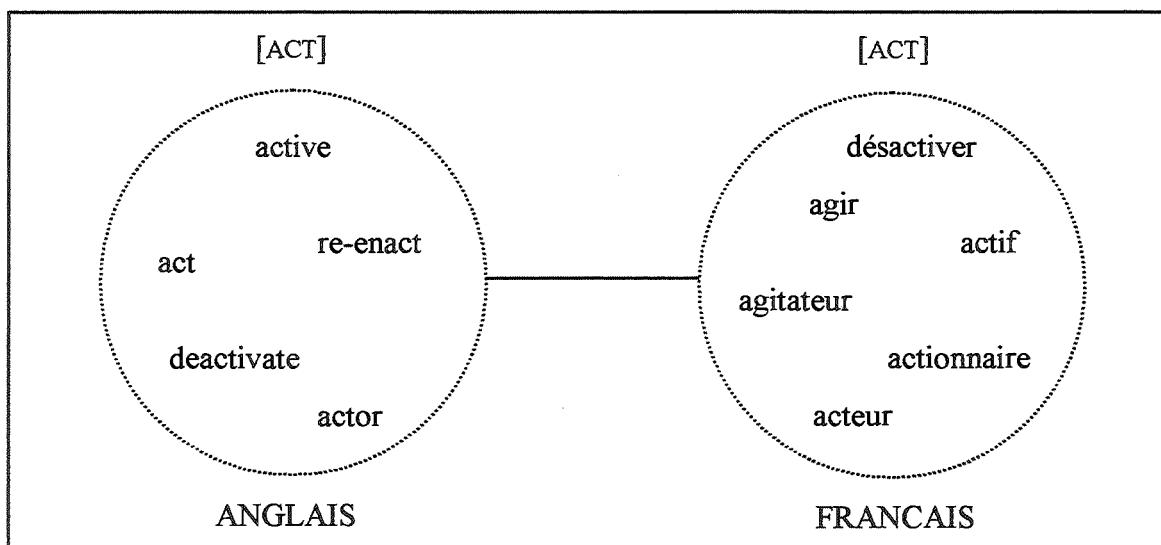
- LETTRES COMMUNES : *pact ; factual ; intact*

Ce type d'informations dérivationnelles est attaché directement à l'entrée (Hurford 1981), et toutes les unités contenant un même morphème seront donc liées dans le lexique mental. L'apprenant a la faculté de se créer les mêmes types de connexions. Laufer (1997a) a testé plus de 500 apprenants de l'anglais L2 pour détecter les problèmes lexicaux sources de confusion. Parmi les formes les plus problématiques étaient les unités avec une racine commune, et qui ne se distinguaient que par un suffixe différent. Manifestement, bien que chacune de ces unités mérite sa propre entrée, les connexions entre elles sont très fortes.

- CONFUSIONS : *industrial / industrious ; comprehensive / comprehensible ;
economic / economical*

Nous pouvons imaginer des connexions semblables entre des unités de deux langues. Dans notre exemple, le morphème [ACT] est commun à toutes les unités, et il est revêtu de la même forme phonologique et graphique, mais ce n'est pas toujours forcément vrai. Suites à des transformations étymologiques dues aux origines latines lointaines, il existe une autre possibilité, AG (Figure 12). Le rapport entre la morphologie et l'étymologie sera poursuivi dans le prochain chapitre.

Figure 12 : Connexions du morphème [ACT]



10.2.1 Morphèmes cachés et fausse morphologie

Dans l'exemple ci-dessus, nous avons vu qu'un morphème peut être 'caché' sous des formes différentes. Pour ce premier type de morphème caché, nous avons déjà rencontré l'exemple de *misled*, et nous verrons aussi ceux de *biscuit* et *bouledogue* en chapitre 11. Il peut également être difficile de repérer un morphème commun à un groupe d'unités qui ont un emploi si différent qu'elles prennent chacune une identité indépendante. Prenons l'exemple suivant :

- MORPHEME CACHE : *viaduct* ; *produce* ; *inducement* ; *abduction*

Les quatre unités contiennent la même racine [DUC], un morphème lié, provenant du latin *ducere* (mener). Ces unités peuvent être liées grâce aux traits formels qu'elles partagent. Cependant, on peut douter qu'une connexion morphologique se crée spontanément dans le lexique mental dès l'acquisition de ces unités. Une telle

connexion peut se faire seulement si l'on en est informé ou amené à y réfléchir. Certes, ce n'est pas une connexion essentielle, dans la mesure où on peut très bien mobiliser les unités sans avoir cette connexion — la plupart des locuteurs n'en sont vraisemblablement pas conscients. Mais cela n'empêche pas que cette connexion puisse exister chez certains locuteurs, natifs ou apprenants, et, dans ces cas, elle aura son rôle à jouer.

Dans l'exemple avec [ACT] (Figure 12) il sera remarqué que l'anglais compte l'unité *re-enact* parmi les dérivés, qui n'a pas d'équivalent contenant ce morphème en français : le *Robert-Collins* (1994) le traduit par *remettre en vigueur / reconstituer / reproduire*. De même, le français compte *agir* et *agitateur* dans cette catégorie, bien que ces unités ne contiennent pas la séquence graphique 'act'. La liaison entre *agir* et *acte* est relativement claire pour un francophone ; la liaison entre *agitator* et *act* l'est nettement moins pour un anglophone, bien qu'étant le résultat d'une étymologie parallèle. Les liaisons dans le lexique sont, par conséquent, le résultat de liens perçus (consciemment ou non consciemment), peu importe la 'réalité' de la linguistique descriptive.

La fausse morphologie (ou fausse étymologie) nous fait facilement croire à une liaison entre deux unités qui se ressemblent en fait pour des raisons tout à fait fortuites ; car l'homme cherche toujours à expliquer les coïncidences. Puisque l'étymologie, la transparence et la morphologie sont des domaines intimement liés : un apprenant qui fait une liaison appropriée entre les deux premières paires d'unités suivantes peut également se créer des connexions 'anormales' entre et avec la troisième paire (Nagy 1997 : 70) :

- FAUSSE ETYMOLOGIE : *loyalty / loyal ; royalty / royal ; casualty / casual*

Les possibilités de ce type de 'fausse étymologie' sont plus frappantes avec les exemples suivants :

- FAUSSE ETYMOLOGIE : *dogma / dog ; hamburger / ham*

Dogma n'a aucun rapport étymologique ou morphologique avec *dog* (il vient de *dogma* en latin, et de la même forme en grec) ni *hamburger* avec *ham* (ce mot doit ses origines à une américanisation de la ville allemande d'Hambourg). Néanmoins, des connexions de ce type sont non seulement possibles, mais très courantes. Deux exemples devraient

suffire pour montrer que ces connexions dépassent la simple phonologie et graphie commune : dans la version anglaise des contes d'Astérix, le chien d'Obélix (Idéfix) s'appelle *Dogmatix* ; et l'anglais américain nous a offert une nouvelle unité lexicale, *beefburger*. Il semble donc évident qu'il puisse exister des connexions entre *dog* et *dogma*, ainsi qu'entre *ham*, *hamburger* et *beefburger* dans le lexique mental.

Dans l'exemple suivant, la première unité est formée sur la base de deux autres, mais pas celles indiquées d'un astérisque, même si les deux versions auraient une réalisation phonologique presque identique :

- DECOMPOSITION INAPPROPRIÉE : *menswear* > *men's* + *wear*
* *men* + *swear*

Le contexte vestimentaire nous indique que le deuxième morphème est *wear* ('porter des vêtements') et non pas *swear* ('jurer') ; cependant, la fréquence du jeu de mot à ce sujet laisse supposer une connexion supplémentaire possible entre *menswear* et *swear*.

10.3 Les morphèmes liés

Nous avons parlé de morphèmes liés dans le contexte des racines, en particulier à travers l'exemple [DUC]. En général, en parlant de morphèmes liés, ce terme s'applique plutôt aux affixes. Une unité dérivée de racine(s) plus affixe(s) mérite, suppose-t-on, une entrée propre à elle dans le lexique mental, du moins dans des langues telles que l'anglais et le français. On irait certainement trop loin si on prétendait que toutes les unités affixées étaient liées dans le lexique mental par le seul fait de leur affixation. Comme nous l'avons proposé en section 3.3.2, il semble généralement évident que les liaisons les plus puissantes sont celles qui créent un réseau limité à un petit nombre d'unités partageant le même trait. Ainsi, nous tenterons ici de diviser la catégorie des unités affixées en des sous-catégories plus petites afin de trouver des connexions plus fortes. Ce qui suit sert à démontrer la complexité de la morphologie des dérivés en anglais à travers un seul cheminement possible, aussi tortueux soit-il, une liste exhaustive n'étant guère praticable dans le contexte de cette thèse.

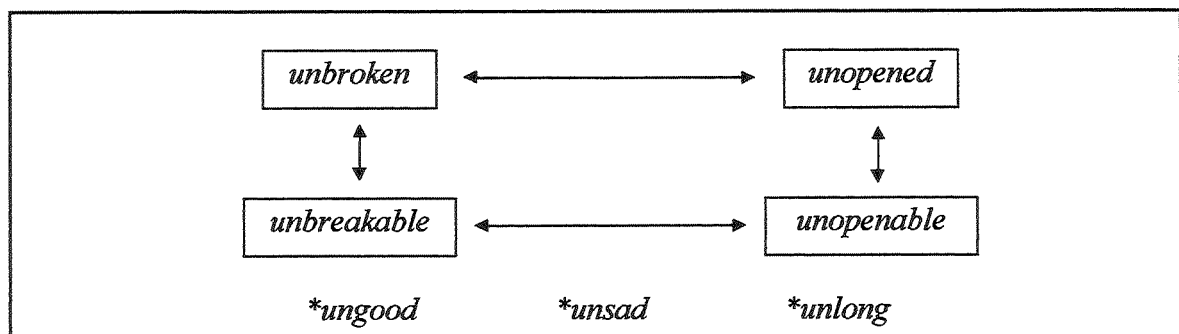
10.3.1 Catégories de morphèmes

Une première division sépare les préfixes des suffixes — les infixes étant inexistantes en anglais comme en français — mais ces catégories restent toujours très importantes. Prenons donc la seule catégorie des préfixes, dont nous ne garderons que les préfixes de négation (il y a aussi un suffixe négatif très courant, [-LESS]). Dans ce groupe, on trouve en particulier :

- PREFIXES NEGATIFS : [A-] ; [ANTI-] ; [COUNTER-] ; [DE-] ; [DIS-] ; [IL-] ; [IM-] ; [IN-] ; [IR-] ; [MAL-] ; [MIS-] ; [NON-] ; [UN-]

L'adjonction de ces morphèmes ne se fait pas au hasard : tout locuteur natif peut s'en servir pour créer de nouvelles unités, le tout selon des 'règles' bien définissables. Par exemple, le préfixe [UN-] en anglais s'attache avec peu de restrictions aux participes passés et aux adjectifs terminant par le suffixe [-ABLE], mais pas aux racines adjectives monomorphémiques (Figure 13).

Figure 13 : Le préfixe [UN-]



Pour revenir aux connexions morphémiques, le nombre de formes résultant de nos divisions jusqu'ici est (probablement) toujours trop élevé pour que l'on puisse estimer qu'elles soient toutes liées les unes aux autres dans le lexique mental. Raffinons donc notre recherche aux seules unités préfixées de [IN-], un morphème qui est en distribution complémentaire avec ses allomorphes [IL-], [IM-], et [IR-], en fonction du phonème qui suit (voir plus loin) :

- PREFIXE NEGATIF [IN-] : *inexact ; insincere ; inexperience*
- ALLOMORPHES [IL-], [IM-] et [IR-] : *illegible ; immoral ; improper ; irreversible*

L'intuition, ainsi que des expériences empiriques, nous indique que c'est à ce niveau que les liaisons deviennent assez puissantes pour avoir un effet non négligeable. Lors d'un oubli momentané, le locuteur est souvent capable de fournir ce premier morphème.

10.3.2 Fausse morphologie

Dans certains cas, ce modèle peut néanmoins être trompeur quand la racine préfixée ne constitue pas une négation du concept. Par exemple, loin d'être des antonymes, les deux premières unités suivantes sont des synonymes (voir section 13.2). Prenons un autre exemple : si *valuable* signifie 'de valeur', *invaluable* devrait signifier 'sans valeur' ; or, le préfixe sert à intensifier l'adjectif — 'qui est d'une valeur inestimable'. On trouve deux unités comparables en français dans le même domaine : *inestimable* ('dont la valeur dépasse toute estimation'), et *inappréciable* ('minime, qui ne peut être apprécié'). Il est pourtant intéressant de noter que cette deuxième unité a une autre signification ('qu'on ne saurait trop apprécier') qui est tout à fait l'inverse et se rapproche ainsi du sens d'*inestimable*.

- FAUSSE NEGATION : *flammable ; inflammable*
valuable ; invaluable

En outre, la séquence graphique IN- en position initiale n'est pas toujours indicatif d'un préfixe :

- [IN-] NON MORPHEMIQUE : *inch ; India ; inkling*

De plus, il existe un autre préfixe [INTER-] qui contient la forme IN-, mais qui a une toute autre signification. Ces unités auront donc des liaisons phonologique et graphique avec des unités proprement préfixées de [IN-], mais n'auront pas de liaisons morphologiques :

- PRÉFIXE [INTER-] : *interdependent ; intercept ; interact*

Encore une fois, deux unités marquées de façon identique risquent d'être liées. De cette manière, on peut supposer qu'un apprenant qui a des difficultés avec un des points ci-dessus se créera des connexions entre les entrées correspondantes dans le lexique mental. Ainsi, une première hypothèse avance que si le préfixe de l'unité anglaise

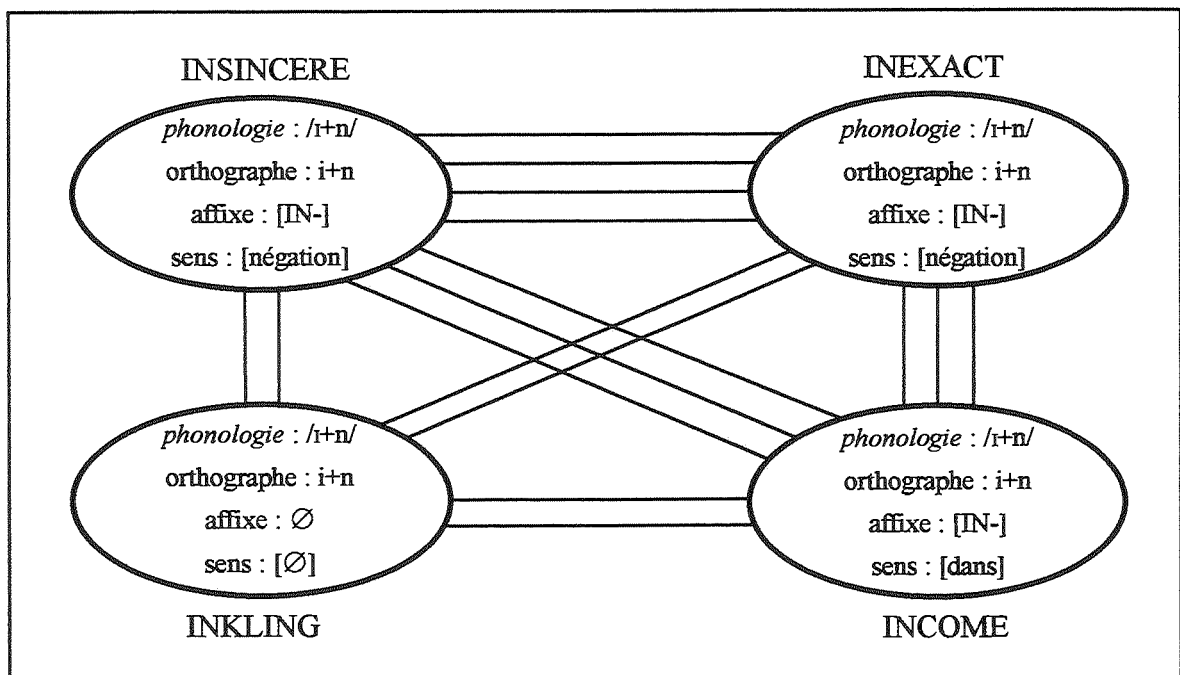
inflammable constitue une négation, l'apprenant la liera avec toute autre unité partageant ce même préfixe. Une fois averti, il pourra établir une connexion plus forte avec d'autres unités comportant le même type de marquage, en l'occurrence, *invaluable*. Ce nouveau groupe étant plus petit, les connexions seront relativement importantes.

10.3.3 Polysémie morphologique

Nous avons parlé de la signification négative du préfixe [IN-], mais il connaît un autre sens, 'dans' :

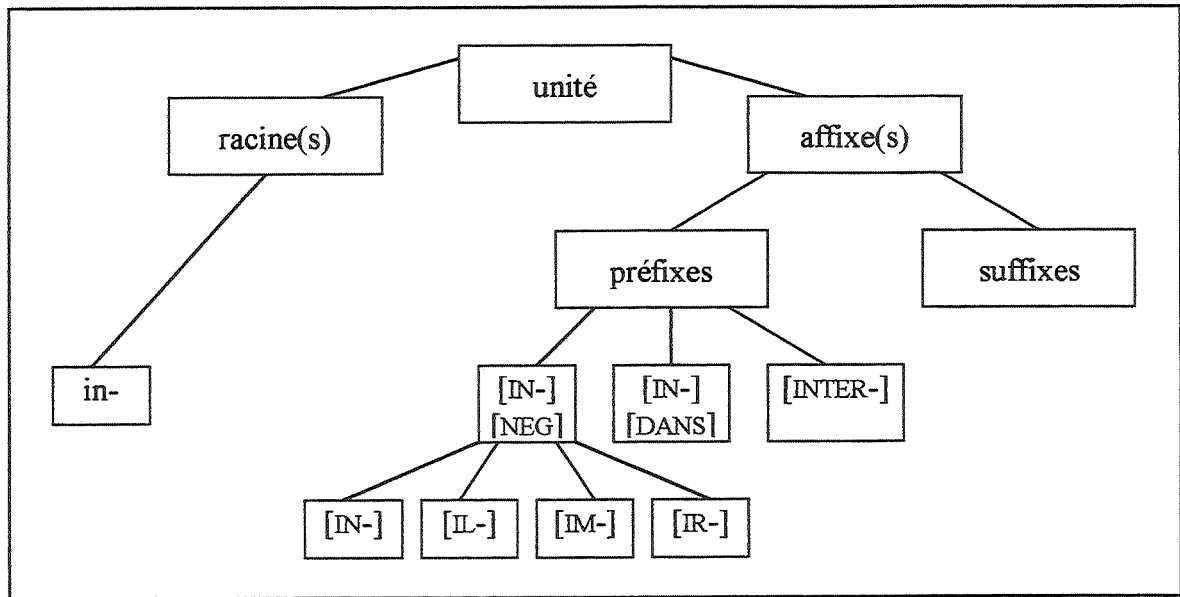
- PRÉFIXE SPATIAL [IN-] : *indent* ; *inbreeding* ; *inland* ; *income* ; *indoors*

Figure 14 : Polysémie morphologique



Il est à supposer que la connexion sera moins forte entre une unité avec [IN-] ['nég'] et une autre avec [IN-] ['dans'] qu'entre deux unités partageant le morphème [IN-] du même type. C'est-à-dire, à l'intérieur d'une catégorie, on trouvera tous les points suivants en commun : phonologie ; orthographe ; préfixe ; sens. Entre deux unités des deux catégories différentes, des traits des trois premiers types seront partagés, et seul le

Figure 15 : Chemin de connexions des préfixes négatifs



10.4 Unités composées

Les unités composées sont des unités que l'on peut décomposer en morphèmes, et qui sont des racines et non des affixes ou morphèmes liés. Ces unités peuvent être composées à partir de verbes et d'adjectifs, mais sont assez rares en anglais (Moon 1997 : 45 ; McCarthy 1995 ; 17) :

- UNITES COMPOSEES : [verb-verb] *spin-dry, freeze-dry*
[adj-adj] *long-haired ; blue-eyed ; three-legged ; royal blue*

Plus courantes sont les unités composées de deux substantifs. Ceci constitue le paradigme par excellence en anglais, de la même manière que le français crée de nouvelles unités à partir de deux substantifs reliés par l'unité *à* (Swan 1997 : 176) :

- UNITES COMPOSEES : Français > [SUBST1 + à + SUBST2] brosse à dents =
Anglais > [SUBST2 SUBST1] *toothbrush*

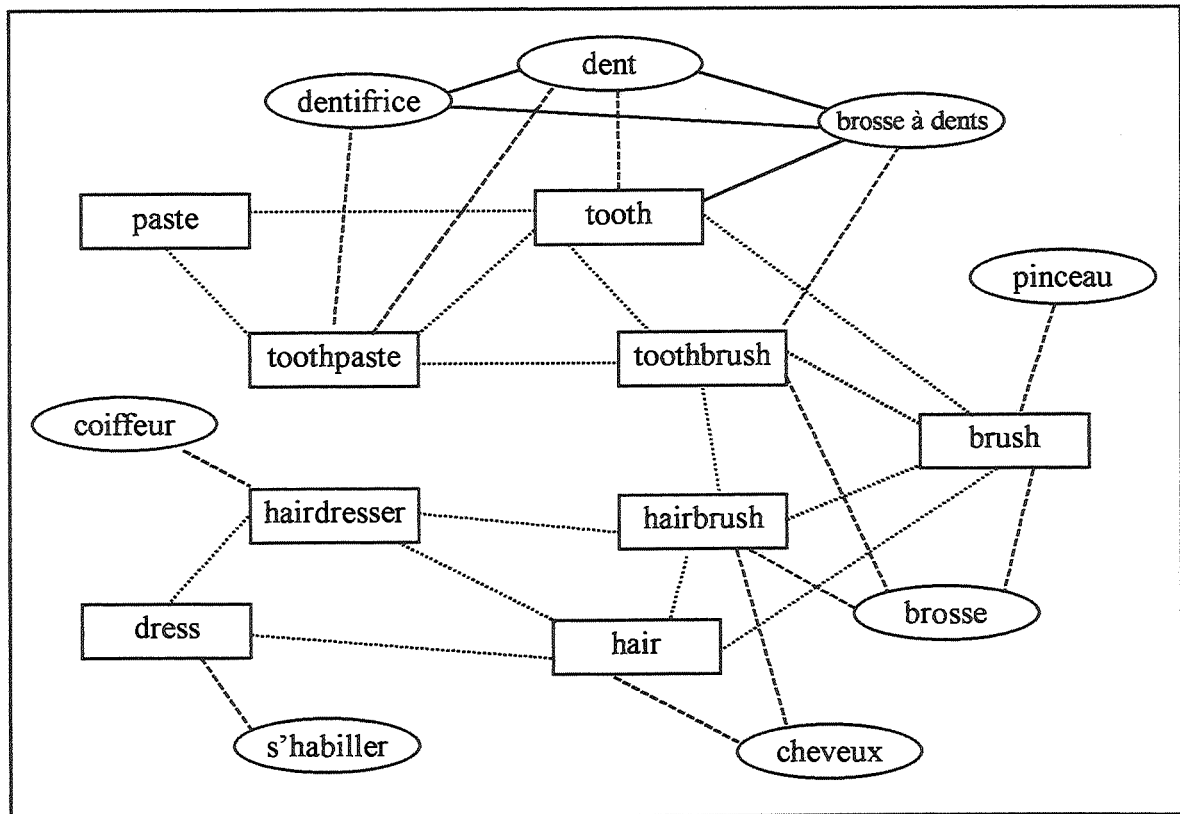
Comme pour les morphèmes liés, une connexion entre toutes les unités composées créerait une catégorie trop importante pour engendrer une liaison forte, et il nous incombe encore de subdiviser cette catégorie autant que possible afin de trouver des connexions assez puissantes pour être utiles. En commençant par les racines partagées

en ce qui concerne les unités composées de deux substantifs, on peut supposer des connexions entre toutes les unités composées à partir d'une seule racine :

- UNITES COMPOSEES [substantif-substantif] : *toothpaste* ; *toothbrush* ; *hairbrush* ;
hairdresser

La Figure 16 essaie de montrer les connexions possibles entre ces unités et leurs composantes, ainsi qu'avec quelques unités dans la L1 ; pour des raisons de simplification, ce diagramme ne peut pas être complet.

Figure 16 : Réseau de connexions pour des unités composées



Bien sûr, certaines unités composées, telles que *birthday* ou *breakfast*, peuvent être opaques même pour un locuteur natif, et n'auront pas par la suite la gamme 'complète' de connexions possibles (Clark 1993 : 109). Le cas de *breakfast* est intéressant, puisqu'il est étymologiquement comparable au *déjeuner* français ; si un apprenant n'est pas conscient de la structure des deux unités, elles ne seront pas liées pour cette raison dans son lexique. Généralement, nous avons tendance à favoriser les unités transparentes par rapport aux unités opaques dans la L1 (Clark 1993 : 115), mais la

notion de transparence peut également fonctionner entre les L1 et L2 (Laufer 1989 : 11). Pour cette raison, le locuteur natif anglais préférerait la première de ces deux unités, l'apprenant français la deuxième :

- TRANSPARENCE : *painkiller* ; *analgesic*

Chez l'apprenant, on prévoit donc une préférence générale (Clark 1993 : 119) :

- PREFERENCES : *sugary* / *sweet* ; *sleep-walking* / *somnambulism*

Comme nous le voyons à travers ce dernier exemple, ce qui constitue la transparence diffère d'une langue à une autre, et favorisera l'emploi d'unités cognates dans la L2 aux dépens des autres. C'est un phénomène courant chez l'apprenant français de l'anglais L2, qui pour des raisons évidentes préfère en général les unités 'latines' aux unités 'anglo-saxonnes' dans la L2 (voir section 11.2) :

- TRANSPARENCE ET ETYMOLOGIE : *analgesic* / *painkiller* ; *tolerate* / *put up with* ;
oenology / *wine-tasting*

10.5 Agglomération

Nous avons déjà vu que le terme 'unité lexicale' se reporte à la réalité de l'entrée lexicale, qui peut être une racine ou un dérivé comprenant deux morphèmes ou plus. Des recherches récentes nous fournissent de très bonnes raisons de croire que les entrées du lexique mental ne se limitent pas au 'mot' : maints exemples de ce que l'on estimait des collocations s'avèrent être probablement des entrées à part (Benson et al 1986 : xxvii). Par exemple, les couleurs *blanc*, *bleu*, et *rouge* ont des équivalents approximatifs en anglais — *white*, *blue*, et *red*. Chacun de ces mots constitue une unité à part. Cependant, lorsqu'on parle des drapeaux français et anglais, on aura à faire à une unité immuable dans chaque langue :

- DRAPEAU FRANÇAIS : bleu blanc rouge
DRAPEAU ANGLAIS : *red white and blue*

Il en est de même pour des formules pour commencer une correspondance écrite :

- FORMULE FRANÇAIS : Chers Papa et Maman
FORMULE ANGLAIS : *Dear Mum and Dad*

Selon Pawley et Syder (1983), le natif ne connaît que quelques milliers d'unités lexicales morphologiquement simples ; par contre, il connaît de centaines de milliers d'unités morphologiquement complexes de ce type.

10.5.1 Importance des agglomérats

La *Bank of English* de l'Université de Birmingham, qui constitue le corpus du projet *COBUILD*, témoigne de l'omniprésence notamment des verbes à particules en anglais. Selon une analyse de Moon (1997 : 45), le seul verbe à particule *to give up*, par exemple, représente un peu plus de 5% des occurrences du verbe *to give*. Ainsi, *to give up* est aussi fréquent que d'autres unités plus traditionnelles, telles que *address*, *adopt*, *airline*, *airport*, et *appearance*. En étendant son étude à l'*Oxford Dictionary of Phrasal Verbs* (1993) et à l'*Oxford Dictionary of English Idioms* (1993), Moon (1997) compte quelques 15 000 verbes à particules, expressions idiomatiques et phrases fixes. Individuellement, la plupart de ces agglomérats ne sont pas très fréquents ; en tant que groupe, ils constituent une bonne partie de notre lexique. McCarthy (1995 : 12) note que les binômes sont plus nombreux que les trinômes, et d'autant plus utiles. En général, plus les agglomérats sont longs, moins ils sont fréquents. De là, il raisonne que l'agglomération est utile jusqu'à un certain niveau de probabilité :

- BINOMES : *rough and ready ; leaps and bounds ; pick and choose ; back and forth*
- TRINOMES : *cool, calm and collected ; wine, women and song ; lock, stock and barrel*

10.5.2 Verbes à particules

Au plus simple, nous pouvons citer les verbes composés (*phrasal verbs*), tels que :

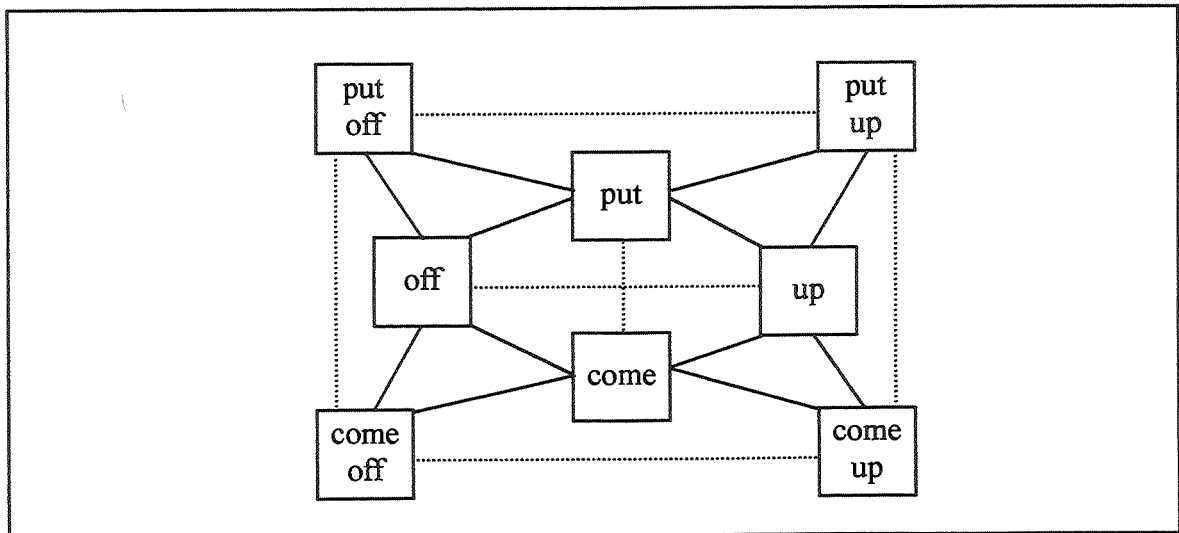
- *PUT* + PARTICULE : *put off ; put up ; put up with*
- *COME* + PARTICULE : *come off ; come up ; come up with*

A la différence des mots composés en général, ce type de verbes composés a une plus grande tendance à l'opacité, c'est-à-dire qu'il est souvent difficile, voire impossible, de deviner le sens à partir des éléments connus. Il y a bien sûr des exceptions : Moon (1997 : 46) remarque que la particule *off* se joint plus ou moins systématiquement avec la plupart des substantifs désignant des 'barrières' afin de former des verbes :

- BARRIERE + OFF : *to block off* ; *to box off* ; *to cordon off* ; *to curtain off* ; *to fence off* ; *to wall off*...

Dans le cas des *phrasal verbs*, il est non controversable de supposer qu'un apprenant se crée les liaisons entre chaque composante et l'unité composée. Nous pouvons schématiser ceci comme dans la Figure 17. Mais, surtout suite à une instruction formelle, il se peut également que l'apprenant lie toute cette catégorie de verbes composés, avec des liens plus forts entre ceux qui sont relativement opaques, qui ont les mêmes particules, qui se basent sur la même racine verbale, ou qui se comportent de la même manière. En plus, les *phrasal verbs* sont dans la majorité d'origine anglo-saxonne, et la plupart sont aussi monosyllabiques (Moon 1997 : 45). Pour toutes ces raisons, ils peuvent être regroupés dans le lexique d'un apprenant.

Figure 17 : Verbes à particules



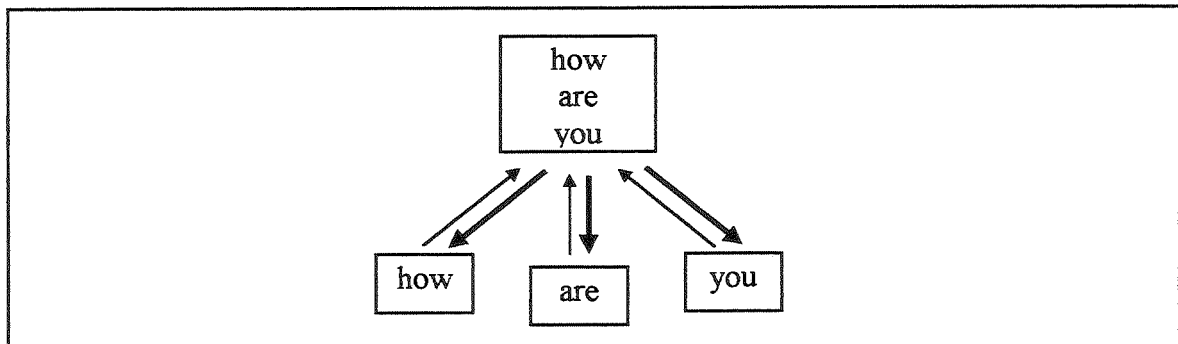
10.5.3 Expressions lexicales

Les expressions lexicales peuvent représenter des unités plus longues et plus flexibles encore, mais toujours constituant une entrée, bien qu'ouvertes à la décomposition (par exemple Levelt 1989 : 186-187), même en L2 (Sinclair 1988) :

- EXPRESSIONS PREFABRIQUEES : *how are you?* ; *I'm sorry to keep you waiting*
- STRUCTURES LEXICALES PREFABRIQUEES : *the more [X], the more [Y]* ;
congratulations on your [Z]

Les deux derniers exemples constituent des modèles préfabriqués pour la création d'un discours rapide et 'naturel' (Ellis 1997 : 129). Puisqu'il nous est possible de décomposer ces unités dans leurs éléments constitutifs (comme avec *put off*), on doit supposer l'existence de connexions du type 'de haut en bas'. Le résultat est des connexions indirectes (mais pas inexistantes) entre ces éléments eux-mêmes par l'intermédiaire de l'expression complète (Figure 18). En plus, la connexion sera plus forte dans la direction de [*how are you*] à *how* qu'inversement, puisque *how* est un élément constitutif de nombreuses expressions différentes.

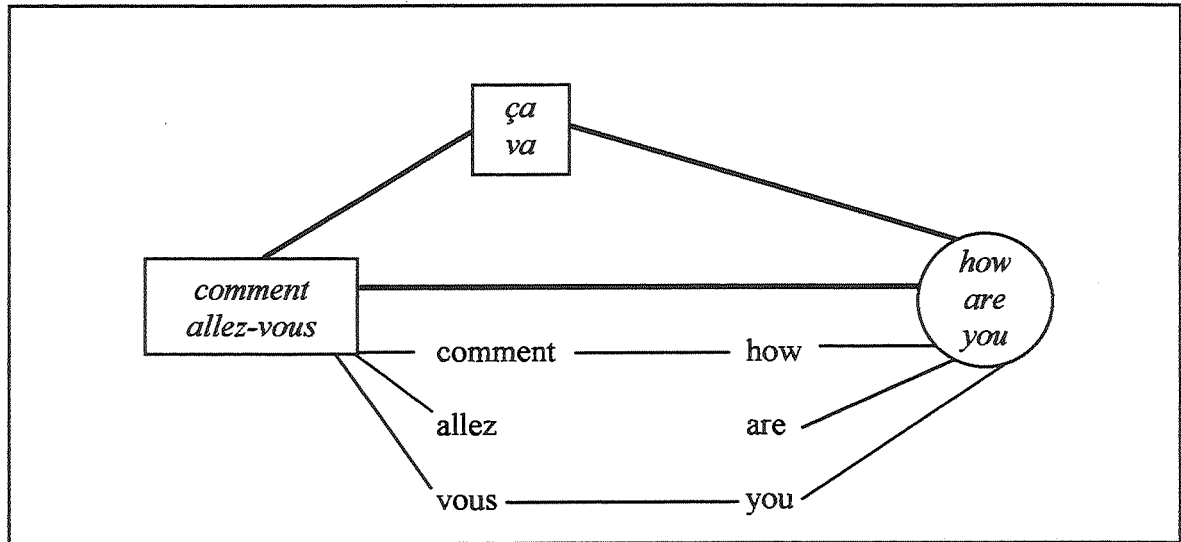
Figure 18 : Décomposition d'expressions lexicales



En ce qui concerne les connexions interlinguistiques possibles, il semble raisonnable d'imaginer des connexions entre les équivalents de traduction des éléments constitutifs (*how* / *comment*, etc), et donc une connexion entre les deux expressions correspondantes. Cependant, puisqu'il est souvent vrai que deux expressions ne contiennent aucun élément qui constitue un équivalent de traduction, et que ces deux expressions peuvent elles aussi avoir une connexion toute aussi forte, il doit également exister des connexions directes entre des expressions interlinguistiques (Figure 19).

Cette perspective d'agglomérats explique, du moins en partie, le problème du traducteur — ne pas traduire au niveau du mot (Lewis 1997a : 60-66).

Figure 19 : Connexions interlinguistiques d'expressions lexicales



Qui plus est, si nous pouvons décomposer les expressions lexicales, nous pourrions certainement créer des connexions entre celles qui partagent des traits, de la même manière que pour les expressions idiomatiques. Dans les exemples suivants, il semble évident que les deux expressions contenant l'unité *green* seront liées, mais il se peut également que toute la famille des expressions formées avec les noms de couleurs peut aussi être liée :

- EXPRESSIONS IDIOMATIQUES : *green with envy* ; *green fingers* ;
black sheep of the family ; *scream blue murder*

10.5.4 Expressions et collocations

Distinguer entre une expression lexicale et la collocation pose un problème : s'agit-il d'une seule entrée composée de plusieurs éléments, de deux entrées fortement liées qui se trouvent souvent ensemble, ou juste d'une relation grammaticale (voir aussi sections 12.3 et 14.3) ? En fait, il n'y a pas de raison *a priori* de croire à une opposition exclusive entre les deux phénomènes : les agglomérats sont, selon Moon (1997 : 43), des cas extrême de collocations figées. Nattinger et DeCarrico (1989 : 118) parlent de « phrases lexicales », et les définissent ainsi :

« Des phénomènes lexicaux de plusieurs mots qui existent quelque part entre les pôles traditionnels du lexique et de la syntaxe. Elles ressemblent au lexique dans la mesure où elles sont traitées comme des unités individuelles, la plupart d'entre elles comprennent pourtant plusieurs mots, et beaucoup d'entre elles sont également dérivées des règles régulières de syntaxe, tout comme n'importe quelle autre phrase. »

Nous avons déjà remarqué que les apprenants fonctionnaient d'habitude au niveau du 'mot', et avaient souvent des difficultés pour traiter un message entier pour cette même raison (section 4.4.3). C'est une pratique courante que d'enseigner des agglomérats dès le début de l'apprentissage, avec des formules comme :

- QUESTIONS PREFABRIQUEES : *How do you spell [X]? ; What's the English for [X]?*

Malgré cet enseignement explicite, les apprenants semblent avoir du mal à s'en servir correctement. Ils perçoivent les expressions et autres agglomérats lexicaux comme étant problématiques, une perception que l'enseignant devrait décourager, selon Carter (1987b : 136). Traiter ce type de phénomène comme un problème néglige son aspect universel, et les unités en question risquent ainsi d'être marquées et seront par la suite d'autant plus difficiles à mémoriser.

10.6 Résumé

La phonologie et la graphie concernent la forme 'pure' des unités lexicales, tandis que la morphologie ajoute une dimension sémantique à cette forme. En ce qui concerne des langues analytiques comme l'anglais et le français, il semble certain que chaque morphème mérite sa propre entrée dans le lexique mental. Une entrée à part est attribuée à chaque dérivé et à chaque unité composée, et encore aux expressions lexicales. Chaque polymorphe peut être décomposé dans ses éléments constitutifs morphémiques. Lorsque les éléments sont transparents, il existe des liens directs entre eux et avec le polymorphe qui les regroupe ; lorsque la composition n'est pas transparente, il faut avoir recours à des mécanismes en dehors des entrées mêmes. Dans les unités où une forme commune représente un même morphème (et inversement, lorsqu'un seul morphème se réalise par la même forme dans deux unités différentes), ces différentes dimensions formelle et morphologique se renforcent, créant une liaison plus forte. Comme à chaque fois, ce sont les morphèmes perçus qui comptent dans ces

10. CONNEXIONS MORPHOLOGIQUES

processus, et toute entrée morphologiquement marquée peut également provoquer des connexions lexicales.

11. CONNEXIONS ETYMOLOGIQUES

Nous avons jusque là discuté de la forme des unités lexicales, ainsi que de la morphologie qui donne un sens à cette forme. Dans ce chapitre, nous examinerons toutes les informations qui peuvent donner une raison historique à la forme d'une unité ou encore à sa signification, et qui engendreront ainsi éventuellement des connexions avec d'autres unités. Que ces informations soient stockées à un niveau conscient ou non conscient n'empêchera pas au lexique mental de reconnaître des groupes de mots pour une raison ou une autre (Nattinger 1988 : 66 ; Wallace 1982 : 90). Une présentation systématique facilite l'assimilation de toute information, puisqu'elle convient mieux aux processus de traitement psychologique humain (Lindstromberg 1985 : 235). L'étymologie nous fournit un moyen d'expliquer de nombreuses irrégularités, et doit s'apprêter à l'intégration réussie d'unités lexicales (Seidenberg 1989 : 57). On est en droit de se demander si ce type d'information relève du lexique mental proprement dit, ou s'il ressortit d'un stockage extra-linguistique. Nous avons déjà contesté ce type de distinction ferme à plusieurs reprises. En l'occurrence, ce n'est pas toute l'histoire. Une réflexion sur l'étymologie des unités nécessite un traitement cognitif profond, ce qui peut résulter en une connexion dans le lexique, que la cause originale soit lexicale ou non.

Par exemple, sans même y penser, il semble évident qu'une connexion autre que formelle pourra être faite entre les unités suivantes — nous pouvons presque imaginer le blé qui écoute :

- FAUSSE ETYMOLOGIE : *ear* (oreille) ; *ear* (épi de blé) ; etc

Cependant, ces deux unités ne sont pas étymologiquement liées : *ear* (oreille) provient du grec *ous* ; *ear* (épi) du grec *achne*. Pourtant, bien que cette différence soit importante pour un lexicologue, pour un apprenant, le lien apparent prendra le dessus. Pour lui, tout comme pour la plupart des natifs, la liaison entre les deux unités peut être faite, et une connexion créée entre elles.

11.1 Transparence

Bien que les informations étymologiques puissent créer des connexions entre deux entrées lexicales, ces informations ne font pas partie des informations lexicales essentielles. Pour qu'une connexion étymologique se fabrique entre deux unités, il faut que le locuteur perçoive cette liaison ; en général, cette perception vient seulement après une étude ou une réflexion consciente des unités en question. Nous avons déjà vu la relation entre *bête* et *beast* (section 9.1). L'apprenant qui remarque une similarité de ce type peut se créer une connexion entre les unités ou les groupes d'unités concernées. Un autre exemple se voit dans la relation entre /g/ en français et /w/ en anglais ;

- /g/ > /w/ : guillaume / *William* ; gardien / *warden* ; garde-robe / *wardrobe*

Des exemples plus systématiques viennent de la première mutation consonantique, formulée dans la loi de Grimm au 19^{ème} siècle, qui trouve un rapport entre de nombreux phonèmes différents : /p/ se serait transformé en /f/ ; /t/ en /θ/ ; /k/ en /h/ ; et /d/ en /t/ , entre autres. Quelques exemples français-anglais :

- LA LOI DE GRIMM : pied / *foot* ; trois / *three* ; cœur / *heart* ; deux / *two*

Ces relations ne sont pas toujours très faciles à distinguer. Prenons le cas suivant :

- ETYMOLOGIE CACHEE : *tow* / *duct*

Ces unités proviennent toutes les deux du latin *ducere* (mener). Il est fort peu probable qu'un locuteur natif, et encore moins un apprenant, perçoive cette liaison, sans qu'on ne le lui dise ou qu'il ne fasse ses propres recherches. Cependant, une fois la liaison faite, on peut imaginer la création d'une connexion entre les deux entrées dans le lexique mental. Le même argument concerne les cognates interlinguistiques, bien que le fait qu'il s'agisse de cognates ajoute une dimension supplémentaire aux connexions possibles. Par exemple, l'unité anglaise *cheese* et l'unité espagnole *queso* viennent toutes les deux du latin *caseus*, ce que peu d'apprenants doivent savoir (Meara 1993b : 281). Un enseignement qui attire l'attention sur la liaison étymologique entre ces deux unités aiderait l'apprenant à mémoriser le lexique L2. Ilson (1983) et Pierson (1989) sont parmi ceux qui conseillent vivement un module étymologique comme élément

indispensable dans toute classe de langue étrangère.¹⁴ A titre d'exemple, l'analyse suivante peut aider un apprenant anglais du français L2 à mémoriser les unités *bis* et *cuit* (*biscuit* même ne posant pas de problème particulier pour des raisons évidentes :

- DECOMPOSITION ETYMOLOGIQUE : *biscuit* > *bis* (*twice*) + *cuit* (*cooked*)

Cette analyse étymologique décompose l'unité dans ses constituantes ; celles-ci peuvent être des morphèmes, mais ne le sont pas nécessairement, comme c'est le cas ici. L'étymologie est assez transparente une fois que l'unité a été analysée, mais l'emploi et le sens diffèrent à un point tel qu'on ne voit la connexion que si on la cherche vraiment. Une fois averti, il y a de fortes chances que cette information soit intégrée dans l'entrée lexicale pour cette unité. Les exemples suivants sont peut-être moins obscurs :

- CHANGEMENT FORMEL : bouledogue ; *bulldog* (chien taureau)
redingote ; *riding coat* (veste pour monter à cheval)

D'autres sont encore plus opaques, et restent surtout dans le domaine du lexicologue ou du lexophile qui cherche à jouer avec les mots. Le tennis, jeu 'anglais', prend son titre du vieil avertissement français en jeu de paume, ainsi que le terme anglais pour *zéro* dans ce même jeu :

- ETYMOLOGIE OBSCURE : *tennis* / *tenez* ; *love* / l'œuf

Nous voyons encore que deux unités d'une forme homonymique peuvent avoir des étymologies différentes : *love* (aimer) a des racines germaniques.

Quelle leçon doit-on tirer de tout ceci ? Simplement, que toute information lexicale que nous possédons peut fournir un crochet auquel attacher d'autres informations semblables, afin de créer des connexions dans le lexique mental, et ceci sans tenir compte de son manque de clarté ou de sa validité linguistique, ou du niveau conscient.

11.2 Langue

Nous examinerons d'abord les origines étymologiques des unités anglaises par rapport à la langue source. Effectivement, l'anglais n'a pas hésité à emprunter des unités tout au

¹⁴ Voir aussi Meara (1993) pour des mises en gardes contre cette pratique.

long de son histoire, avec comme résultat son lexique qui correspond à un véritable pot-pourri d'unités provenant de différentes langues :

« La tâche la plus redoutable pour l'apprenant est de maîtriser un lexique suffisamment étendu, et cela d'autant plus pour l'anglais [L2], avec sa combinaison de deux lexiques sources, allemand et roman » (Lewis 1997a : 46).

Sur un plan grammatical, l'anglais est principalement une langue germanique (ou anglo-saxonne), et trouve ses origines dans les invasions scandinaves du premier millénaire après J.-C. Sur un plan lexical, l'anglais est à la fois une langue germanique et une langue romane (Crystal 1997 : 6). La plupart des unités de haute fréquence nous parviennent du vieil anglais (du 5^{ème} siècle jusqu'au milieu du 12^{ème} siècle), tandis que la plupart des unités de fréquence basse ont des origines latines ou grecques, et ont souvent transité en français avant d'arriver en anglais. Roberts (1965, cité dans Nation 1990 : 18) nous fournit les proportions suivantes pour des mots anglais ayant des origines françaises, latines, ou grecques, selon la fréquence de ces mots en anglais moderne : 44% des 1 000 premiers mots ; 60% des 1 000 mots suivants ; 66% pour les autres mots jusqu'à 10 000.

La langue d'origine a souvent une influence sur la forme de l'unité, ce qui explique la diversité des formes lexicales ainsi que bon nombre des irrégularités de l'orthographe en anglais. A travers la forme de l'unité, l'étymologie peut ainsi influencer sur la facilité d'apprentissage pour des apprenants de différentes L1, suivant que cette forme soit plus ou moins étrange. En outre, l'apprenant qui connaît un peu la linguistique diachronique de l'anglais saura peut-être mieux saisir des aspects de registre et d'affect aux unités d'origines différentes. Nous venons de voir que les unités d'origines anglo-saxonnes sont généralement des unités plus fréquentes, mais elles sont également souvent d'un registre moins recherché que des unités d'origines romanes.

L'explication historique est simple. Après l'an 1066, les seigneurs en Angleterre étaient principalement des Normands qui parlaient un vieux français, et c'est ainsi que cette langue est devenue la langue de la cour. En même temps, les paysans étaient principalement des Anglo-saxons, et leur langue était la langue populaire. Un exemple souvent cité concerne les mots désignant les différents animaux et les viandes qui en proviennent (Tableau 7). A l'époque, les paysans anglo-saxons s'occupaient des animaux, tandis que les nobles normands se contentaient de manger la viande.

Tableau 7 : Des animaux et des viandes

ANIMAL	<i>anglais</i>	cow	calf	hen	swine	sheep
	<i>allemand moderne</i>	Kuh	Kalb	Huhn	Schwein	Schaf
VIANDE	<i>anglais</i>	beef	veal	pullet	pork	mutton
	<i>français moderne</i>	bœuf	veau	poulet	porc	mouton

L'importance générale du style ou du registre attaché à une unité sera discutée en chapitre 14. Dans le reste de cette section, nous nous limiterons à une étude de quelques unités origines de ces deux sources, avec une discussion rapide des unités aux origines coloniales ou internationales.

11.2.1 Anglo-saxon

Comme nous l'avons vu, l'anglais est une langue germanique qui a connu une longue histoire d'emprunts de diverses langues, à tel point que les unités purement et 'typiquement' anglo-saxonnes ou nordiques (des Vikings) sont souvent remarquables de ce même fait. Les exemples suivants commencent par un groupe consonantique relativement remarquable, surtout pour un apprenant français :

- ORIGINES NORDIQUES : *skirt ; skid ; skin ; skull ; skill ; skate ; sky*

Ces unités seront aussi marquées (et donc associées) parce qu'elles ne sont pas apparentées au français, sauf dans le cas des anglicismes (voir ci-dessous).

Il est possible que ces unités seront identifiées et regroupées par un apprenant en raison de (et en plus de) leurs formes. En outre, les unités d'origine anglo-saxonne sont généralement plus courtes, et ont souvent en commun un emploi quotidien — ce qui entraîne un registre relativement neutre, ainsi que le fait d'exprimer des concepts fondamentaux. Il serait donc aisé de penser que ces unités soient généralement plus faciles à assimiler pour un apprenant de l'anglais L2.

Cependant, Laufer (1997a) trouve peu de cas permettant de prouver que les unités plus courtes sont plus faciles à apprendre. Il se peut qu'une unité plus courte n'autorise pas une prise facile sur sa forme. En plus, les unités longues peuvent souvent être analysées morphologiquement, un processus qui peut mener à des connexions plus complètes,

tandis que les unités courtes sont plus souvent des monomorphèmes qui ne permettent pas une telle analyse, et qui doivent en conséquence être apprise *ab initio*. Surtout, pour un apprenant français de l'anglais L2, les unités longues sont plus fréquemment des unités cognates avec sa L1, et donc plus accessibles (chapitre 15). Cela contribue à expliquer la préférence marquée des apprenants français pour des unités peu fréquentes en anglais.

11.2.2 *Gréco-latin classique*

Le lexique technique et littéraire est notamment parsemé d'emprunts d'origine latine et grecque depuis l'époque de la Renaissance :

- ORIGINES GRECO-LATINES : *data* ; *bathos* ; *sesquipedalian* ; *conflate*
agenda ; *etcetera* ; *video* ; *telephone*
international ; *dictionary*

La première catégorie ici contient des unités qui n'ont pas de forme immédiatement équivalente en français ; la deuxième catégorie contient des cognates français / anglais. Enfin, la troisième catégorie contient des unités d'origine classique mais empruntées au français. Il est souvent difficile de distinguer entre ces deux dernières catégories, surtout en vue de l'internationalisation lexicale pour les innovations technologiques : ainsi nous pouvons douter de sa capacité à créer des connexions lexicales pour la plupart des apprenants L2.

11.2.3 *Colonial / international*

A part ces origines germaniques et romanes, on trouve également de nombreux emprunts à d'autres langues en anglais. Ces unités seront remarquables pour deux raisons, formelle et sémantique. En premier lieu, la forme est souvent atypique sur un plan orthographique, comprenant des combinaisons de lettres (et même des diacritiques — voir section 9.2) rares en anglais ; sur un plan phonologique, l'anglais a pourtant tendance à assimiler la prononciation à l'inventaire phonémique anglais, à la différence de l'allemand, par exemple, qui garde souvent une prononciation plus proche de la langue d'origine pour ses emprunts. Deuxièmement, une des raisons principales pour

emprunter une unité lexicale vient du fait que la langue ne possède pas de terme pour exprimer un concept. Souvent, il s'agit effectivement d'un concept 'étranger' qui est importé en même temps que l'unité pour l'exprimer. Bien sûr, au fil du temps, les concepts s'assimileront autant que les unités elles-mêmes.

Ces unités empruntées en anglais viennent souvent des anciennes colonies, notamment en Inde (Hindi, Urdu...) :

- ORIGINES INDIENNES : *pyjama* ; *dungarees* ; *bungalow*

Il existe bien sûr des unités empruntées à d'autres langues, au russe, à l'allemand, à l'afrikaans... :

- ORIGINES DIVERSES : *dacha* ; *glasnost* ; *angst* ; *schadenfreude* ; *blitz* ; *apartheid*

Ces unités peuvent donc être liées pour plusieurs raisons : parce qu'elles ont une forme graphique (et éventuellement phonologique) marquée ; parce qu'elles expriment des concepts relativement exotiques ; parce qu'elles existent aussi en tant qu'emprunts en français. De plus, à un niveau conscient, si un apprenant connaît l'origine de ces unités (à travers le français, par exemple, puisque nombreuses de ces unités ont été internationalisées), elles seront d'autant plus intimement liées.

11.2.4 Français

Il y a aussi d'autres unités 'purement' françaises qui ont été empruntées en anglais — 'purement' dans la mesure où, même si l'origine est grecque ou latine, leur forme indique clairement qu'elles arrivent en anglais par l'intermédiaire du français :

- ORIGINES FRANÇAISES : *souçon* ; *savoir faire* ; *vis-à-vis* ; *après-ski* ; *rendez-vous*

Un apprenant français qui rencontre ces unités familières dans la L2, pourrait créer des connexions non seulement entre les entrées L1 et L2, mais aussi les unes aux autres entre elles : l'effet de surprise de trouver des unités L1 dans la L2 servira à les marquer et à former un sous-réseau dans son lexique. Ellis (1997 : 137) parle d'un effet de 'rappel' (*reminding*) lorsque l'apprenant rencontre une unité L2 cognate avec sa L1. Ce rappel, selon lui, « a un effet généralement facilitateur dans l'apprentissage de ce mot

L2. » Il propose également que la réussite de la technique *keyword* (section 4.4.2) soit fondée sur la création d'un rappel 'artificiel' semblable lorsqu'il n'en existe pas naturellement entre les deux unités.

Souvent, cependant, on constate une certaine réticence de la part des apprenants à se servir de ces unités dans la L2, comme si ils étaient convaincus qu'elles doivent constituer des 'pièges', ou qu'elles seront marquées en quelque sorte. Nous revenons là sur les expériences de Kellerman (1978 ; 1986) discutées en section 6.2.2.

11.2.5 *Anglicismes*

Inversement, phénomène dont maints se plaignent de nos jours, il existe en français de nombreuses unités empruntées à l'anglais. Il est surtout question ici d'unités dont la forme révèle clairement les origines, ces unités étant par la suite considérées comme typiquement anglaises. Si ces unités sont déjà marquées par ce fait en français, une liaison existera déjà entre elles dans la L1, une liaison qui aura de fortes chances de se transférer aux unités L2. De cette manière, un apprenant français de l'anglais L2 pourrait créer une connexion entre les unités suivantes, même si cette connexion n'existe pas pour un locuteur natif :

- ANGLICISMES EN FRANÇAIS : *gentleman ; jogging ; brunch ; fast food ; tie break*

11.3 Divers

Certaines unités lexicales ont aussi des origines en quelque sorte 'extra-linguistiques' ; c'est-à-dire qu'elles sont le résultat de processus autres que l'emprunt à une langue étrangère. Ces unités comprennent les noms propres et les éponymes, les onomatopées et les unités inventées, et la combinaison d'unités préexistantes pour former des expressions fixes (Ayto 1996).

11.3.1 *Noms propres*

Les noms propres sont souvent exclus d'une étude lexicale, étant considérés en quelque sorte comme encyclopédiques ou extra-lexicaux. Ce sont pourtant des étiquettes

lexicales avec des référents (des signifiants avec des signifiés), comme tout autre nom concret. Il n'y a donc aucune raison de penser que l'unité elle-même soit stockée dans le lexique mental (Pinker 1994 : 150-158 ; Goulden et al 1990 : 356). Nous voyons cela à travers des noms propres qui ont des versions différentes dans différentes langues. Dans les exemples suivants, un apprenant qui substitue la version française ou qui ne reconnaît pas la version anglaise commet néanmoins une erreur lexicale :

- NOMS PROPRES : *Athens* / Athènes ; *London* / Londres ; *German* / allemand ;
Nile / Nile ; *Africa* / Afrique ; *the USA* / les Etats-Unis

Deux exemples révélateurs méritent d'être signalés ici :

- CONFUSIONS INTERLINGUISTIQUES : *Munich* ; *Dutch*

Le premier est un homographe parfait anglais-français. Pourtant, un francophone qui sait que le nom allemand de cette ville est *München* aurait plus tendance à employer le mot allemand en anglais, supposant que la version française est une déformation unique à sa propre langue et pas généralisable en anglais. Le deuxième est apparenté au mot allemand *deutsch* ('allemand'), mais, pour des raisons historiques, *Dutch* désigne non pas l'Allemagne mais les Pays-Bas (la langue, la nationalité, et le peuple...). Si notre apprenant connaît l'unité allemande *deutsch*, il aura tendance à supposer que l'unité anglaise possède la même désignation.

11.3.2 Sigles et abréviations

Si les noms propres méritent des entrées dans le lexique mental, il n'y a pas de raison d'exclure les sigles. Certaines unités commencent même leur vie comme des sigles, mais cette particularité disparaît avec le temps, laissant une unité comme toute autre :

- SIGLES 'PERDUS' : *radar* (*R*Adio *D*etecting *A*nd *R*anging)
laser (*L*ight *A*mplification by *S*timulated *E*mission of *R*adiation)
AIDS (*A*cquired *I*mmune *D*eficiency *S*ndrome)

Le fait de savoir que ces unités doivent leurs origines à des processus comparables peut engendrer une connexion entre elles. Ces trois exemples sont des acronymes — des

sigles prononcés comme une unité et non pas comme une suite de lettres. D'autres acronymes anglais qui sont toujours transparents comprennent notamment les suivants :

- ACRONYMES : *NATO (North Atlantic Treaty Organisation)*
UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation)

On peut penser que la connexion serait d'autant plus forte entre des sigles qui ne sont pas des acronymes, parce leurs origines seront plus transparentes. En outre, les particularités des sigles créeront d'autres types de liaisons : ils partagent une forme graphique (des lettres majuscules) et une forme phonologique (prononcée comme une suite de lettres alphabétiques) remarquables, ce qui renforcera la liaison entre elles. Ils pourront également être liés aux unités qui les composent de la même manière qu'une expression lexicale :

- SIGLES ANGLAIS : *VAT (Value Added Tax)*
UN (United Nations)
PLO (Palestine Liberation Organisation)

Deux sigles identiques entre les L1 et les L2 peuvent bien sûr être liés de la même manière que les cognates ; et deux sigles qui ont un sens différent dans chaque langue peuvent créer des connexions qui ressemblent à celles des faux amis (section 15.3). Par exemple, un LEA (*Local Education Authority*) peut être lié à LEA en français (*Langues Etrangères Appliquées*). De façon intéressante, de nombreux sigles se calquant entre l'anglais et le français, les deux unités équivalentes consistent en les mêmes lettres, mais dans un ordre différent en raison d'une syntaxe différente. Ce phénomène remarqué, ces unités seront susceptibles d'être encore plus fortement liées dans le lexique mental. Ainsi, les trois derniers exemples ci-dessus ont les équivalents suivants :

- INVERSION DES SIGLES : *VAT / TVA ; NATO / OTAN ; AIDS / SIDA*

Le cas des abréviations est un peu différent. Comme les sigles 'perdus' et les acronymes, ces unités sont prononcées comme des unités normales, mais doivent leur existence autant à des aspects de registre qu'à un désir d'économie de souffle. Elles sont en général d'un registre peu soutenu, et même parfois enfantin (section 14.5). Elles ont

certaines caractéristiques communes, par exemple une terminaison courante en *-Y*, caractéristique d'un registre familier :

- ABREVIATIONS : *telly (television) ; biccyy (biscuit) ; loony (lunatic)*

11.3.3 *Eponymes*

Parfois une unité doit son existence au créateur du concept qu'elle désigne. Dans ces cas, nous parlons d'éponymes. Si l'apprenant connaît des unités qui ont cette origine, il est possible que leurs entrées se créent des connexions pour cette même raison :

- EPONYMES : *frankfurter ; hamburger ; hoover ; biro ; wellington ; cardigan ; sandwich*

Cet effet sera plus fort quand il y aura d'autres traits en commun : *hamburger* et *frankfurter* sont modelés sur des villes allemandes et désignent tous les deux de la viande hachée et préparée dans une forme spéciale. Ces informations lexicales sont surtout des informations existantes au niveau conscient, mais peuvent néanmoins avoir une incidence sur la création de connexions dans le lexique mental.

11.3.4 *Onomatopée*

Très peu d'unités ont une relation intime entre la forme phonologique et la signification autre que l'étymologie. La seule exception est le cas des onomatopées, qui désignent souvent des bruits :

- ONOMATOPEE : *cluck ; bang ; thud*

Ces unités sont pourtant moins évidentes dans leur forme qu'on ne le pense. Comme le dit Nation (1990 : 40) :

« Quelques mots anglais se prononcent comme leur sens. Malheureusement, les locuteurs d'autres langues ne sont pas toujours d'accord sur ces prononciations. »

Parfois, même pour des unités qui ne sont pas cognates, on retrouve une forme semblable pour des raisons évidentes :

- ONOMATOPEE COMPAREE : coucou (français) ; *cuckoo* (anglais) ;
Kuckuck (allemand) ; *cuco* (espagnol)

Mais une comparaison rapide entre ces mêmes langues européennes révèle des différences d'interprétation importante pour d'autres unités qui sont censées être onomatopéiques dans chaque langue (Tableau 8).

Tableau 8 : Onomatopée

ANGLAIS	FRANÇAIS	ALLEMAND	ESPAGNOL
<i>bang</i>	pan / vlan / boum	<i>peng / klopf</i>	<i>pum</i>
<i>cluck</i>	glousser	<i>gackern</i>	<i>cloquear</i>

D'autres unités onomatopéiques sont encore moins visibles pour un apprenant. En anglais, toutes les unités suivantes sont des éléments onomatopéiques pour un locuteur natif :

- *whisper* ; *murmur* ; *snore* ; *slap*

Cependant, si les équivalents de traduction sont des onomatopées, ils seront susceptibles de créer une connexion interlinguistique, et un apprenant qui reconnaît la nature onomatopéique de deux unités L2 pourra établir une connexion entre elles. On peut imaginer que ceci constituerait un groupe trop important, mais il est à supposer que beaucoup d'apprenants, notamment ceux qui ont acquis la plupart de leurs connaissances L2 à travers une instruction formelle, n'aient pas une très grande quantité de ces unités L2 dans leur lexique mental. On peut donc postuler des connexions interlinguistiques comme les suivantes :

- ONOMATOPEE POLYSEMIQUE : *bang* / pan ; *bang* / toc ; *bang* / *thud*

11.3.5 Unités inventées

Tout autre type d'information qu'on peut connaître sur une unité peut créer un crochet auquel on peut attacher des connexions avec d'autres unités dans le lexique mental. Il

est impossible de détailler chaque instance de chaque information, mais à titre d'exemple, regardons le cas des unités inventées, telles que :

- UNITES INVENTEES : *serendipity* ; *chortle*

Cette première unité a été inventée par Horace Walpole, et tient son origine d'un conte de fée perse, 'Les Trois Princes de Serendip'. Ces princes trouvaient toujours le bonheur quoi qu'ils fissent, et cette unité signifie donc une faculté de bonheur fortuit. La deuxième a été inventée en combinant *chuckle* et *snort* par Lewis Carrol dans son célèbre poème amphigourique *The Jabberwocky* (extrait de *Through the Looking Glass*), et a été adoptée dans la langue courante par la suite. Si un apprenant — ou bien un natif — connaît les origines de ces deux unités (le fait qu'elles ont été inventées à des moments précis dans des œuvres écrites), il pourra les lier dans son lexique mental.

L'unité *chortle* représente ce qu'on appelle des 'mots-valises' ou 'mots-portemanteaux'. Galisson (1991) s'intéresse de plus près à ce phénomène rare. Selon lui, ce type de création lexicale reflète la culture de la langue, ainsi que notre capacité de jouer avec le lexique à des fins créatives. En français, il trouve des exemples littéraires, de Rabelais au 16^{ème} siècle jusqu'à Boris Vian au 20^{ème}, ainsi que dans les domaines du journalisme, de la publicité et du commerce. Des exemples plus populaires comprennent, toujours de Galisson :

- MOTS-VALISES : américonnerie (Amérique + connerie)
embellemerder (emmerder + belle-mère)
pandraud... et court (pendre haut et court + Pandraud)

Ces exemples refléteraient donc généralement une créativité lexicale plutôt que des entrées du lexique mental. Bien sûr, ces unités peuvent s'intégrer dans le vocabulaire d'une langue, comme avec *chortle*, et donc à ce moment-là faire partie du lexique mental d'un natif. Même avant, si un groupe restreint de locuteurs partage une unité qui ne fait pas partie de la langue standard, cette unité peut figurer dans leur lexique, comme c'est le cas avec des unités de dialectes ou de jargon (section 14.5). Dans le cas des 'mots-valises' ci-dessus, il se peut qu'ils figurent dans le lexique mental de leurs créateurs, et même dans celui d'autres personnes qui les ont trouvés frappants. Mais là, ce serait assez exceptionnel ; comme nous l'avons vu, il faut normalement plusieurs rencontres pour bien fixer une nouvelle unité dans le lexique mental (section 4.2.3).

11.3.6 Expressions idiomatiques fixes

Il existe en anglais beaucoup d'expressions que nous pouvons considérer comme des unités à titre individuel (voir section 10.4). Nous pouvons les définir comme « des collocations fixes [...] de plusieurs 'mots', sémantiquement opaques » (Carter 1987b : 58). Selon Newmark (1996 : 58), l'anglais aurait plus de ces expressions idiomatiques que toute autre langue naturelle :

- EXPRESSIONS FIXES : *to let the cat out of the bag* ; *to buy a pig in a poke*

La première signifie *vendre la mèche*, la deuxième *acheter chat en poche*. Une première connexion interlinguistique est à supposer entre une expression de ce type et son équivalent le plus proche dans la L1. D'après Wallace (1982 : 90), une appréhension de l'étymologie de ces expressions aiderait à sa mémorisation, et pourrait à son tour mener à une connexion lexicale. La relation entre ces deux unités particulières est obscure, sauf si l'on connaît leurs origines historiques : certaines personnes peu scrupuleuses vendaient des chats (*cat*) sans valeur dans des *bags* ou *pokes* (un vieux mot anglais désignant des sacs), en prétendant que c'étaient des cochons (*pigs*) d'une grande valeur. Les deux expressions se reportent ainsi au même phénomène, mais sur différents aspects. La première se concentre sur l'importance du secret : si le sac s'ouvre, son secret est dévoilé. La deuxième se concentre sur le risque d'acheter sans vérifier les marchandises.

Cette description peut paraître assez tortueuse, mais si un apprenant prend connaissance de l'origine des deux expressions, il pourra faire une connexion entre les deux (Wallace 1982 : 90). Plusieurs chercheurs conseillent une telle approche dans des cours de langue.

On pourrait même imaginer qu'une expression lexicale L2 aurait une connexion avec une expression L1 ou L2 qui n'est pas équivalente en raison de sa forme (longueur) ou de son imagerie, registre, humour, etc. Dans l'exemple suivant, une connexion serait possible également parce qu'il s'agit de deux expressions idiomatiques concernant les chats :

- CONNEXION INTERLINGUISTIQUE ? : *to let the cat out of the bag* >
avoir d'autres chats à fouetter

11.4 Résumé

L'étymologie se lie de façon plus ou moins proche avec la forme phonologique et surtout graphique des unités lexicales, en y ajoutant un aspect sémantique. L'étymologie concerne les origines lexicales de toutes sortes ; nous nous sommes principalement concentrés sur la langue d'origine, mais d'autres facteurs, tels que l'onomatopée ou l'éponymie, sont impliqués aussi. Le lexique mental se sert de toutes les informations disponibles, aussi bizarres ou farfelues soient-elles, afin de créer des interconnexions. Ainsi, il n'y a pas de raison de supposer que l'étymologie y soit immune. Si le locuteur, natif ou apprenant, perçoit un point commun étymologique entre deux unités, elles peuvent par la suite être liées dans son lexique.

12. CONNEXIONS GRAMMATICALES

Chaque unité lexicale possède une grammaire qui lui est propre (Hunston et al 1997 ; Lewis 1993 : 142 ; Taylor 1990). Le terme 'grammaire lexicale' couvre un bien large domaine, qui se divise en plusieurs sous-catégories de liaisons éventuelles dans le lexique mental. La grammaire lexicale constitue un élément organisateur puissant et fiable du lexique mental (Channell 1988 : 88) : tout trait grammatical partagé par deux unités lexicales pourra éventuellement créer une liaison. En outre, en tant que système de régularités, la grammaire lexicale sous-entend des irrégularités, c'est-à-dire des formes linguistiques qui ne se conforment pas aux 'normes' structurelles. Comme nous l'avons déjà vu, toute exception constitue un élément marqué pour un apprenant, et les éléments marqués d'une manière identique peuvent être liés dans le lexique mental.

Nous avons longuement parlé des aspects bénéfiques d'un transfert lexical (section 6.3). En ce qui concerne la grammaire lexicale aussi, les similarités peuvent aider l'apprenant, les différences lui poser problème. Nation (1990 : 37) propose de faciliter la tâche de l'apprenant en soulignant les points communs entre les L1 et L2, et d'abandonner ainsi l'idée reçue qu'il faut éviter tout parallèle entre les systèmes grammaticaux des deux langues.

Bien évidemment, l'étude de la grammaire d'une langue est un domaine immense. Il n'est pas réaliste, ni même souhaitable, de fournir un traitement complet dans le cadre de cette thèse. Nous nous contenterons plutôt d'analyser certains phénomènes relevant de la grammaire lexicale afin d'en tirer des conclusions quant aux types de connexions qui sont possibles selon notre modèle. En particulier, nous commencerons par réfléchir aux regroupements lexicaux selon des traits grammaticaux partagés. Ces regroupements peuvent être paradigmatiques ou syntagmatiques, bien que les deux domaines ne fonctionnent pas séparément. Nous verrons encore une fois l'interaction de différents types de connaissances lexicales : des traits grammaticaux sont souvent liés à l'étymologie, à la forme phonologique ou graphique, à la morphologie, et aussi aux traits sémantiques que nous examinerons dans des chapitres plus loin.

12.1 Statut grammatical

Les grammairiens attribuent une partie du discours, tel que ‘substantif’, ‘verbe’, ‘adjectif’ et ‘adverbe’, à chaque unité lexicale. Ce système est souvent basé sur une analyse linguistique plutôt que psycholinguistique, et ne représente pas pour autant une réalité psychologique du lexique mental. Cependant, il semble que notre module langue n’est pas insensible à ce type de ‘statut grammatical’. Les recherches d’expériences d’associations lexicales montrent, *ceteris paribus*, qu’une unité-stimulus d’un statut donné sollicite une unité de réponse du même statut, par exemple SUBSTANTIF > SUBSTANTIF ; dans un tout autre domaine, les aphasiques peuvent perdre une seule catégorie ou sous-catégorie grammaticale de leur lexique (Pinker 1994 : 314 ; Linebarger 1989 pour une revue).

Ceci nous permet d’affirmer que les unités de statut différent sont stockées de manière différente dans le lexique mental (Engelkamp 1988). Cependant, Levelt (1989 : 184) attribue ce phénomène aux processus de traitement et non de stockage. Effectivement, on ne peut guère imaginer une liaison puissante entre chaque exemple d’un statut donné pour la seule raison qu’ils partagent le même statut — le réseau généré serait certainement trop vaste pour être utile, et encore moins lorsqu’il s’agit de connexions entre deux langues. Il semble donc que chaque entrée contienne des informations relatives à son statut grammatical, et qu’une recherche lexicale puisse tenir compte de cette information. Ainsi, le statut grammatical d’une unité est importante à la fois dans le stock et pour les mécanismes de traitement lexical.

Certaines catégories grammaticales sont communément plus difficiles à apprendre que d’autres. En général, les substantifs sont les plus faciles à apprendre, les adverbes les plus difficiles ; les verbes et les adjectifs figurent quelque part entre les deux (Laufer 1997a : 148 ; Engelkamp 1988 : 303). Des études statistiques démontrent la dominance numérique des substantifs dans toute langue naturelle : Guiraud (1954) calcule que 62% de tous les mots en français sont des substantifs. Des études psycholinguistiques indiquent également que ces unités sont plus facilement récupérées dans le lexique mental (cf Lewis 1993 : 142), ceci étant dû au rôle important de la pensée visuelle — nous nommons ce que nous ‘voyons’ (Ellis et Beaton 1993 : 565-566).

12.1.1 *Sous-catégories des verbes*

Des regroupements sont possibles à l'intérieur de chaque catégorie grammaticale (Holec 1974). Si une catégorie large se divise plusieurs fois, il se peut que les sous-catégories soient assez petites pour engendrer des liaisons plus puissantes entre ses membres. Gross (1990) sur 12 000 verbes 'simples' en français démontre qu'il n'en existe pas deux qui soient utilisés exactement de la même manière grammaticale. On peut bien sûr supposer que ces mêmes verbes peuvent être regroupés de manières différentes selon des tendances grammaticales. Les grandes similarités pourraient engendrer des connexions, par exemple entre verbes impersonnels (Hunston et al 1997). En anglais, la catégorie de 'verbes' pourrait comporter des sous-catégories beaucoup plus précises et donc limitées. Un exemple : plutôt que d'attribuer à *give* le statut simple de 'verbe', on peut imaginer qu'il appartient à une catégorie X qui fait preuve d'un certain comportement grammatical (Tableau 9).

Tableau 9 : *Give / offer / donate*

V + INDOBJ + DIROBJ	V + DIROBJ + [to] + INDOBJ
<i>give someone something</i>	<i>give something to someone</i>
<i>offer someone something</i>	<i>offer something to someone</i>

A ce moment-là, tous les membres de cette catégorie pourraient être liés, tandis que d'autres verbes qui n'ont pas le même comportement seraient moins intimement liés. Ces structures employées avec *give*, générées par le lexique, contrastent effectivement avec la grammaire de plusieurs autres unités ayant un sens semblable :

- DONATE : *donate something (to someone) / *donate someone something*

En d'autres termes, l'entrée contient des informations non seulement sur le statut grammatical, mais également sur le nombre d'arguments, rôles thématiques et relations grammaticales (Clark 1993 : 4). Ce type de liaison (*give / offer*) et de séparation (*give / donate*) explicites est souvent le résultat d'une présentation en cours d'unités regroupées selon leur comportement grammatical. Elles peuvent donc exister pour des raisons 'artificielles' si non 'naturelles'.

La question qui se pose est la suivante : est-ce que ce genre de liaison peut traverser la barrière entre la L1 et la L2 ? Dans l'exemple de *to give* ci-dessus, il n'existe pas d'équivalent en français : aucun verbe n'a le paradigme [V(+OBJIND)+OBJDIR] en plus de [V+OBJDIR+PP]. Pour ce qui est de cet exemple, la réponse est affirmative : on peut imaginer que tout verbe anglais qui permet ces deux structures sera marqué pour un apprenant français. D'un autre côté, si nous trouvons deux unités d'un comportement grammatical identique en français et en anglais, nous pourrions imaginer une connexion grammaticale entre elles.

Il est intéressant de noter aussi que le paradigme de *give* s'applique à plusieurs verbes en anglais, souvent avec le sens de 'transfert' :

- TRANSFERT : *give ; offer ; bring ; tell ; owe ; show ; send...*

Ces verbes sont dans la majorité d'origine anglo-saxonne, et la plupart sont aussi monosyllabiques (Moon 1997 : 45). En général, les verbes d'un sens semblable de provenance française (eg *donate*) ne permettent que la structure qui a son équivalent en français : *to donate something (to someone)* (Pinker 1994 : 249). On voit encore l'interaction de plusieurs types d'informations différentes : la grammaire et l'étymologie ont une incidence l'une sur l'autre. Certains chercheurs voient également une liaison forte entre ce type de comportement grammatical et des aspects sémantiques du lexique. Nation (1990 : 38), par exemple, prétend que la signification proche des verbes anglais *tell, suggest, ask, et encourage* ont un effet sur la probabilité des structures associées. Hunston et al (1997 : 61) suivent la même idée :

« L'association entre mot et paradigme n'est pas aléatoire. Des groupes de mots qui partagent des paradigmes ont aussi tendance à partager des aspects de leur signification. »

Pour prendre un autre exemple, le verbe *to put* en anglais nécessite deux objets (un direct et un prépositionnel), et trois places d'argument ou rôles thématiques (agent, patient, situation). De cette manière, seule la première phrase est acceptable en anglais :

- STRUCTURES AVEC 'PUT' : *He put the car in the garage.*
**He put the car.*
**He put in the garage.*

Il existe donc deux possibilités pour expliquer ces structures : (a) l'entrée *put* contient cette information ; (b) l'entrée *put* est indexée de manière à renvoyer aux règles syntaxiques correspondant à cette indexation. Le résultat est le même, mais la première solution semble prendre le dessus dans les théories actuellement préférées.

12.1.2 Regroupements et sous-catégories

De nombreux manuels d'usage regroupent des unités lexicales qui posent les mêmes difficultés grammaticales. En anglais, l'analyse se porte en grande partie sur le verbe principal, souvent perçu comme problématique, mais elle s'étend aussi à toute la grammaire lexicale. Ces regroupements sont censés aider l'apprenant ; le fait que les enseignants et les apprenants achètent ce type de manuel indique que beaucoup d'intéressés le croient aussi. Par exemple, le *Collins COBUILD English usage* (1992), basé sur un grand corpus, regroupe les éléments suivants :

- NEGATION : *barely ; hardly ; rarely ; scarcely ; seldom*

Avec ces exemples, on voit à quel point les chercheurs, de nos jours, ont de plus en plus tendance à attribuer la grammaire au lexique, plutôt que de créer un vaste système grammatical. Ce domaine représente aussi l'interface lexicale en grammaire chomskyenne. Un autre domaine souvent présenté et divisé en sous-catégories dans les manuels est celui du comportement nominal selon des normes singulières et plurielles (voir aussi section 12.2.3). Ces catégories sont représentées dans le Tableau 10.

Tableau 10 : Catégories de substantifs

substantifs uniquement pluriels	<i>scissors / binoculars trousers / contents</i>
substantifs non comptables terminant en 's' suivis d'un verbe singulier	<i>news / physics mathematics / politics</i>
substantifs comptables ou non comptables avec des significations différentes	<i>people / medium work / hair</i>
substantifs comptables sans marqueur de nombre	<i>aircraft / series sheep / fish</i>
substantifs au pluriel irrégulier	<i>child ~ children foot ~ feet</i>

Dans cette première catégorie de substantifs qui se trouvent toujours au pluriel, McCarthy (1995 : 17) trouve qu'elle représente notamment des concepts binômes. A son tour, il subdivise encore cette catégorie grammaticale selon des critères sémantiques et situationnels. En anglais, on peut inclure ici les outils à deux lames, les vêtements avec un trou pour chaque jambe, ou des dispositifs oculaires :

- OUTILS : *shears ; clippers ; scales ; pliers ; pincers*
- VETEMENTS : *shorts ; trousers ; jeans ; tights ; dungarees*
- VISION : *glasses ; spectacles ; shades ; Ray Bans ; binoculars*
- DIVERS : *acoustics ; contents (of a book) ; outskirts ; proceeds (for charity)*

Si ces catégories reflètent une interaction entre des traits grammaticaux et sémantiques, il est également intéressant de noter l'intimité entre des aspects grammaticaux et étymologiques. De nombreuses formes plurielles irrégulières sont dues à des normes étrangères. Entre autres, on peut remarquer les catégories du Tableau 11, dont la dernière catégorie d'unités empruntées au français renvoie non seulement à l'étymologie, mais aussi à la prononciation, puisque la consonne finale n'est pas prononcée.

Tableau 11 : Etymologie des formes plurielles irrégulières

LATIN	<i>nucleus ~ nuclei ; stimulus ~ stimuli</i>
	<i>corpus ~ corpora ; genus ~ genera</i>
	<i>bacterium ~ bacteria ; memorandum ~ memoranda</i>
	<i>appendix ~ appendices ; index ~ indices</i>
	<i>larva ~ larvae ; vertebra ~ vertebrae</i>
GREC	<i>analysis ~ analyses ; hypothesis ~ hypotheses</i>
	<i>criterion ~ criteria ; phenomenon ~ phenomena</i>
FRANÇAIS	<i>chassis ~ chassis ; rendezvous ~ rendezvous</i>

Dans cette section, nous avons vu quelques exemples divers du comportement grammatical des substantifs au singulier et au pluriel. Notre objectif n'est pas de faire une analyse complète de toute la grammaire lexicale anglaise. Ces exemples servent à

montrer que les unités qui partagent certains traits grammaticaux seront susceptibles d'être liées dans un sous-réseau du lexique mental L1 ou L2.

12.2 Paradigmes grammaticaux

Le statut grammatical ne peut pas être examiné seul, et on doit prendre en compte son interaction avec d'autres éléments. Ainsi, des 'règles' transformant un adjectif en substantif auront une incidence sur la phonologie, l'orthographe, le sens... Tous ces éléments aideront à établir une connexion entre les unités concernées (en supposant effectivement que ce soient deux entrées distinctes dans le lexique mental).

12.2.1 Transformations grammaticales

L'étymologie aussi a son rôle à jouer : c'est le grand changement vocalique pendant la Renaissance qui est à l'origine de la transformation de la voyelle dans certaines paires d'adjectifs et de substantifs :

- LE GRAND CHANGEMENT VOCALIQUE ANGLAIS : *sane* ; *sanity*

Bien que ces deux premières unités ne coïncident phonologiquement que de deux phonèmes, / s / et / n /, elles proviennent de la même racine, et se transforment selon une règle généralisable. Cette alternance dans des unités de la même famille morphologique se voit de la même manière dans les unités suivantes :

- / eɪ / > / e / : *inane* / *inanity* ; *vain* / *vanity* ; *deprave* / *depravity* ; *cave* / *cavity*

L'existence de paradigmes semblables dans les deux langues fournira les bases de liaisons potentielles. Effectivement, nous voyons le même type de changement dans des paires comparables en français :

- CHANGEMENTS VOCALIQUES EN FRANÇAIS : *vain* / *vanité* ; *sain* / *sanitaire* ;
serein / sérénité...

12.2.2 Verbes irréguliers

Au début de ce chapitre, nous avons vu que les flexions verbales ne méritent pas une entrée à elles seules ; ces flexions sont le résultat d'informations stockées à l'intérieur de l'entrée même, soumises à un traitement syntaxique, et non lexical. Les recherches jusqu'à présent montrent que seules les formes de flexion irrégulières méritent une entrée à part (Pinker 1994 : 146). D'après Bybee et Slobin (1982), les locuteurs monolingues ont des représentations des paradigmes verbaux, et les verbes irréguliers en anglais peuvent donc être appris en catégories, selon les formes traditionnelles du radical, du prétérit, et du participe passé (Tableau 12).

Tableau 12 : Paradigmes des verbes irréguliers

break / broke / broken	buy / bought / bought	cut / cut / cut
wake / woke / woken	think / thought / thought	hit / hit / hit
take / took / taken	fight / fought / fought	shut / shut / shut
shake / shook / shaken	catch / caught / caught	put / put / put

Il semble évident qu'une connexion existera entre *break*, *broke*, et *broken* (Kess 1992 : 73-74) ; mais il peut aussi en exister une entre *buy*, *think*, *fight* et *catch* dans le lexique mental d'un apprenant à cause du paradigme comparable. Cette liaison peut être renforcée suite à un enseignement qui regroupe ces unités expressément et de manière explicite.

12.2.3 Pluriels irréguliers

Dans le même esprit, on peut également supposer que les pluriels irréguliers ont eux aussi leur propre entrée. De toutes façons, ces formes posent de sérieux problèmes pour un apprentissage complet de nombreuses unités (Laufer 1997a : 145). En anglais, on peut citer les unités suivantes, regroupées selon la forme (voir aussi section 12.1.2 ci-dessus) :

- PLURIELS : *tooth / teeth* ; *goose / geese* ; *foot / feet*
phenomenon / phenomena ; *criterion / criteria*
index / indices ; *appendix / appendices*
diagnosis / diagnoses ; *hypothesis / hypotheses* ; *oasis / oases*

radius / radii ; nucleus / nuclei ; fungus / fungi ; stimulus / stimuli
bacterium / bacteria ; datum / data ; medium / media

Le premier groupe consiste en unités d'origine anglo-saxonne ; le deuxième groupe provient du grec ; les autres du latin (on voit encore l'influence étymologique). Il est plus difficile de savoir si chaque forme mérite une entrée à part, puisque certaines 'irrégularités' s'appliquent à de nombreuses unités, et peuvent ainsi être considérées comme des formes quasi-régulières. A ce moment-là, on pourrait imaginer que l'entrée principale soit marquée pour un tel type de forme plurielle ; l'entrée renvoie ensuite à la grammaire en dehors du lexique pour l'ajout du marqueur pluriel.

Parmi les exceptions les plus 'régulières' en anglais se trouvent les unités qui terminent en / f / au singulier. La plupart ont en commun une étymologie et une forme plurielle germaniques. L'ajout du phonème / z / entraîne en même temps un voisement au fricatif, conformément à nos attentes phonologiques. Cependant, il ne s'agit pas uniquement d'un phénomène phonologique, parce qu'il existe des exceptions à l'exception (par exemple, *roof* > *roofs*) ! A l'écrit, l'ajout du marqueur pluriel transforme le F en V, avec l'insertion d'un E entre le V et le S si besoin est.

- / f / > / v z / : *half / halves ; leaf / leaves ; knife / knives ; thief / thieves ;*
shelf / shelves ; wolf / wolves...

Plusieurs possibilités existent pour imaginer le statut de ces formes irrégulières des unités anglaises *half* et *halves*, par exemple : (a) elles ont chacune leur propre entrée ; (b) les informations nécessaires à la formation du pluriel *halves* sont contenues dans l'entrée pour *half* ; (c) l'entrée pour *half* est marquée pour la formation du pluriel dans la compétence grammaticale. Quoi qu'il en soit, ces unités partagent le même paradigme, et une coïncidence paradigmatique entre elles peut donner lieu à une connexion, surtout lorsqu'elle est renforcée par d'autres traits communs, en l'occurrence l'étymologie et la prononciation. Lorsque les mêmes paradigmes existent dans deux langues, une connexion interlinguistique est également possible.

12.3 Colligation

Ce phénomène concerne les unités qui se lient de façon syntagmatique avec d'autres unités, ou ce que Beheydt (1987 : 56-57) nomme la « valence ». La colligation ressemble à la collocation, que nous discuterons en section 14.3, avec cette différence que les relations sont principalement grammaticales et non pas sémantiques, bien que la distinction entre les deux ne soit pas toujours très claire (Carter 1987b : 56-7 ; Benson et al 1986 : xxiv). Par exemple, Hunston et al (1997) notent une similarité sémantique entre la vingtaine de verbes qui se suivent de la forme *by* -ING : tous partageraient un sens général de 'commencer' ou de 'terminer', de 'répondre à' ou 'compenser pour' quelque chose. Dans le corpus *COBUILD*, plus d'une centaine de paradigmes verbaux de ce type a déjà été repérée.

Notre sujet se limite en général aux unités lexicales, par opposition aux unités dites non lexicales, grammaticales, ou vides. Dans cette section, il convient de citer quelques exemples de ces autres types d'unités, à commencer par les verbes qui se suivent régulièrement de prépositions particulières. Rappelons d'abord qu'il est question ici de rapports grammaticaux, et non pas de verbes à particules (*look up ; look down on...* ; cf section 10.5.2), qui sont plus facilement explicables en tant qu'éléments à part, ayant des sens différents.

- PREPOSITIONS : *to depend* > *on* ; *look* > *at* ; *go* > *to* ; *listen* > *to*

De cette manière, chacun de ces verbes régit une construction particulière. En anglais, le verbe *to depend* est généralement suivi de la préposition *on* ; en français, le verbe *dépendre* est en colligation avec *de*. Une équivalence entre, d'un côté, *to depend* et *dépendre* et, de l'autre, *de* et *of*, est à la source d'une erreur répandue, **depend of* (Martin 1984). Trois explications possibles se présentent :

- a) Un apprenant transfère une règle grammaticale de sa L1 en L2.
- b) Il se crée une liaison entre *de* et *on*.
- c) Il lie *depend on* avec *dépendre de*.

Nous éliminons la première possibilité, ayant déjà vu que ce genre de grammaire s'explique mieux dans un contexte lexical. Pour la deuxième, prenons le cas de *look at*. On imagine une liaison *look / regarder* et *at / à*, mais *regarder* ne se suit pas de *à* en

français, d'où l'erreur **look something*. Il serait peu logique de postuler pour une liaison entre *at* et \emptyset . On peut donc éliminer la possibilité d'une liaison nécessaire entre *de* et *on* pour expliquer ce type d'erreur. Quant à la troisième explication, si nous supposons que la préposition soit fermement stockée dans l'entrée même de l'unité, se posent alors des problèmes du genre :

- SANS PREPOSITION : *It depends.* ; *Look!*

Néanmoins, cette troisième explication semble être la plus prometteuse, et elle s'ouvre à deux interprétations différentes. D'abord, on peut imaginer que des informations lexicales (qualifiées d'exceptions) sont stockées dans l'entrée, ce qui crée une connexion forte avec la préposition nécessaire. Autrement, il se peut que les deux éléments soient bien stockés dans une seule entrée, mais avec en même temps des informations qualifiant leur emploi ensemble.

Le transfert lexico-syntaxique crée des attentes de la part de l'apprenant quant aux structures possibles avec différents types d'unités. Les unités qui fonctionnent de façon semblable dans les L1 et L2 seraient généralement plus faciles à apprendre que des unités qui se comportent de manière marquée par rapport à la L1. A la différence du natif allemand, l'apprenant français de l'anglais L2 évite autant que possible les verbes composés, favorisant les synonymes d'origine latine (Holec 1974 : 46). Ceci mène par exemple à un abus de *to tolerate* au détriment de *to put up with*. De la même manière, les unités accompagnées d'une syntaxe relativement simple seront plus faciles à intérioriser (Taylor 1990 : 19). Inversement, l'entrée d'une unité telle que *wish* en anglais, avec ses compléments verbaux idiosyncratiques, restera longtemps incomplète dans le lexique de l'apprenant L2.

Les colligations seront également plus facilement retenues lorsque l'apprenant reconnaît des régularités et crée des connexions entre les unités concernées. Par exemple, l'apprenant qui connaît déjà la construction du complément du verbe anglais *agree* (*to* + radical) aurait moins de problèmes avec d'autres verbes du même modèle, tels que *to choose*, *to decline* et *to manage*. Avec l'erreur **to depend of*, ces connexions sont inappropriées sur le plan grammatical. Dans le cas suivant, l'apprenant calque la structure grammaticale des arguments sur l'anglais :

- ARGUMENTS MARQUES : Tu me manques > **I miss you* / *You miss me*

L'apprenant a déjà des connexions puissantes entre *manquer* et *to miss*, à la fois sémantiques et formelles. Ayant aperçu ces similarités, il remplit les informations manquantes à son entrée de *to miss* à partir du principe que ces informations aussi seront similaires entre les deux langues. Il s'attend donc à ce que les arguments se ressemblent aussi. Une autre erreur typique :

- TEMPS MARQUE : Quand es-tu né ? **When are you born?* / *When were you born?*

L'entrée pour *naître* contient une liaison forte avec *être*, et cette liaison se serait donc transférée dans la L2. Nous voyons encore qu'il est possible que beaucoup d'erreurs traditionnellement considérées comme étant 'grammaticales' aient en fait leurs origines dans le lexique. Swan (1997) parle de « faux amis grammaticaux », et fournit quelques exemples de plus dans cette catégorie, des erreurs bien connues à tout enseignant de l'anglais L2 aux apprenants francophones :

- FAUX AMIS GRAMMATICaux : *explique-moi* > ?*explain me*
Je veux que tu commences demain > **I want that you start tomorrow*

12.3.1 Expressions grammaticales

En chapitre 10, nous avons parlé des expressions lexicales — les '*lexical phrases*' de Nattinger et DeCarrico (1992). Beaucoup d'entre elles ne sont pas de véritables expressions 'fixes', mais plutôt des expressions variables basées sur des modèles grammaticaux fixes, avec un nombre de possibilités lexicales limité. Par exemple, sur le modèle *as* [ADJ] *as* [N], nous trouvons, entre autres :

- *as* [ADJ] *as* [N] : (*as*) *cold as ice* ; (*as*) *blind as a bat* ;
(*as*) *thick as two short planks*

Ces expressions seront liées par l'unité *as* — en tant qu'élément commun — ainsi que par des traits phonologiques suprasegmentaux, mais aussi par cette structure grammaticale partagée. La forme équivalente en français peut à son tour engendrer des connexions interlinguistiques :

- EQUIVALENCES L1 ~ L2 :
dur comme le roc < (*as*) *good as gold* > sage comme une image

12.4 Genre

Certains types d'informations lexicales existent dans une langue, mais n'ont pas du tout d'équivalent dans une autre. Nous avons déjà rencontré ce type de situation avec l'accent tonique, qui a un rôle lexical important en anglais mais pas en français (section 8.3.2). Inversement, le système de genre en français est inexistant en anglais à quelques exceptions près — des procédés anthropomorphiques traitent parfois certains objets, tels que les bateaux et les voitures, comme des personnes, et leur attribuent par conséquent un genre, principalement féminin. L'apprenant français de l'anglais L2 doit s'apercevoir rapidement de cette différence, mais cela n'empêche pas le type d'erreur suivant, très courante, qui peut se prolonger jusqu'aux niveaux avancés :

- GENRE : **The tree is very old and he has enormous branches.*

En français, l'attribution du genre aux unités lexicales n'est pas systématique, bien que soumise à de nombreuses règles. Puisque le genre d'une unité n'est pas systématiquement généralisable, force nous est de conclure que le genre d'une unité est stocké directement dans son entrée du lexique mental. En faisant la liaison entre *tree* et *arbre*, un apprenant peut en même temps transférer les informations grammaticales entre les deux unités : si *arbre* est masculin, *tree* doit l'être aussi.

Réciproquement, le genre de la plupart des entrées en français peut être problématique pour les apprenants du français L2 (Laufer 1997a). Ce sera relativement facile pour un apprenant italien, qui a une distribution très similaire, mais beaucoup plus difficile pour un apprenant allemand, qui a une distribution très différente, et qui en plus reconnaît un troisième genre : le genre neutre. Selon Swan (1997 : 162), ces deux apprenants devraient trouver l'apprentissage des genres plus facile qu'un apprenant anglais, parce qu'ils n'ont pas de problème avec le concept même de genre. Un apprenant anglais, en revanche, n'aurait pas le type de trait lexical nécessaire à l'attribution du genre dans son lexique L1, et rencontrerait ainsi plus de difficultés à s'en apercevoir et donc à s'en servir correctement.

12.5 Résumé

Les points cités dans ce chapitre sont loin de constituer une liste complète des éléments grammaticaux capables de générer des liaisons intralinguistiques L2 ou entre les deux langues. Ils servent simplement à souligner le potentiel de cet aspect organisationnel du lexique mental. Il est possible de regrouper différentes unités lexicales selon leur comportement grammatical, ou selon d'autres critères grammaticaux, et il paraît fort probable que le lexique mental se serve de ce type de connexion.

Souvent, un trait grammatical ne suffit pas à lui seul à créer une liaison lexicale importante ; cependant, il peut fortifier ou affaiblir les liaisons grâce à d'autres traits lexicaux partagés. Si le trait existe dans les deux langues, une connexion plus intime est probable ; en revanche, si un trait est remarquable par son absence dans la L2, l'effet sera de marquer l'unité L2 par rapport à celle de la L1, et ces unités seront également liées. Inversement, l'absence d'un type d'information lexicale dans la L1 pourra poser des problèmes à l'apprenant pendant très longtemps.

13. CONNEXIONS SEMANTIQUES

Les connexions lexicales que nous avons déjà examinées étaient principalement de nature formelle, bien qu'une distinction nette entre les aspects formels et sémantiques se révèle difficile à établir dans le lexique mental. Néanmoins, la distinction graduelle n'est pas sans utilité. Par exemple, la recherche nous révèle indéniablement une plus grande importance des connexions sémantiques dans la partie L1 du lexique mental que dans la partie L2 (par exemple Meara 1996c : 34). Néanmoins, si elles sont moins dominantes chez l'apprenant, les connexions sémantiques L2 et interlinguistiques sont loin d'être impossibles, et se révèlent, entre autres, à travers des recherches en amorçage sémantique interlinguistique ainsi qu'en apprentissage L2. Pour ne prendre que des exemples négatifs, certaines recherches montrent que des regroupements sémantiques ont un effet inhibiteur sur la récupération lexicale, et que d'autres dans certains cas peuvent même empêcher l'apprentissage plutôt que de le privilégier (Tinkham 1997). Or, même un effet inhibiteur ou négatif indique une interaction des deux éléments concernés.

Dans ce chapitre, nous aurons d'abord à établir une définition de travail concernant le 'sens' ou la 'signification' lexicale, une tâche qui est loin d'être facile. Ensuite, nous examinerons les différents types de liaisons sémantiques qui peuvent exister entre des unités. En général, bien sûr, plus deux unités partagent de traits sémantiques, plus il y a de chances qu'elles se créent des connexions fortes et stables.

13.1 Sens et signification

La prémisse des chapitres précédents est que tout partage de trait lexical commun sera susceptible de créer une liaison entre deux ou plusieurs unités lexicales. Jusqu'ici, il a été relativement facile d'isoler ces traits, mais dans le domaine sémantique, il faut se demander ce que représente un 'trait sémantique' exactement. Malheureusement, la réponse est loin d'être claire. Tout le monde sait ce que signifie la 'signification', mais personne n'a encore réussi à la définir avec précision malgré des millénaires de débats.

Suivant une approche généralement réductionniste pour résoudre tout problème compliqué, on a longtemps cherché les 'atomes sémantiques'. Ainsi, on peut imaginer

que le sens d'une unité doit être susceptible à une décomposition en traits sémantiques minimaux — les traits primitifs de la sémantique. Cette approche a donné naissance surtout à une analyse très précise, comme nous le voyons dans la Figure 20.

Figure 20 : Analyse componentielle (tiré de Channell 1981)

	AFFECT WITH WONDER	BECAUSE UNEXPECTED	BECAUSE DIFFICULT TO BELIEVE	SO AS TO CAUSE CONFUSION	SO AS TO LEAVE ONE HELPLESS TO ACT OR THINK
surprise	+	+			
astonish	+		+		
amaze	+			+	
astound	+				+
flabbergast	+				+

D'autres préfèrent des prototypes sémantiques. Ici, certains membres d'une catégorie sont plus représentatifs que d'autres. La pionnière de cette approche est Rosch (1975), qui a cherché à savoir quels oiseaux étaient plus 'oiseau' que d'autres, ou quels fruits étaient les plus 'fruit'. Les résultats de ses questionnaires étaient très cohérents, indiquant, par exemple, qu'un *shirt* est plus prototypique de la catégorie des vêtements qu'un *shoe*, qui est à son tour plus prototypique qu'un *apron*. Ainsi, les catégories sémantiques seraient organisées à partir des ressemblances générales avec des prototypes, et non pas selon des critères spécifiques :

- PROTOTYPES (VETEMENTS) : *shirt* > *shoe* > *apron*
- PROTOTYPES (ARMES) : *gun* > *axe* > *pitchfork*
- PROTOTYPES (OISEAUX) : *sparrow* > *penguin* > *bat*

Ce n'est pas notre intention de rentrer plus dans la polémique des différentes théories de ce domaine très complexe. Le lecteur est renvoyé à Anderman et Rogers (1996a) ou à Aitchison (1994), par exemple, pour une présentation des diverses théories ainsi qu'une discussion des problèmes rencontrés avec chacune.

13.1.1 Catégories

Néanmoins, une certaine prise de position s'avère inéluctable. Depuis les travaux de Lakoff (1987), il est accepté que les unités lexicales ont des *'fuzzy edges'*, ou des limites floues. Il semble surtout qu'une tâche impossible est d'essayer de préciser avec exactitude une définition complète de certaines unités 'floues', telles que les suivantes (Channell 1994). De telles unités « n'ont guère une existence indépendante » hors du contexte (Lewis 1997a : 24).

- UNITES 'FLOUES' : *thing ; take ; get ; stuff ; mind ; way*

Inversement, le 'mot juste' n'existe pas toujours (McCarthy 1995 : 20) : le *fuzziness* est une partie essentielle du lexique mental, c'est ce qui nous permet des comparaisons, des métaphores, et des regroupements sémantiques (cf section 13.7). Nous acceptons donc la « flexibilité » voire la « fluidité » sémantique (Dollerup et al 1989 : 30-31), ainsi que la prémisses de Beheydt ci-dessous, tout en rejetant sa conclusion :

« Le mot est un symbole versatile et le sens qu'il prend dans un cas particulier dépend des mots qui l'entourent et avec qui il interagit. Il est ainsi impossible de déterminer le sens d'un mot hors contexte » (Beheydt 1987 : 57).

Nous supposons que chaque unité a un sens fondamental qui lui est propre, sans quoi la communication serait exclue (Clark 1993 : 64 ; Carter 1987b : 54), et que ce sens fondamental existe en dehors du contexte (Lewis 1993 : 116). En plus, toutes les unités ne sont pas les mêmes : certaines, comme *take* par exemple, sont très multifonctionnelles (Cowie 1988). Selon Lewis (1997a : 23), ce sont pour la plupart les unités les plus fréquentes qui ont le sens le plus général et le plus variable selon le contexte, tandis que les unités les plus rares ont un sens plus précis. Dunbar (1991) propose une théorie intéressante qui réunit ces deux questions. Selon lui, le sens d'une unité serait « paramétrique », c'est-à-dire que le sens global d'une unité serait inclus dans l'entrée, puis sélectionné par le contexte.

13.1.2 Aisance d'apprentissage

Ceteris paribus, les unités les plus fréquentes sont relativement faciles à intégrer dans le stock lexical. Un autre critère régissant l'aisance d'apprentissage souvent cité est le

degré d'abstraction — ce sont les unités les plus concrètes qui sont les plus faciles à mémoriser (Carter 1987b : 152 ; Nattinger 1988 : 64 ; Haastrup 1989 : 41). En particulier, Nagy et al (1987) ont trouvé que la difficulté conceptuelle indiquait plus fidèlement l'aisance d'apprentissage que n'importe quelle autre propriété lexicale examinée, y compris la longueur de l'unité, la complexité morphologique, la fréquence, etc. Il est donc à supposer, par exemple, que *blood* est plus facile à acquérir que *squeamish* pour un apprenant francophone.

Or, tout le monde ne souscrit pas à cette opinion. Laufer (1997a : 149) raisonne que tout apprenant L2 a déjà des concepts abstraits et complexes dans sa L1 : « Pourquoi donc un mot L2 abstrait comme *love* devrait-il être plus difficile à comprendre et à mémoriser qu'un mot L2 concret comme *book* ? » Très simplement, parce qu'un livre est plus ou moins un livre dans n'importe quelle langue, tandis que les connotations attachées à un concept comme *l'amour* sont très diverses entre cultures :

« Des mots comme *guilt, shame, remorse, apology, repentance, penance* [...] reflètent des concepts qui n'ont peut-être pas de correspondance univoque avec la manière dont une autre culture analyse ces mêmes notions » (Swan 1997 : 159).

Cela dit, nous acceptons en partie l'argument de Lewis, parce que l'équivalence interlinguistique des concepts même les plus simples est moins évidente que l'on ne pourrait supposer. Par exemple, pour un anglophone, le concept *window* est très simple et très concret ; pour cette raison, il a souvent beaucoup de difficultés pour distinguer les unités et les concepts français *fenêtre, vitrine, et vitre* (Swan 1997 : 161 ; Nation 1990 : 39-42). De la même façon, O'Malley et al (1987 : 293) observent que les unités qui reflètent les « catégories naturelles » du monde s'avèrent moins problématiques que des domaines « culturellement marqués » — des unités telles que *dormir, manger, soleil, rond* soulèveraient relativement peu de problèmes d'acquisition.

13.1.3 Une définition satisfaisante du sens

Cette discussion n'étant pas directement pertinente à la présente thèse, nous osons donc, pour des raisons de simplicité, employer un argument au risque d'être critiqué en tant que circulaire. Pour esquivier la controverse, nous suivons l'exemple de Wierzbicke (1980), pour qui un 'chat' est « un animal du type que nous appelons *chat* [...], » et

'John' est « la personne que j'appelle *John*. » De la même manière, en ce qui concerne notre modèle, un trait sémantique est tout élément sémantique qui risque de créer une liaison sémantique entre deux unités lexicales qui le partagent. Nous nous concentrons sur des regroupements de 'traits lexicaux' qui se révèlent, par exemple, lors d'expériences d'amorçage sémantique : (a) la synonymie, (b) l'antonymie, (c) l'hyponymie, (d) la polysémie, (e) les métaphores, et (f) l'encyclopédie. D'autres catégories, comme les schémas, les associations personnelles, et la collocation, seront traitées dans le chapitre suivant.

Une mise en garde avant de commencer : si l'on considère que la langue (L1 ou L2) d'une unité est un trait comme tous les autres, une connexion résultera nécessairement en une liaison plus forte lorsqu'il s'agit de deux unités de la même langue, qui partagent également le trait [LANGUE : X]. Ceci peut avoir un effet plus important par rapport aux liaisons sémantiques que par rapport aux liaisons formelles, comme nous verrons plus tard dans ce chapitre.

13.2 Synonymie

Les synonymes L1 sont très fortement liés dans le lexique mental, un type de liaison utile dans le discours. McCarthy (1988) a remarqué que deux locuteurs se répètent l'un l'autre assez rarement ; pour reprendre ce qui vient d'être dit, ils ont plus tendance à reformuler, notamment avec l'aide des synonymes :

- REFORMULATIONS : *So you want to meet Harry ?*
Yes, and I'm dying to see Bill, too.

Or, le principe du contraste veut qu'il n'existe pas deux entrées qui ont exactement les mêmes traits *sémantiques* (Levelt 1989 : 213 ; Durrell 1988 : 230) : si l'unité *a* exprime correctement la notion *A*, alors l'unité *b* ne peut pas aussi exprimer correctement la notion *A* (Clark 1993 : 64 ; Levelt 1989 : 200). Il s'avère que les concepts, l'emploi... diffèrent toujours entre les deux unités concernées.

13.2.1 *Equivalents de traduction*

En ce qui concerne les équivalents de traduction, on peut au départ supposer que nous aurons affaire à des synonymes interlinguistiques (Dalrymple-Alford 1982 ; Dalrymple-Alford et Aamiry 1970). Bien sûr, le trait [LANGUE : X], ainsi que certains autres traits formels, sépare des équivalents de traduction. Mais même en ignorant ces différences *a priori*, il semble que les équivalents de traduction ne soient pas des synonymes parfaits, de la même manière que deux synonymes d'une même langue ne sont pas identiques, dans la mesure où ils ne partagent pas tous leurs traits sémantiques (De Groot 1993 : 45). Si ceci peut sembler contre-intuitif, rappelons l'exemple de la *bière* (section 5.2.1). Prenons un autre exemple concret. Il semble évident que les unités suivantes ont le même 'sens' :

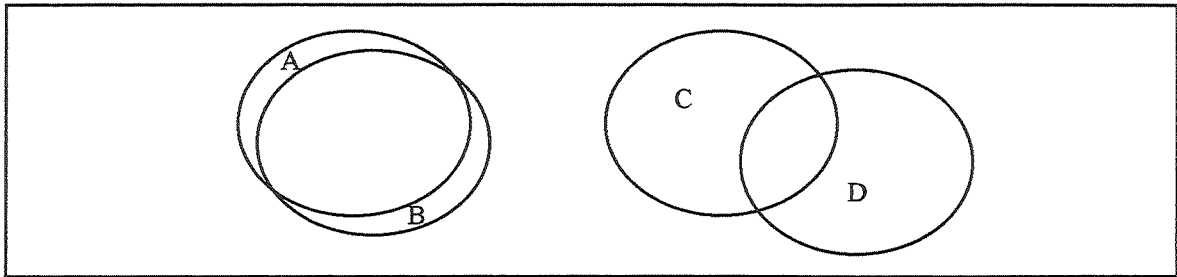
- EQUIVALENTS DE TRADUCTION : mercredi ; *Wednesday*

Comment peut-on donc prétendre que ce ne soient pas des synonymes ? Dans la plupart des contextes, ils le sont, mais certaines informations et associations (autre formelles et grammaticales) sont différentes. En particulier :

- a) *Wednesday* figure dans le nom de l'équipe de football *Sheffield Wednesday* ;
- b) *Wednesday* est nommé après le dieu nordique, Woden (ou Odin) et non pas après le dieu romain Mercure ;
- c) *Wednesday* représente le troisième jour de la semaine et non le quatrième, comme officiellement en France ;
- d) *Wednesday* n'est pas un jour de congé de l'école dans les pays anglo-saxons...

Pour une seule personne, il se peut également que *mercredi* signifie un jour où il n'y a rien à la télévision, à l'inverse de *Wednesday*, le tout, bien sûr, selon les goûts de l'individu (De Groot 1993 : 30). Malgré ces différences, les deux unités ont un très grand recouvrement sémantique commun, et sont ainsi généralement des synonymes interlinguistiques. Dans la Figure 21, les équivalents de traduction A et B se chevauchent de très près, et sont donc largement synonymes (comme *Wednesday* et *mercredi*), tandis que les unités C et D ont très peu de traits en commun. Parmi les traits non partagés seront généralement des traits formels de phonologie et de graphique, ainsi que le trait [LANGUE : X] dans le cas des synonymes interlinguistiques, mais aussi quelques traits sémantiques.

Figure 21 : Traits partagés entre synonymes interlinguistiques (équivalents de traduction)



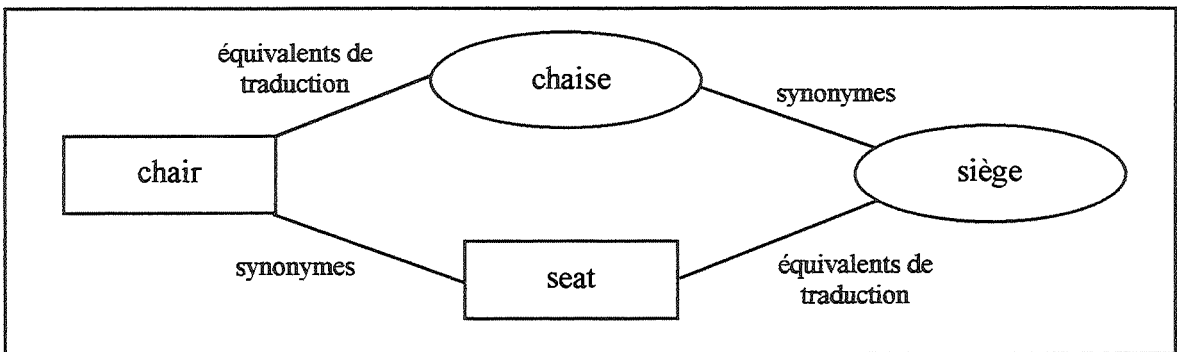
13.2.2 *Synonymie interlinguistique*

Prenons un dernier exemple ici avant d'étudier les équivalents de traduction plus en détail dans la section 15.5. Il y a un sens dans lequel les unités suivantes ne sont pas des synonymes comparables :

- SYNONYMES INTERLINGUISTIQUES : chaise / *chair* ; siège / *seat*

Imaginons que *chaise* soit un équivalent de traduction parfait de *chair*, et *place* l'équivalent parfait de *seat*. Pour calquer la synonymie intralinguistique sur deux langues, il faudrait considérer la liaison entre *chair* / *siège*, et non pas entre *chair* / *chaise*. Dans la Figure 22, afin de passer de *chair* jusqu'à *siège*, il est évident qu'il faut passer par *chaise* ou par *seat* — deux étapes au lieu d'une.

Figure 22 : Synonymie interlinguistique



Le terme 'synonymie' est donc employé ici au sens large, pour désigner des unités aux sens apparentés et qui sont interchangeable dans une grande variété de contextes. Il exprime le chevauchement de nombreux traits sémantiques entre deux unités, mais exclut le partage total de tous ces traits :

« Quant au ‘message’, la traduction peut être parfaite entre toutes langues ; quant au ‘sens’, il y a toujours un déficit quelconque » (Newmark 1996 : 62).

Dans bien d’autres cas, il n’existe aucun équivalent satisfaisant (Swan 1997 : 159). Ceci dit, il est probable que les équivalents de traduction ont les connexions interlinguistiques parmi les plus fortes :

« Il est clair que les mots d’une langue, et leurs équivalents de traduction dans l’autre (quand ils existent), sont liés dans le cerveau de manière non fortuite, essentiellement de la même façon qu’un mot et son synonyme dans une même langue peuvent être associés dans un réseau d’associations » (Albert et Obler 1978 : 246).

13.3 Antonymie

Nous avons parlé de synonymes en tant qu’unités qui partagent beaucoup, si ce n’est la plupart, de leurs traits sémantiques. Ceci est tout aussi vrai pour les antonymes, qui ont communément un seul trait sémantique différent, mais ce trait est d’une importance fondamentale. Par exemple, ‘gauche’ et ‘droite’ sont des antonymes. Or, dans leur sens fondamental, ces deux unités ne diffèrent que d’un trait — la direction. Pour cette raison, ces unités engendrent souvent beaucoup de confusion chez l’apprenant comme chez le natif. Dans ces cas, Schmitt et Schmitt (1995) conseillent de ne pas présenter les deux unités ensemble en classe. Nation (1990 : 47) a inventé un nouveau mot en anglais, ‘*unteaching*’ (ou ‘anti-enseignement’), pour décrire l’effet néfaste de présenter des unités trop similaires ensemble :

« Plus les unités se ressemblent, plus il y a de chances qu’elles soient intimement associées dans l’esprit des apprenants. En réduisant la similarité entre les unités, les contre-associations peuvent être évitées. Tout d’abord, enseignons les antonymes et autres unités intimement associées séparément. »

L’antonymie est moins facile à définir que l’on ne pourrait penser, et souvent déterminée par le contexte. Les exemples suivants sont tirés de Lewis (1997a) :

- ANTONYMIE : *ugly* ≠ *beautiful* > *an ugly incident* ≠ ?*a beautiful incident*
beautiful ≠ *ugly* > *Sunday was a really beautiful* ≠ ?*ugly day*

will ≠ *won't* > *this'll take ages* ≠ ?*this won't take ages*
I won't bother ≠ ?*I'll bother*

Néanmoins, l'antonymie n'est pas un phénomène aléatoire (McCarthy et Carter 1997 : 36). Dans le discours, même l'ordre des éléments antonymiques est prévisible (Moon 1997 ; Lakoff et Johnson 1980) :

- ORDRE DES ANTONYMES : *hot and cold* ; *cause and effect* ; *black and white*
?cold and hot ; *?effect and cause* ; *?white and black*

En fait, il existe plusieurs types d'antonymie, y compris l'antonymie complémentaire, l'antonymie converse, et l'antonymie incompatible, en sus de l'antonymie 'pure' (Carter 1987b : 18-22). Ces différents types nous fournissent respectivement les exemples suivants :

- ANTONYMES : *alive / dead* ; *husband / wife* ; *Monday / Tuesday* ; *hot / cold*

On trouve toutes ces relations lors d'expériences d'associations lexicales, et on peut donc supposer qu'elles reflètent toutes des connexions dans le lexique mental.

13.3.1 Antonymie interlinguistique

En principe, ce genre de liaison peut créer une connexion interlinguistique, mais son effet semble être massivement réduit en passant d'une langue vers une autre. Ceci devient compréhensible si on se souvient de la Figure 22. Entre les synonymes interlinguistiques *chair* et *siège*, il y a une étape supplémentaire à traverser. Il en est de même avec les antonymes : pour passer de *alive* vers *mort*, par exemple, il faudrait passer par *dead* ou par *vivant*. Cela va de même pour une connexion entre *Monday* et *mardi* : il faudrait passer soit par *Tuesday*, soit par *lundi*, et ainsi de suite pour les autres types d'antonymie. Ceci revient peut-être à dire qu'il n'existe pas d'antonymie interlinguistique proprement dite, mais explique pourquoi ce trait fonctionne moins bien entre deux langues.

13.4 Hiérarchies lexicales

Un hyperonyme est une unité générique qui englobe des hyponymes plus spécifiques. Ce type de relation est ainsi capable de générer des groupes d'unités superordonnées (hyperonymes, ou parfois appelées hétéronymes), coordonnées (du même niveau, parfois appelées co-hyponymes), et subordonnées (hyponymes). Aitchison (1996b : 20) cite le cas d'un aphasique qui avait gardé son lexique et d'autres capacités linguistiques intactes, mais il lui était impossible de nommer les fruits et les légumes. De cette façon, des connexions existent entre les unités d'un même niveau hiérarchique, et entre hyperonymes et hyponymes :

- HYPERONYME > (COORDONNEE) < HYPONYME :
- animal* > *dog* < *German Shepherd*
- vehicle* > *car* < *Volvo*
- mammal* > *rabbit* < *cottontail*
- colour* > *red* < *scarlet*

Il est à remarquer que toutes les unités ne sont pas aussi 'fondamentales' que les autres (Pinker 1997 : 307 ; Cruse 1977). Par exemple, en parlant d'un chien en général ou d'un berger allemand en particulier, on aurait tendance à employer l'unité lexicale *dog*, et non pas l'unité plus générale *animal*, ni l'unité plus spécifique *German shepherd*.

Dans cette catégorie peut être incluse la méronymie, le rapport entre l'ensemble et un élément constitutif (Clark 1993 : 8) :

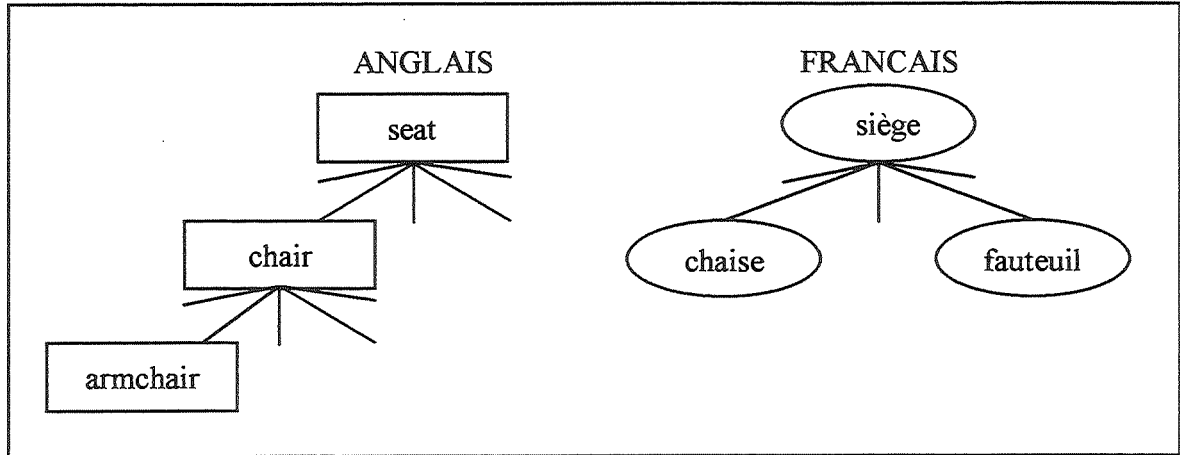
- MERONYMIE : *hand / finger* ; *body / arm* ; *day / hour* ; *door / handle* ; *dog / tail*

13.4.1 Hyponymie interlinguistique

Le système est différent d'une langue à une autre, et ne correspond donc pas à une vision encyclopédique pure. Par exemple, une *noix* serait un *fruit* pour les Italiens, mais pour eux, une *oie* ne serait pas un *oiseau* (Aitchison 1992). Il semble aussi qu'il existe une préférence générale pour des hyperonymes par rapport aux termes plus spécifiques (Aitchison 1994 ; Clark 1993). En anglais, un *armchair* est une sorte de *chair*, qui est à son tour une sorte de *seat*. Ceci n'est pas le cas pour tout le monde en français, où

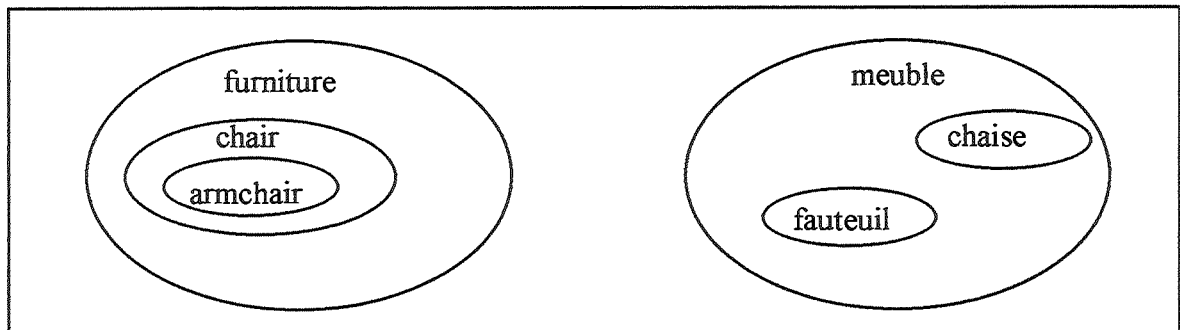
fauteuil et *chaise* sont tous les deux des *sièges*, mais sont autrement à égalité généralement dans la hiérarchie (Figure 23).

Figure 23 : Hiérarchies lexicales



Un autre terme pour ce phénomène est l'*inclusion* (Yule 1996 : 119), qui nous permet de visualiser ce même concept d'une autre manière (Figure 24).

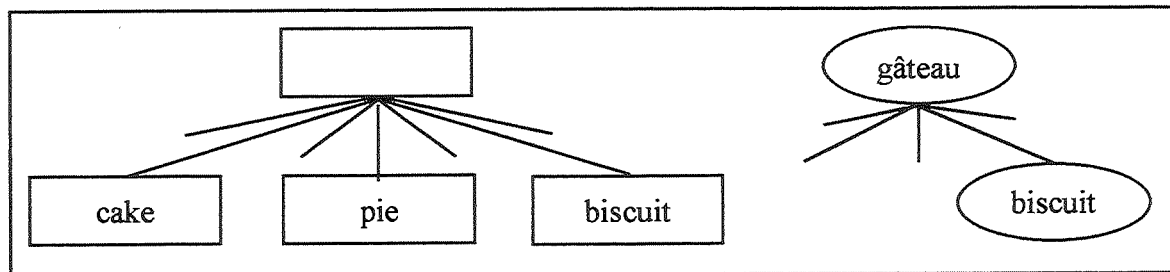
Figure 24 : L'inclusion



Pour prendre un autre exemple, le terme *gâteau* englobe *biscuit* en français, et même ce que les Anglais appellent des *pies* sucrés ; mais en anglais, ni *biscuit* ni *pie* ne sont des *cakes*. Les éléments regroupés sous un même hyperonyme ont un point commun, que nous nommons co-hyponymes ou hyperonymes. Dans les catégories que nous venons de citer, il coexiste *cake / pie / biscuit*, ou encore *chaise / fauteuil* (Figure 25). En outre, il n'existe pas d'hyperonyme pour ces trois unités — toutes les catégories ne sont pas remplies par une unité lexicale (Clark 1993 : 8 ; Durrell 1988). Un autre exemple serait l'absence en anglais d'une unité qui comprend *a cow* et / ou *a bull* (à part *cattle*, qui est un substantif indéénombrable). Nous pouvons rajouter que *gâteau* est un concept lexical

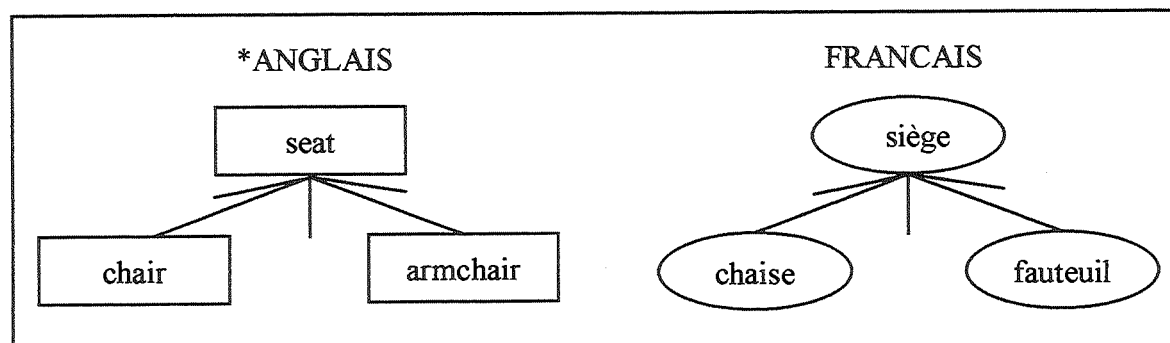
plus fondamental en français que *cake*, *pie* ou *biscuit* en anglais, et l'un des problèmes courants chez l'apprenant est la sur- ou sous-extension (Clark 1993 : 35 ; 51).

Figure 25 : Catégories vides dans les hiérarchies lexicales



En parlant de connexions à ce niveau, il faut tenir compte du fait que nous parlons d'une réalité psychologique et non pas linguistique : un apprenant qui suppose que *seat*, *chair* et *armchair* représentent exactement les mêmes concepts que *siège*, *chaise* et *fauteuil* construira le même schéma qu'en français (Figure 26).

Figure 26 : Transfert d'hiérarchies lexicales



Bien sûr, ce schéma 'L2' est défaillant par rapport à celui d'un locuteur natif anglais, et peut être à l'origine d'erreurs lexicales ; mais il représente malgré tout le schéma 'réel' pour cet apprenant.

13.5 Polysémie

Beaucoup d'unités, si ce n'est la plupart, ont plus d'un 'sens'. La distinction entre la polysémie et l'homonymie, voire l'ambiguïté, n'est pas toujours claire (Yule 1996 : 121 ; Clark 1993 : 11). En théorie, on devrait parler d'homonymes quand il n'y a pas de parenté étymologique et sémantique entre les deux unités, et de polysémie lorsqu'une

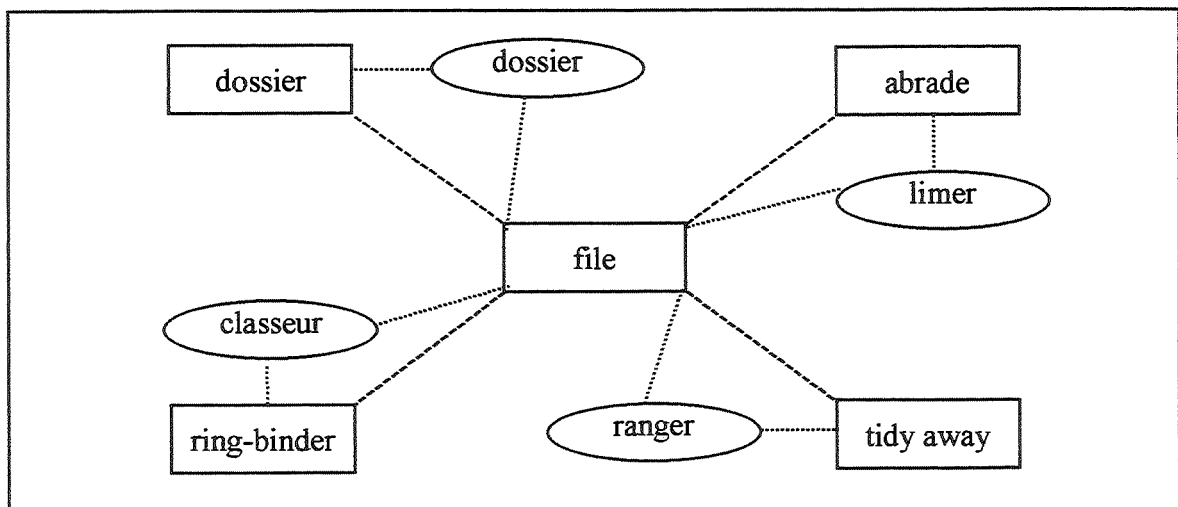
seule forme provenant d'une même source a plusieurs sens connexes (Larreya et Watbled 1994 : 57). Or, selon Lyons (1981 : 148), le problème qui consiste à distinguer ces deux phénomènes est « en principe insoluble », et les deux devraient ainsi être considérés comme identiques. Effectivement, même si le lexicologue peut les distinguer, en ce qui concerne le lexique mental, l'essentiel est la similarité ou la différence perçue. Si le lexique mental d'un locuteur L1 ou L2 ne connaît pas l'étymologie commune ou divergente de deux unités, alors aucune distinction ne sera faite.

Comme exemples, on voit en anglais :

- POLYSEMIE : *file* : *dossier* ; *ring-binder* ; *abrade* ; *tidy away*
net : (filet : à la pêche ; au tennis ; au basket)

Il est clair que *file* est lié à tous les concepts dans la première ligne. Dès qu'une unité lexicale est amorcée, elle déclenche tous ses polysèmes (MacWhinney 1989 : 442). De la même manière, *net* peut déclencher tous les schémas relatifs à la pêche, au tennis et au basket, entre autres (voir section 14.4). Ce qui est moins clair est l'intimité de la liaison entre deux unités qui n'ont rien en commun à part une unité polysémique — *dossier* et *abrade*, par exemple. Nous supposons que ces deux unités seront liées par l'intermédiaire de *file*, mais cette liaison semble être indirecte et donc relativement faible. La polysémie interlinguistique est représentée dans la Figure 27.

Figure 27 : Réseau de connexions polysémiques



13.5.1 Polysémie interlinguistique

La polysémie est un des phénomènes qui aident à distinguer les synonymes. La plupart des unités qui sont des synonymes dans certains contextes ne le seront pas dans d'autres contextes, puisqu'elles ne couvrent pas le même terrain. La polysémie est caractéristique de toute langue naturelle, mais son transfert d'une L1 vers une L2 n'est pas sans problèmes. Surtout, deux équivalents de traduction ont rarement toute la gamme des sens identique dans chaque langue — Nagy (1997 : 68) remarque que la taille des entrées dans les dictionnaires bilingues témoignent de la non-équivalence de la polysémie interlinguistique. Il est intéressant de noter que les apprenants avancés ont du mal à transférer la gamme de sens d'une unité de la L1 à la L2, en supposant que cette polysémie est idiosyncratique et non généralisable d'une langue à l'autre (Kellerman 1986 ; voir section 6.2.2). A un niveau débutant, Bensoussan et Laufer (1984) ont trouvé que les apprenants qui connaissaient un seul sens d'une unité polysémique avaient du mal à abandonner ce premier sens, même dans un contexte absurde.

Les unités monosémiques seraient généralement plus faciles à apprendre que des unités qui ont de nombreuses significations distinctes (Robinson 1989 : 275). Malheureusement, ce sont les unités les plus communes qui tendent à avoir le plus de sens et d'emplois différents (Lewis 1993 : 110). Des unités comme *put* sont souvent apprises avec un sens de base dès le début d'apprentissage de l'anglais L2, mais il faut beaucoup de temps et beaucoup de rencontres diverses avant l'acquisition de la gamme sémantique complète. A titre d'exemple, *The Collins COBUILD English Language Dictionary* (1987), destiné aux apprenants d'anglais L2, détaille 16 sens distincts du verbe anglais *to put* (parmi les verbes les plus fréquents du corpus), en plus des 27 formes composées du verbe plus prépositions diverses, avec un total de 85 significations différentes, en sus des expressions fixes.

La polysémie est aussi à la source de nombreuses confusions interlinguistiques. Swan (1997 : 157), cite un des maints exemples humoristiques d'une traduction qui revient à la langue source, en l'occurrence, une traduction de l'anglais vers le russe, puis de nouveau vers l'anglais. En fait, cette expression n'aurait pas du être problématique, puisque son origine est biblique et donc internationale, ce qui explique la similarité entre les versions anglaise et française :

- TRADUCTION PROBLEMATIQUE DE POLYSEMES :

The spirit is willing but the flesh is weak.

(L'esprit est prompt mais la chair est faible)

The vodka is all right, but the meat is bad.

(Le vodka, ça va, mais la viande est pourrie)

13.6 Métaphores

Toute théorie sémantique doit nous permettre une très grande flexibilité, par exemple pour créer des métaphores, un outil essentiel dans l'organisation du lexique mental. Une unité employée de façon métaphorique partage un nombre de traits de base avec son emploi habituel, ou bien elle garde les éléments de base du prototype, tout en s'écartant des normes mais en altérant un ou plusieurs autres traits par rapport au concept cible. L'emploi de la métaphore est universel, mais les détails sont très idiosyncratiques. Par exemple, deux unités synonymes dans une seule langue ont rarement les mêmes emplois métaphoriques : Nagy (1997 : 68) cite les connotations très différentes des synonymes anglais *canine* et *dog*.

Pour ce qui nous concerne, nous pouvons élargir les connexions métaphoriques en y incorporant toute liaison sémantique qui se crée à partir d'un emploi périphérique d'une unité. Nous pouvons ainsi inclure de nombreux effets de style linguistiques, comme la métonymie. Cette catégorie peut encore se subdiviser :

- « UNE PARTIE POUR LE TOUT : *Get your butt over here.*
- LE PRODUCTEUR POUR LE PRODUIT : *He's got a Picasso in his den.*
- L'OBJET POUR L'UTILISATEUR : *The buses are on strike.*
- LE CONTROLEUR POUR LE CONTROLE : *Napoleon lost at Waterloo.*
- L'ENDROIT POUR L'INSTITUTION : *Wall Street is in a panic.*
- L'INSTITUTION POUR LES RESPONSABLES : *You'll never get the university to agree to that. »* (Lakoff et Johnson 1980 : 35-40)

Les pionniers de l'étude moderne de la métaphore sont Lakoff et Johnson, et leur ouvrage *Metaphors We Live By* (1980) a influencé toute notre perception du phénomène. Effectivement, il semble que même les notions les plus fondamentales sont

conceptualisés en termes de métaphores. Par exemple, ils trouvent que « les idées et les sentiments sont des objets », « l'argument est la guerre », et « l'esprit est un conteneur ».

La majorité de ces métaphores sont évidentes une fois qu'on les remarque : « le temps c'est de l'argent » (*time is money*) est même une expression courante en anglais. Lié à d'autres métaphores, comme « le temps est une ressource limitée » (*time is a limited resource*) et « le temps c'est une matière précieuse » (*time is a valuable commodity*), ils nous fournissent les contextes suivants :

« You're *wasting* my time. This gadget will *save* you hours. I don't *have* the time to *give* you. How do you *spend* your time these days ? That flat tire *cost* me an hour. I've *invested* a lot of time in her. I don't *have enough* time to *spare* for that. You're *running out* of time. You need to *budget* your time. *Put aside* some time for ping pong. Is that *worth your while*? Do you *have much time left*? He's living on *borrowed* time. You don't *use* your time *profitably*. I *lost* a lot of time when I got sick. *Thank you for your time* » (Lakoff et Johnson 1980 : 7-8)

Qu'il en soit conscient ou pas, il est donc à supposer que le temps et l'argent sont intimement liés dans l'esprit d'un locuteur natif, et non seulement à l'intérieur du lexique mental.

13.6.1 Métaphore interlinguistique

Pour un apprenant, la coïncidence des métaphores dans les L1 et L2 peuvent également engendrer des connexions : on *gaspille* son temps, le temps est *précieux*, il faut *gagner* du temps, etc... Ces emplois métaphoriques semblables peuvent renforcer les liens entre toutes les unités concernées. On peut ainsi imaginer les connexions suivantes :

- METAPHORE INTERLINGUISTIQUE : *time* / *argent* ; *temps* / *money* ; *time* / *gagner*

Le fait que le natif utilise ces métaphores sans en être conscient ne signifie pas pour autant que la relation entre les deux éléments soit évidente pour un étranger au système. Un apprenant dont la L1 n'utilise pas une métaphore particulière peut estimer que certains emplois sont marqués. L'emploi de *up* et de *down* et des unités associées est très souvent métaphorique en anglais, mais n'est pas forcément évident pour un apprenant français :

- « HAPPY IS UP ; SAD IS DOWN :
Thinking about her gives me a lift. / fell into a depression.
- CONSCIOUS IS UP ; UNCONSCIOUS IS DOWN :
He rises early in the morning. / He's under hypnosis.
- HEALTH AND LIFE ARE UP ; SICKNESS AND DEATH ARE DOWN :
He's way up there. / He came down with the flu.
- HAVING CONTROL OR FORCE IS UP ; BEING SUBJECT TO CONTROL OR FORCE IS DOWN : *I am on top of the situation. / He is under my control.*
- MORE IS UP ; LESS IS DOWN :
The number of books printed keeps going up. / He is underage.
- FORESEEABLE FUTURE EVENTS ARE UP (AND AHEAD) : *What's up?*
- HIGH STATUS IS UP ; LOW STATUS IS DOWN :
He's climbing the ladder. / He's at the bottom of the social hierarchy.
- GOOD IS UP ; BAD IS DOWN :
Things are looking up. / Things are at an all-time low.
- VIRTUE IS UP ; DEPRAVITY IS DOWN :
She has high standards. / I wouldn't stoop to that.
- RATIONAL IS UP ; EMOTIONAL IS DOWN :
We had a high-level intellectual discussion. / The discussion fell to the emotional level. » (Lakoff et Johnson 1980 : 14-17)

13.7 Encyclopédie et champs lexicaux

Les enseignants et auteurs de manuels de vocabulaire ont longtemps cherché à regrouper le vocabulaire en catégories sémantiques afin de faciliter leur mémorisation (cf section 4.4.1). Ces catégories comprennent les synonymes, antonymes, hiérarchies lexicales, et métaphores que nous avons déjà examinés, mais elles peuvent être étendues afin d'y inclure d'autres types d'informations encyclopédiques. Pour l'anglais L2, il existe de nombreux nouveaux outils pédagogiques de référence, comme *The Longman Language Activator* (1993) ou *Cambridge Word Routes* (1994). De leur côté, beaucoup de chercheurs conseillent également l'emploi de ce type de regroupements, comme Schofield (1997), Nation (1990), Manguashca (1984), Stieglitz (1983), et Harvey (1983). Un terme employé couramment pour ces regroupements sémantiques est le

‘champ lexical’, mais on parle également de familles ou de réseaux sémantiques, ainsi que de réseaux associationnels, entre autres (Sökmen 1997 ; Carter 1987b : 50).

Toutefois, il faut souligner que, pour la plupart, ces regroupements ne reflètent que les intuitions des auteurs, et non pas une réalité de sous-réseau dans le lexique mental (comparez les champs lexicaux avec les schémas, section 14.4). D’autres, cependant, représentent plus ou moins une manière d’analyser et de regrouper les concepts du monde extérieur, sans recours à des situations de rencontre particulières — Holec (1974 : 30) parle d’une association « fondée sur un rapport entre les objets désignés : c’est dans la ‘réalité’, dans la situation naturelle extra-linguistique que ces objets sont associés. ». Dans cette section en particulier, on voit apparaître le lien étroit qui existe entre les connaissances linguistiques et les connaissances extra-linguistiques.

Or, ce domaine est très confus, et il faut se demander quelle partie du sens d’une unité serait incluse dans son entrée lexicale, et quelle partie serait stockée dans une autre composante de l’esprit. S’agit-il, autrement dit, de connexions lexicales proprement dites, ou bien est-il question de liaisons conceptuelles (Cruse 1988 : 73) ?

On peut imaginer un double stockage, la même information apparaissant à la fois et en même temps dans le lexique et dans la mémoire événementielle ou épisodique. Bien qu’il semblerait peu économique de supposer qu’un élément sémantique figure deux fois dans l’esprit, certaines recherches n’excluent pas cette possibilité (Cruse 1988 : 79). Comme nous avons vu à plusieurs reprises, l’élégance et la simplicité d’une théorie ne sont pas garantes de sa validité sur un plan psychologique (Henderson 1989 : 382). Ceci serait d’autant plus vrai en ce qui concerne les modèles de traitement en parallèle, où l’esprit fait preuve très souvent de redondance massive.

Alternativement, si nous estimons qu’une entrée n’est qu’un moyen de régir et de coordonner un ensemble d’informations, ce problème disparaît. Rien n’empêche des connexions entre deux informations, l’une à l’intérieur du module langue, l’autre en dehors : l’activation d’une unité lexicale déclencherait ainsi les concepts sémantiques associés en dehors du lexique, et vice versa. Ainsi, une information stockée dans l’esprit pourrait être traitée tantôt par des mécanismes linguistiques (en l’occurrence, des mécanismes lexicaux), tantôt par des mécanismes cognitifs non spécifiques au langage.

La question n'est pas encore résolue, mais ne pose pas de problème majeur pour notre modèle. Une chose est sûre : il existe manifestement des liaisons 'encyclopédiques' entre des entrées lexicales, peu importe pour l'instant si ces connexions sont directes ou indirectes.

13.7.1 Encyclopédie interlinguistique

Dans la mesure où différentes cultures linguistiques décortiquent le monde de la même manière, les champs lexicaux se chevauchent, et la création de connexions interlinguistiques et intralinguistiques L2 sera facilitée. Inversement, toute différence de regroupement risque de poser des problèmes pour l'apprenant, comme nous l'avons déjà constaté dans d'autres domaines discutés dans ce chapitre. Galisson (1991) nous rappelle que la langue et la culture sont indissociables au niveau lexical. Ainsi, même les concepts encyclopédiques les plus évidents pour un locuteur d'une certaine L1 ne sont pas toujours universels. Par exemple, Aitchison (1996b : 18-19) trouve que des *roues* sont nécessaires pour que quelque chose soit qualifié comme un *vehicle* pour un anglophone, tandis que les français accepteraient plus facilement les *skis* ou *ascenseurs* dans la catégorie *véhicule*. Un apprentissage réussi dépend du rapport trouvé non seulement entre les connaissances linguistiques des L1 et L2, mais également entre les connaissances d'ordre général que ces mêmes langues reflètent (Swan 1997).

En ce qui concerne les regroupements lexicaux, certains ont une adhésion binaire : soit une unité en fait partie, soit elle est exclue. Pour d'autres catégories moins nettement définies, une unité peut être plus ou moins un membre. Certaines catégories peuvent même être des deux types à la fois. Par exemple, une catégorie *grandmother* n'admet que les personnes qui sont le parent maternel du parent maternel ; une autre catégorie *grandmother* admet plus ou moins toute femme âgée en fonction de la couleur de ses cheveux, de son attitude envers les jeunes enfants, etc... (Pinker 1997 : 308-311). De toutes façons, deux unités qui appartiennent à la même catégorie seront liées dans le lexique mental.

Parmi les diverses relations encyclopédiques propices à des liaisons entre unités lexicales, nous pouvons citer les caractéristiques typiques, la composition, et les éléments constitutifs :

- CARACTERISTIQUES TYPIQUES : *wood ; brown ; hard ; burn*
- COMPOSITION : *tree ; wood ; bark ; sap*
- ELEMENTS CONSTITUTIFS (MERONYMIE) : *tree ; trunk ; branch ; leaf*

De cette manière, des connexions interlinguistiques comme les suivantes seraient possibles :

- ENCYCLOPEDIE INTERLINGUISTIQUE : *wood / brun ; tree / bois ; tree / feuille*

13.8 Résumé

L'état de nos connaissances théoriques actuelles ne nous permet pas d'identifier avec certitude les 'traits sémantiques' censés être à l'origine des liaisons sémantiques. Nous pouvons, cependant, observer le comportement lexical, qui nous permet de regrouper certains éléments selon différents aspects du sens propre à chaque unité. Dans ce chapitre, nous avons examiné les titres principaux de synonymie et d'antonymie, d'hyponymie, de polysémie, et d'encyclopédie. Quelle que soit la nature exacte du sens d'une unité lexicale, ces connexions existent bel et bien, et sont d'une importance cruciale dans le réseau lexical, pour un apprenant comme pour un locuteur natif.

14. CONNEXIONS SITUATIONNELLES

Les ‘champs situationnels’ de Holec (1974 : 33) sont des « groupements de mots qui désignent des objets apparaissant dans le même ‘contexte réel’, dans la même situation extra-linguistique. » Il s’agit d’un autre type de lien sémantique, mais nous pouvons élargir cette définition afin d’inclure toute liaison qui dépend des situations sémantiques réelles où les unités se sont rencontrées lors de leur apprentissage. Il peut s’agir d’une association unique lors d’un premier apprentissage, si cet événement a été marquant pour l’apprenant. Alternativement, il peut s’agir d’une association régulière qui renforce certaines liaisons dans le lexique mental.

Dans le chapitre précédent, nous avons abordé le domaine des connexions encyclopédiques. Dans ce chapitre, nous pousserons notre examen plus loin. Nous tenterons de diviser ce vaste domaine en sections plus maniables, en commençant par les connexions les plus personnelles et idiosyncratiques, avant d’élargir vers des connexions plus généralement caractéristiques d’une grande population de locuteurs. Dans ce contexte, nous commencerons par l’importance de la récence et de la fréquence de rencontre d’une unité lexicale L2, suivie d’une étude des associations personnelles, ainsi que l’effet de la situation d’acquisition et l’enseignement sur la création de connexions lexicales. Nous aborderons ensuite la collocation, ces regroupements sémantiques et syntagmatiques les plus intimes. Nous nous tournerons par la suite vers l’étude des schémas, qui peuvent à leur tour être considérés comme des ‘super-collocations’, avant de terminer avec les traits pragmatiques (le registre, le style, le discours, le dialecte...).

Ces diverses sortes d’informations lexicales situationnelles sont parmi les plus difficiles à acquérir pour un apprenant L2 :

« C’est une étape que les apprenants L2 n’atteignent pas pour beaucoup de mots, et que même les locuteurs natifs n’atteignent probablement pas pour la majorité des mots qu’ils connaissent »
(Schmitt et McCarthy 1997 : 321).

Ce type de connexion sémantique crée des attentes quant aux probabilités lexicales. Pour Lewis (1997a), la grammaire nous informe des énoncés qui sont *possibles* dans une langue, tandis que le lexique est à la base des énoncés *probables*. La grammaire est ainsi, pour la plupart, responsable des innovations, des nouveautés, et des circonstances

rare d'emploi. De l'autre côté, une bonne partie du système lexical consiste en des énoncés préfabriqués (les agglomérats), ou crée des attentes quant à la suite (les collocations, schémas, etc). Ceci nous permet de réduire la charge linguistique afin de libérer notre mémoire à court terme pour d'autres fonctions cognitives. C'est le lexique, à travers des phénomènes comme l'agglomération et la collocation, qui permet une langue « naturelle » et « authentique », et pas uniquement une langue possible (Lewis 1997a : 29).

14.1 Récence et fréquence

La récence et la fréquence sont deux concepts fondamentaux à tout aspect du lexique mental (Kirsner et al 1993). Tout nous indique que les unités fréquentes ou récemment rencontrées sont plus rapidement accessibles (Laufer et Osimo 1991 : 217), parce que leur seuil d'activation aura tendance à baisser (Fowler et al 1985 ; Harley 1984). Mais ceci n'aurait pas d'influence directe et durable sur la structure des connexions lexicales, dans le sens qu'aucun trait [\pm FREQUENT] n'est à imaginer (Grainger 1993 : 19). Néanmoins, dans le cas des unités fréquentes, on peut supposer que leurs connexions sont plus stables, plus fortes et plus nombreuses en raison des multiples rencontres.

Pour qu'une association ponctuelle devienne durable, il faut qu'elle passe de la mémoire épisodique en mémoire événementielle. Dans le cas d'unités récemment rencontrées ensemble, on se demande si le fait que leur seuil ait baissé peut, à son tour, faire baisser le seuil d'unités connectées ; et, dans l'affirmatif, si ce phénomène fonctionne entre deux langues. De nombreuses expériences en matière d'amorçage lexical le confirment (section 6.5).

En fait, il n'y a pas de correspondance simple entre la fréquence dans la perspective du lexique mental et la fréquence dans un corpus tel que le *COBUILD* (qui n'est d'ailleurs pas forcément représentatif de tout domaine du langage, selon McCarthy et Carter 1997). Ce qui compte, c'est la fréquence de rencontre par un seul locuteur, qu'il soit natif ou pas. Chez l'apprenant, il y a de fortes chances que les unités qu'il rencontre le plus souvent en salle de classe ne soient pas les mêmes que celles rencontrées par un locuteur natif qui vit dans la culture L2, et certaines différences dans la structure de leur lexique mental seront ainsi à remarquer. Parmi les chemins les plus fréquemment

utilisés en L2 pour de nombreux apprenants, surtout en début d'apprentissage, sont ceux des équivalents de traduction (MacWhinney 1992 : 383). Comme le disent Ervin et Osgood (1954 : 145-146), « le processus même de la traduction engendre un nouvel apprentissage. »

14.2 Associations personnelles

Certains types de connexions se manifestent à travers des associations qui sont dues, apparemment, purement au hasard, ou du moins complètement « extérieure à toute convention [...] d'acte linguistique » (Robinson 1989 : 279). Mais une étude approfondie révélera que ces unités sont liées dans le lexique mental pour des raisons d'expériences personnelles et idiosyncratiques (Schouten-van Parreren 1989 : 78) — elles ont été rencontrées ensemble dans une situation antérieure, et pourront aussi être de nature schématique (voir section 4.2.4).

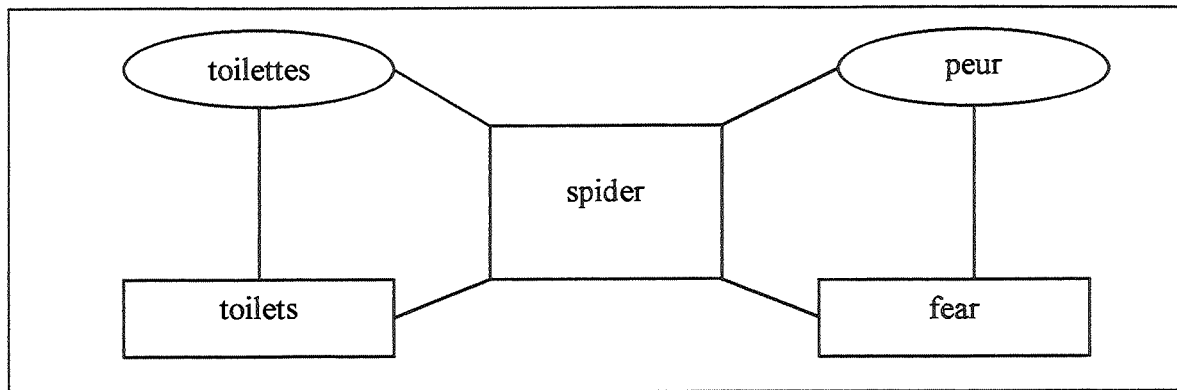
Alors que Yule (1996 : 114) ne veut pas que ces associations figurent dans l'entrée sémantique d'une unité lexicale, Levelt (1989 : 184-5) désapprouve. Il est vrai que ces liaisons vont au-delà des connaissances purement lexicales, même schématiques, comme nous le verrons plus tard dans ce chapitre. La théorie des schémas souligne que les associations schématiques se créent 'au sein de la communauté linguistique donnée', tandis que les associations personnelles sont, de nature, fortement idiosyncratiques et propre à chaque locuteur. Pour cette raison, il est impossible de trop généraliser ce type de connexion sémantique, mais deux exemples suffiront pour en donner un aperçu. On peut associer les unités lexicales suivantes, si l'on a peur des araignées qui squattent ses toilettes, et si sa tasse à café personnelle est rouge :

- ASSOCIATIONS PERSONNELLES : *spider / fear / toilets*
coffee cup / red

Rien n'empêche ce type d'association entre deux langues, sans que ce ne soit nécessaire de passer par des équivalents de traduction (Figure 28). Ainsi, l'activation d'une unité L2 peut déclencher des réactions dans toutes les langues connues au locuteur :

- INTERLINGUISTIQUES : *spider / peur / toilettes*
coffee cup / rouge

Figure 28 : Associations personnelles interlinguistiques



14.2.1 Situation d'acquisition

Il y a raison de croire également que des unités acquises dans une même situation seront stockées ensemble. Ce genre de connexion peut résulter d'une seule rencontre marquante, souvent la première (Cook 1991 : 41), et pas forcément des informations générales que l'on peut glaner suite à de rencontres multiples. D'une manière behavioriste, on peut imaginer qu'une unité rencontrée une ou plusieurs fois accompagnée d'un choc électrique possède des associations très négatives (Deacon 1997 : 97). Sans aller aussi loin, il est vraisemblable que deux nouvelles unités rencontrées dans le contexte d'un seul film, article de presse, livre, etc, pourraient contracter des liaisons pour cette même raison (Schouten-van Parreren 1989 : 78). Un exemple concret : deux élèves assez faibles se sont souvenus du contexte dans lequel ils avaient rencontré l'unité *ensemble* (unité reconnue comme 'difficile'). Ils l'avaient rencontrée une seule fois, cinq mois auparavant, mais ils prétendaient que le contexte leur avait plu, et avait été assez remarquable (Schouten-van Parreren 1992 : 96). Certaines expériences rapportent que les apprenants se rappellent entre autres de la position spatiale d'une unité sur la page (Oxford 1990 : 61 ; Champagnol 1974), de son contexte immédiat, des images ou de la situation de la rencontre, du fait qu'elle s'est présentée plusieurs fois, ou des :

« [...] émotions ou expériences provoquées par les mots, le texte ou les actions des sujets eux-mêmes » (Schouten-van Parreren 1989: 78).

Ceci vaut également pour les unités employées systématiquement par un seul locuteur, écrivain, journal... Ces unités seront non seulement liées entre elles, mais seront aussi

liées à la situation, au contexte, au locuteur... et aux éventuels commentaires à ce propos (Oxford 1990 : 61 ; Schouten-van Parreren 1989).

14.2.2 Enseignement

La force de ce genre de connexion se voit principalement suite à une situation d'apprentissage en salle de classe : les unités enseignées ensemble, selon des critères choisis par l'enseignant, seront (dans le meilleur des mondes) apprises ensemble, avec de fortes chances qu'elles soient stockées avec des connexions intimes. Ceci peut avoir un effet de renforcement des connexions préexistantes, mais peut également créer de nouvelles connexions uniques entre deux unités. Il y a donc peut-être chez un apprenant une plus grande tendance à grouper les unités selon des critères linguistiques plutôt que psycholinguistiques 'naturels', notamment selon des complications grammaticales (chapitre 12) et des champs lexicaux. L'importance de ces types de connexion serait 'faussement' agrandie par l'enseignement (Oxford 1990 : 61). On peut aussi penser au discours de la salle de classe :

- DISCOURS DE SALLE DE CLASSE : *stand up ; repeat ; excuse me...*

14.3 Collocation

Des expériences d'associations lexicales provoquent très souvent des réponses de collocations, ce qui laisse supposer des connexions relativement fortes. Deux exemples classiques (Aitchison 1994 : 91) de la collocation en anglais :

- COLLOCATIONS : *rank socks ; rancid butter*
**rank butter ; *rancid socks*

Rank et *rancid* sont des synonymes approximatifs, mais sont limités dans leur distribution, n'étant pas en collocation avec, respectivement, *butter* et *socks*. La collocation peut ainsi lier *rank* avec *socks* en tant que cooccurrences ; la synonymie crée un lien entre *rank* et *rancid* (cf section 13.2) ; tandis qu'il n'y aurait pas de connexion entre *rank* et *butter*. La collocation n'est pas toujours bidirectionnelle — il serait plus facile, par exemple, de récupérer *butter* à partir de *rancid* que l'inverse (Lewis 1997b). Nous reviendrons sur ces deux exemples à plusieurs reprises dans cette section.

La collocation comprend ainsi toute paire ou tout groupe d'unités qui a tendance à se retrouver souvent ensemble (Carter 1987b : 47), une description qui conflue avec les agglomérats et expressions lexicales (section 10.4), avec les relations grammaticales (chapitre 12), et avec les schémas (section 14.4).

14.3.1 Collocations et expressions lexicales

Parfois la collocation est tellement forte que les unités sont pratiquement inséparables (Lewis 1997a : 28) ; parfois elle est tellement faible que l'on se demande s'il s'agit de collocation lexicale, ou juste de combinaisons grammaticales. On peut alors se demander où imposer la division entre la définition d'une collocation et celle d'un agglomérat. La différence théorique entre une expression lexicale et une collocation est que cette première constitue une seule entrée (quoique décomposable en deux éléments ou plus), tandis que la deuxième est une liaison sémantique et situationnelle entre deux entrées. En pratique, cette distinction est souvent difficile à établir avec certitude. Il semble justement qu'il n'y ait pas de distinction nette, qu'il s'agisse d'un même phénomène sous deux aspects, ou encore, de deux unités plus ou moins intimement liées dans le lexique mental :

- COLLOCATIONS FORTES : *raving lunatic* ; *blithering idiot* ;
figment of the imagination ; *blank cheque*
- COLLOCATIONS FAIBLES : *autumn leaves* ; *40-watt light bulb* ; *heavy book*

On peut estimer que *blank* et *cheque* se trouvent suffisamment souvent réunis pour être en collocation — à moins que la réunion de ces unités ne constitue pas justement une expression lexicale. En contraste, rien n'empêche de mettre *heavy* et *book* ensemble, mais intuitivement on hésiterait à les inclure dans cette catégorie. Cette idée de collocation n'est donc pas une opposition binaire, mais un continuum qui reflète une réalité du lexique mental : les connexions lexicales ne sont pas noires ou blanches, mais 'grises' ; elles ne sont pas tout ou rien, mais plus ou moins. Ce n'est pas nécessaire de dire que l'entrée *A* est liée ou pas à l'entrée *B*, parce que les connexions peuvent être plus ou moins fortes — Lewis (1997b : 261) parle de la nature 'probabilistique' du lexique mental, ce qui va à l'encontre des préférences pour des certitudes de la part des apprenants. Enfin, les liaisons sémantiques sont très personnelles : on peut imaginer un

documentaliste qui a pour tâche de classer séparément les livres lourds et les livres légers, et pour qui *heavy* et *book* constitueraient effectivement une collocation.

Un autre problème consiste à distinguer la collocation proprement dite (c'est-à-dire une relation à la fois sémantique et syntagmatique) d'autres types de relations purement sémantiques. Dans les exemples suivants, le verbe et le substantif sont moins souvent en relation de collocation que l'on pourrait le supposer (Lewis 1997a), et il conviendrait peut-être mieux de les considérer comme étant liés par des connexions sémantiques autres que collocationnelles :

- DRIVE / CAR : *How did you come?*
?I drove the car. / I brought the car.
- DRINK / COFFEE : *Would you like a coffee?*
No thanks. ?I've just drunk one. / I've just had one.

Un troisième problème de définition pour la collocation est la 'distance' (en termes d'autres unités) qui sépare les éléments en question (Carter 1987b : 49) :

- DISTANCE : *a herd of cows*
a figment of the imagination
the government may still decide to call an election

Dans le dernier cas, on parlerait plus aisément de cooccurrence, de liaisons discursives, ou de schémas — encore un continuum. Quelle que soit la nomenclature préférée, de telles unités reviennent souvent dans des tests d'associations lexicales et opèrent aussi dans des expériences d'amorçage, impliquant de très fortes connexions, surtout chez le locuteur natif.

14.3.2 Idiosyncrasie et prévisibilité

Rancid butter et *rank socks* sont des exemples de collocations relativement fortes — en effet, le premier élément de telles collocations bien connues suffit souvent pour prédire le reste. Par exemple, une rencontre de l'unité *torrential* ne laisse que très peu de choix quant aux unités qui peuvent la suivre, bien qu'il n'y ait rien dans la grammaire de la langue qui empêcherait, par exemple, de parler de *torrential hair* pour un effet

stylistique novateur (McCarthy 1995). Selon la *Bank of English* de l'Université de Birmingham, 98% des occurrences sont avant un substantif ; 99% sont avec l'unité *rain* ou, plus rarement, avec d'autres unités comparables comme *downpour* ou *storm* :

« Cela fait partie du sens de *torrential* qu'il concerne, qualifie et catégorise *rain* : la forme et la signification lexicales sont inséparables ici » (Moon 1997: 41).

Selon Lewis (1997a : 23), une règle générale est que, plus une unité a une signification précise, plus elle est rare, et moins elle a de collocations fortes. Cette dernière constatation peut sembler contre-intuitive, mais pour tout apprenant de l'anglais L2, ce n'est pas évident de bien distinguer certains verbes fréquents, comme *do* et *make*, ou encore *go* et *get*, *take* et *put*, etc. Ces distinctions sont problématiques précisément parce qu'il n'y a aucune description sémantique complète qui puisse aider l'apprenant, ce sont les collocations qui les distinguent (McCarthy 1995) :

- TO DO : *a job ; the washing up ; a favour ; sport ; good*
- TO MAKE : *a mistake ; money ; a fuss ; a speech ; war ; progress ; a suggestion*

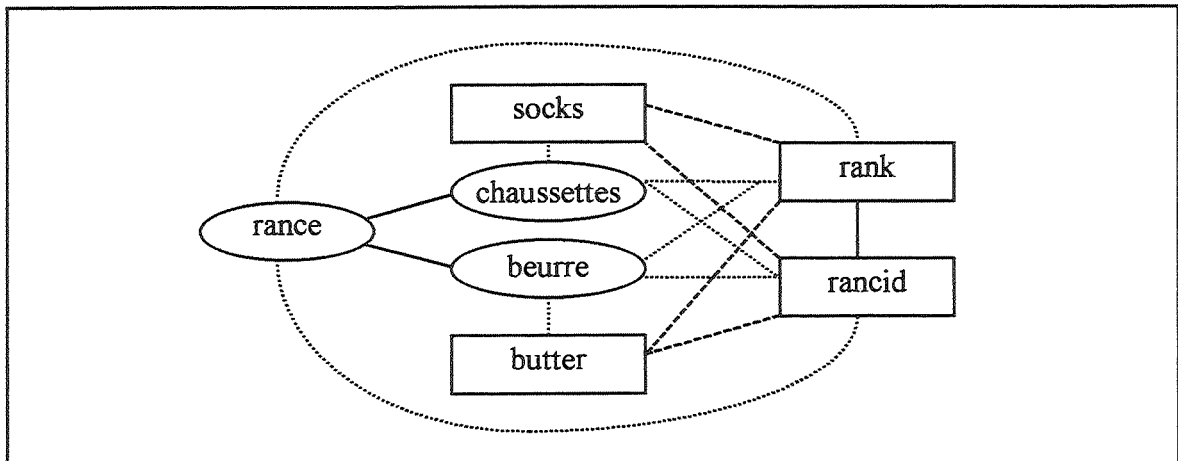
Les collocations ne sont pas entièrement fortuites et aléatoires, même si chaque langue connaît cet aspect fortement idiosyncratique (Beheydt 1987 : 57 ; Benson et al 1986 : vii ; Holec 1974). Les exemples suivants, tirés de Lewis (1997a), mettent en relief la non-interchangeabilité des unités en collocation :

- HAPPY / MERRY : *happy Christmas / happy birthday / happy new year*
merry Christmas ; ?merry birthday ; ?merry new year
- CLOSE / DISTANT : *close relatives / distant relatives*
close friends / ?distant friends

14.3.3 Collocation interlinguistique

Là où les collocations coïncident entre deux langues, on peut supposer une liaison renforcée chez un apprenant L2. Inversement, il serait compréhensible qu'un apprenant français se crée un groupe de connexions erronées en anglais, comme dans la Figure 29, parce que *rance* (un équivalent de traduction de *rank*) est en collocation à la fois avec *chaussettes* et également avec *beurre* en français.

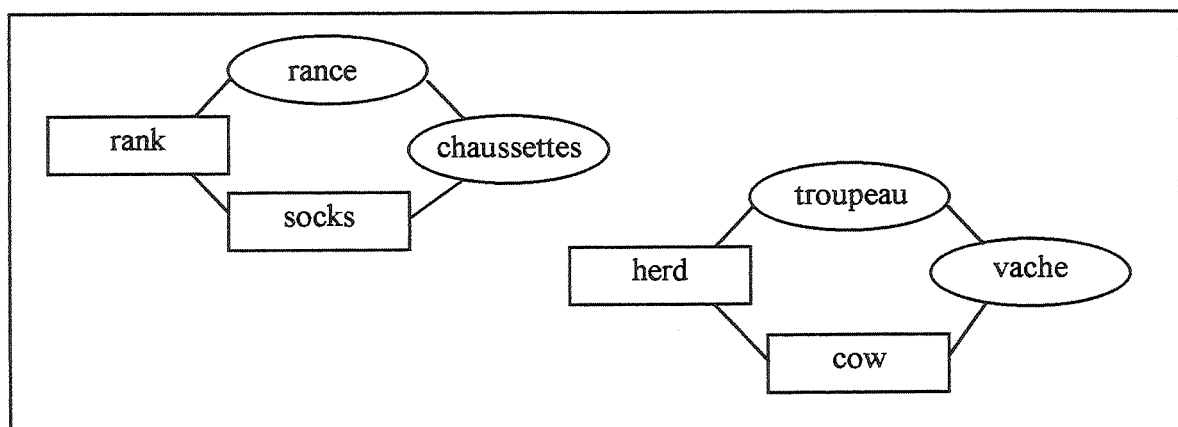
Figure 29 : Collocation interlinguistique



En ce qui concerne les liaisons lexicales entre les deux langues dans ce contexte, des connexions comme les suivantes seraient apparemment moins fortes que les liens lexicaux au sein d'une seule langue, mais ne sont pas exclues. Il est probable que ce genre de connexion ne soit pas directe, mais se fasse à travers une unité connectrice (Figure 30), tout comme pour les diverses relations de synonymie, d'antonymie, d'hyponymie, etc... du chapitre précédent :

- COLLOCATIONS INTRALINGUISTIQUES : *rank / socks* ; *herd / cows*
- COLLOCATIONS INTERLINGUISTIQUES : *rank / chaussettes* ; *troupeau / cows*

Figure 30 : La nature indirecte des collocations interlinguistiques



14.4 Schémas

Si la collocation s'applique aux unités qui se trouvent rattachées dans le contexte minimal d'un énoncé, alors les schémas englobent des unités lexicales qui sont courantes dans une situation plus large, au sein d'une communauté linguistique donnée. Par la suite, ils constituent un système de réseaux conceptuels unique pour chaque langue (Vigner 1989: 140). La théorie des schémas peut être considérée comme une version psychologique des modèles linguistiques des champs lexicaux ou familles sémantiques (Kastovsky 1988 : 190-191 ; Lindstromberg 1985 : 235 ; Erdmenger 1985 : 159), ou encore de la cohésion lexicale du discours (McCarthy 1984 : 19 ; Moulin 1984 : 148-149).

Le pouvoir des schémas pour organiser le lexique, ainsi que d'autres domaines d'expérience, est si fort que nous ne pourrions que gratter la surface de ce domaine. Lors d'expériences en laboratoire où le phonème initial d'une unité fut rayé et remplacé par un sifflement, les sujets reconstituèrent avec succès *lesion* de *-esion* (Kess 1992: 48-49). Qui plus est, lors de ces mêmes expériences, *-eel* fut reconstruit en *heel* dans le contexte de 'pieds', et en *wheel* dans le contexte 'automobile'. Cette influence contextuelle peut être attribuée à l'activation des schémas. Si des regroupements sémantiques généraux empêchaient l'apprentissage dans certains cas, selon Tinkham (1997), alors des regroupements schématiques le faciliteraient. De cette manière, l'activation de l'unité *frog* en anglais amorcerait tout un réseau d'unités qui y sont liées sémantiquement :

- SCHEMA DE GRENOUILLE : *frog / green / hop / pond / slippery / croak*

Selon Rumelhart (1983), les schémas sont les 'premières pierres' de la cognition. La théorie relève à l'origine de la psychologie cognitive du milieu des années 1970, et dépend du fait que les connaissances générales jouent un rôle essentiel, particulièrement en compréhension. Elle est complétée en recherches sur le comportement par un grand travail actuel sur le discours (voir par exemple McCarthy 1990 : 52-61). La théorie des schémas ressemble sur plusieurs points aux modèles mentaux de Johnson-Laird (1983 ; 1993), dans lesquels les unités servent d'indices pour déclencher ou adapter des modèles existants ou pour en construire des nouveaux.

Grâce aux schémas, nous savons à quoi nous attendre dans une situation qui nous affronte ; en effet, ils nous aident à comprendre ce qui n'est pas explicite d'une manière

ou d'une autre dans toute circonstance familière, linguistique ou non. Plus précisément, les informations stockées dans la mémoire se regroupent en « séquences d'actions prédéterminées et stéréotypées dans un contexte donné » (Schank et Abelson 1977 : 41) :

« Le cadre de référence est donc une image, une représentation du monde mise en scène par les mots. C'est aussi un inventaire ordonné dont la vocation est d'informer le monde (de lui donner forme, de lui conférer un sens) et d'informer sur le monde (par la connaissance des mots qui le désignent) » (Galisson 1991 : 164).

Ces groupes se créent au fur et à mesure que la mémoire événementielle ou épisodique transfère des expériences vers la mémoire à long terme (Greene 1987 ; Kess 1992). Très souvent, un nombre d'expériences situationnelles semblables s'assemblent pour former la 'mémoire sémantique'. C'est ainsi que, par exemple, on se crée un schéma général de visites chez des professionnels médicaux. Ce schéma serait basé sur l'ensemble de ses expériences antérieures de visites chez les médecins, dentistes, stomatologues, hôpitaux, cliniques etc, et se remettrait à jour sans cesse (Johnson-Laird 1983).

14.4.1 Schémas lexicaux

Vigner (1989) propose le terme « cadres de connaissance » pour ces schémas, lesdits cadres s'activant dès la rencontre d'unités d'amorçage. Il propose une division de ces cadres en les catégories suivantes :

- a) Les scripts proprement dits, qui sont des listes d'actions (principalement des verbes) constituant des « chaînes événementielles types. »
- b) Les inventaires, qui sont des listes de descriptions (principalement des substantifs) qui se rencontrent dans des situations particulières — « des catégories d'analyse et de découpage des objets du monde. »
- c) Les jugements, qui sont des listes d'adjectifs associés.
- d) Les algorithmes de transformation, qui impliquent la « démultiplication d'un substantif / synthétisation de suites substantivales. »

En poursuivant le dernier exemple de visites chez le médecin, un locuteur natif anglais peut se créer un schéma lexical comme suit, en combinant toutes les catégories de Vigner ci-dessus :

- CHEZ LE MEDECIN : *doctor / waiting room / antiseptic / painful / undress / prescription*

Puisque les schémas constituent des attentes dans une situation donnée, ils sont en partie organisés de façon temporelle et spatiale, et donc linéaire (Lewis 1997a) :

- LE CONTRAT : *negotiate / draw up / breach / renew / terminate*
FAIRE DU THE : *fill / boil / warm / pour / stir*

Galisson (1991 : 162-163) élabore le schéma (ou « domaine d'expérience », dans sa terminologie) qui consiste à prendre une consommation, dans un café, au comptoir. Il est à remarquer que le schéma peut être développé dans un infini de détails, jusqu'à tourner la poignée de la porte, avec quelle main, dans quelle direction... :

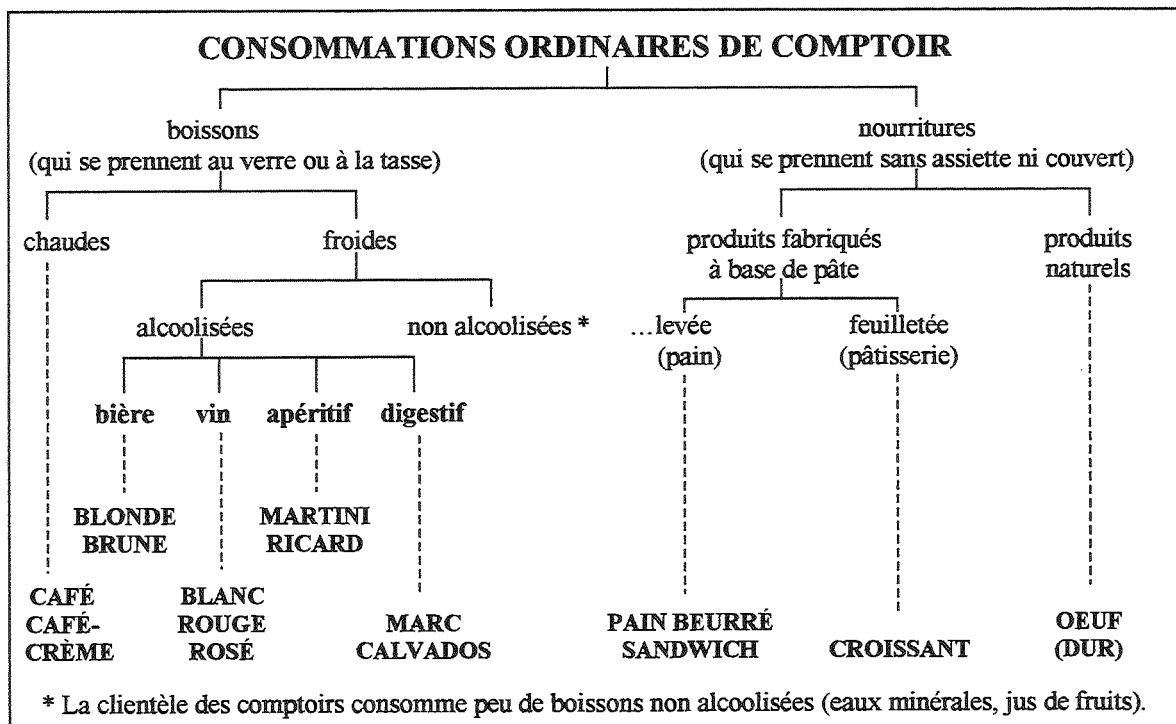
- « Décider d'entrer [*pour une femme, c'est une décision forte, surtout dans certains quartiers populaires, où les comptoirs sont presque exclusivement fréquentés par les hommes*] ;
- Aller vers le comptoir : s'il n'y a pas de place, repérer le consommateur en instance de départ, s'approcher de lui et attendre qu'il s'en aille ; s'il y a une place, la prendre ;
- Attendre que le garçon soit disponible [*la meilleure façon d'être servi n'est pas de mener grand bruit, mais de le suivre des yeux d'un air avenant*] ;
- Passer commande [*quand le garçon vous regarde ou vous demande ce que vous voulez*] ;
- Consommer sur place [*on ne peut pas s'asseoir dans la salle, même s'il n'y a pas de tabouret — ce n'est pas le même prix*] ;
- Demander le montant de la consommation ;
- Payer [*en espèces*] : sans laisser de pourboire [*il est généralement compris*] ; en laissant un pourboire [*pour service rendu : renseignement, par exemple*] ; en cas de paiement avant la fin de la

consommation, le garçon place devant vous une soucoupe renversée indiquant que vous ne devez plus rien ;

- Partir [le salut dépend des circonstances, en particulier du nombre de clients ; en cas d'affluence ou de brouhaha, inutile de saluer par exemple, ...si ce n'est par un signe au garçon]. »

Plus loin, il adapte ce domaine d'expérience en « cadre de référence lexical » (Figure 31).

Figure 31 : Exemple de cadre de référence lexical (tiré de Galisson 1991 : 164)



14.4.2 Schémas interlinguistiques

Ces schémas sont accessibles aux apprenants L2 (Grainger 1993 ; Bensoussan 1992 ; Hastrup 1989 ; O'Malley et al 1987 ; Carrell 1984 ; McCarthy 1984 ; Adams 1982 ; 1983), du moins aux niveaux avancés (Kroll 1993 : 68). Les schémas étant liés à la culture, il est à supposer que les recouvrements entre les schémas anglais et français seront assez importants (Vigner 1989 : 140). On peut donc imaginer des connexions entre les unités suivantes :

- SCHEMA INTERLINGUISTIQUE : *doctor* / salle d'attente / *antiseptic* / douleur / *undress* / ordonnance

Le code-switching est peut-être la meilleure indication que les schémas peuvent chevaucher deux langues (Cook 1992 : 570). Il faut souligner que ce phénomène n'est pas forcément dû à des pannes de traitement lexical L2, ni à des lacunes dans le stock lexical L2. Premièrement, le code-switching peut fonctionner dans les deux sens, de la L1 vers la L2 et vice versa. Deuxièmement, il se pratique surtout entre bilingues. L'explication la plus évidente est que les unités employées expriment mieux le concept, le registre, etc, souhaités.

14.5 Traits pragmatiques

La pragmatique s'intéresse à l'utilisation du langage (les conditions et circonstances de production des énoncés), et opère indépendamment des schémas. En lexique, elle comprend des informations relatives au registre, au style, et aux propriétés discursives et affectives (Clark 1993 : 4 ; Levelt 1989 : 182 ; Carter 1987b : 152). Ces traits créeront des connexions entre des unités de registre ou de style comparables, qui ne sont pas apparentées autrement, et distingueront deux unités qui autrement seraient des synonymes (McCarthy 1990 : 62).

L'importance sémantique du domaine pragmatique est bien connue ; cela n'empêche que l'étude du discours se limite principalement à la grammaire, avec très peu d'attention accordée au lexique en contexte (McCarthy et Carter 1997 : 31). Ce qui est plus difficile est de définir les différents éléments du domaine avec précision. C'est une tâche que se donnent la plupart des dictionnaires. Par exemple, l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary* (1995) distingue, entre autres, les domaines suivants :

- American (*drugstore*) ; approving (*masterly*) ; archaic (*fealty*) ; British (*jumble sale*) ; catch-phrase (*the plot thickens*) ; dated (*gramophone*) ; derogatory (*fuddy-duddy*) ; dialectal (*to sup*) ; figurative (*it makes my heart ache*) ; formal (*disrobe*) ; informal (*brainy*) ; ironic (*a nice mess*) ; jocular (*hanky-panky*) ; offensive (*vid*) ; proprietary (*Sellotape*) ; rhetorical (*emolument*) ; saying (*look before you leap*) ; Scottish (*bairn*) ; sexist (*dolly-bird*) ; slang (*the fuzz*) ; taboo (*shit*) ; technical (*oxide*)

Dans cette section, nous examinerons brièvement quelques-unes des grandes variétés linguistiques et catégories pragmatiques qui touchent au lexique. Dans la mesure où certaines de ces catégories sont perçues comme étant marquées, les connexions seront renforcées. De plus, les unités peuvent même être liées par un commentaire sur le registre : l'unité *gob* peut être associée avec les unités *slang* ou *argot*, *ugly* ou *moche*, ou même *British* chez certains locuteurs comme réaction affective. Inversement, *napkin* pourrait aussi bien être lié avec *snob*, *pretentious* ou *hi-falutin'* chez d'autres personnes.

14.5.1 *Registre*

Il est à supposer que le registre constitue un trait lexical comme n'importe quel autre, et que deux unités qui partagent le même trait de registre seront ainsi liées dans le lexique mental. L'attribution du registre n'est pas aléatoire, mais ce n'est pas toujours évident pour un apprenant L2. Celui-ci a souvent tendance à associer deux unités qui sont des équivalents sémantiques, sans faire attention au registre. Pour cette raison, des erreurs de registre seraient parmi les plus fréquentes chez l'apprenant même avancé (Nation 1990 : 39). Inversement, Swan (1997 : 159) donne l'exemple d'un apprenant français de l'anglais qui demande l'équivalent L2 d'une unité argotique — *godasses*, par exemple. Le français étant très riche en argot par rapport à l'anglais, ce n'est pas toujours chose facile pour l'enseignant que de trouver des équivalents appropriés ; effectivement, l'anglais ne possède aucune unité lexicale du même registre qui correspond à ce référent. L'apprenant peut même s'obstiner à croire qu'il doit y avoir un équivalent en termes de registre, s'il a du mal à abandonner une structuration lexicale et conceptuelle uniquement en termes de sa L1.

Dans cette catégorie, nous pouvons citer, entre autres, les registres suivants :

- TABOU : *fuck ; shit ; piss ; balls*
- ARGOT : *bike ; fag ; gob ; snog*
- LANGAGE ENFANTIN : *allgone ; biccy ; coochy-coo ; gaga*
- SOIGNE : *lady ; memorandum ; perquisite*
- SNOBISMES : *napkin ; condiments ; my man ; huntin' an' shootin'*

En conversation quotidienne, on peut également constater des éléments associés dépassant les tours de parole. Dans ces cas, la pragmatique chevauche la théorie des

schémas. Il se peut aussi que deux unités interlinguistiques soient liées de cette manière :

- REGISTRE ET TOUR DE PAROLE : *How are you? > Fine, and you?*
How do you do? > How do you do?

14.5.2 Sociolinguistique et subculture

Nous avons à plusieurs reprises remarqué que la langue et la culture sont intimement liées. Ainsi, pour bien connaître une unité et ses associations, il faut créer les connexions sociologiques qui l'accompagnent. O'Dell (1997 : 274) fournit les unités suivantes comme exemples du type de connaissances impliquées :

- CULTURE US : *the White House ; OJ ; Bloomingdales ; Route 66*
- CULTURE GB : *green wellies ; n°10 ; anoraks ; St Michael*

Sans ces informations, il serait très difficile de suivre la plupart des reportages journalistiques, sans parler de la conversation courante. (Nous reprendrons la question des dialectes proprement dits dans la section suivante.) Or, dans une communauté linguistique donnée, il y a normalement de nombreuses subcultures. Ces différents domaines de discours concernent l'argot militaire, le jargon technique, le jargon linguistique, etc... (O'Malley et al 1987 : 291). Ces catégories s'imbriquent dans les schémas, mais ne sont pas identiques, puisqu'il s'agit de styles qui dépassent de loin les cadres de références schématiques. Les unités qui sont spécifiques à un domaine particulier sont généralement marquées comme telles dans le lexique, et des connexions sont possibles. L'apprenant peut également éprouver des difficultés à les apprendre, ce qui est caractéristique de toute unité qui connaît des restrictions paradigmatiques quant à son emploi (Laufer 1997a : 151). Il est rare qu'une unité partage les mêmes connotations que son ou ses équivalent(s) L1 — même dans cette période de globalisation, les subcultures sont très différentes entre communautés linguistiques. Mais si ces emplois sont perçus, les unités en question seront doublement marquées, et les connexions renforcées entre elles.

14.5.3 Géographie

Les unités de base, qui se rencontrent fréquemment, se substituent largement, et se trouvent en collocation plus libre, seraient généralement plus faciles à apprendre que des unités plus rares ou d'un emploi plus restrictif (voir Carter 1987b : 35-43 ; 1987c pour une discussion plus approfondie des mots dits 'core'). Cependant, dans cette catégorie, des unités anglaises comme *important*, *problem*, et *difficult* sont souvent surexploitées, surtout parce qu'elles sont apparentées à de nombreuses autres langues.

A travers les dialectes, la géographie a une influence sur la variété de la langue à employer. Ceci est d'autant plus vrai pour l'anglais, une langue qui connaît une très grande distribution géographique. En particulier, la plupart des locuteurs natifs connaissent une variété mieux que toute autre. Ainsi, une unité qui appartient à la variété la mieux connue sera considérée comme 'neutre' en dialecte, tandis que les unités d'autres variétés peuvent être marquées, et donc fortement liées dans le lexique mental d'un apprenant comme dans celui d'un natif. En France, le dialecte anglais le plus généralement enseigné est l'anglais britannique standard, bien que de nombreux apprenants connaissent aussi l'anglais américain standard (*General American*), grâce, en partie, aux séjours linguistiques aux Etats-Unis.

Parmi le très grand nombre de variétés de l'anglais, en voici quelques exemples :

- AMERICAIN : *trunk* ; *hood* ; *sidewalk* ; *elevator*
- AUSTRALIEN : *dinkum* ; *bushman* ; *outback* ; *goog*
- COCKNEY RHYMING SLANG : *brass tacks* (= facts) ; *dustbin* (*lid* = kid) ;
round the houses (= trousers)
- ECOSSAIS : *bairn* ; *wee* ; *fash* ; *kirk*
- INDIEN : *crore* ; *tiff* ; *namberdar*

La question se complique encore dans le cas de l'anglais, puisqu'une internationalisation est à remarquer. Ce processus a tendance à supprimer ou à ignorer beaucoup de différences régionales, surtout parce que, très souvent lorsque des locuteurs de différentes L1 se rencontrent, aucun des locuteurs n'est un natif de l'anglais, et une certaine pidginisation est à remarquer (Lewis 1997a : 187). De la même manière que de nombreux Français craignent l'influence de l'anglais dans leur langue, de plus en plus d'anglophones craignent l'internalisation de la leur.

14.5.4 Affect

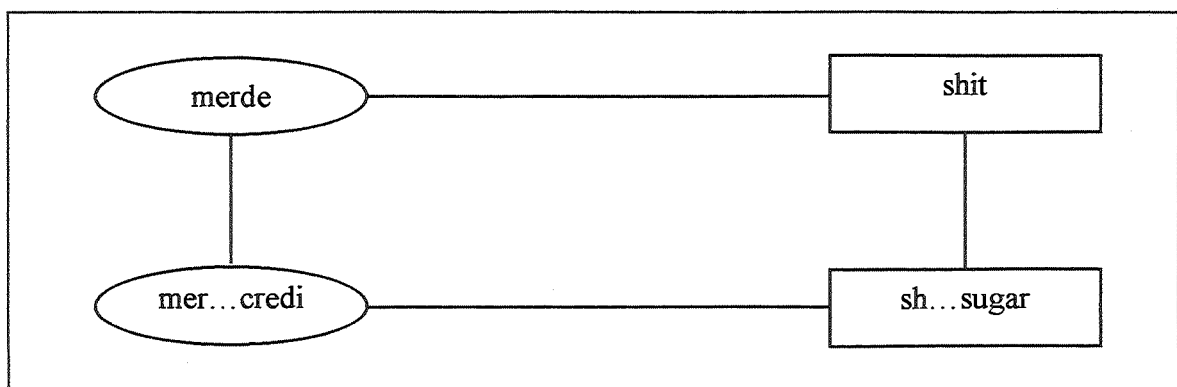
Les unités lexicales sont souvent accompagnées de connotations affectives assez marquantes. Par exemple, l'unité *holocauste* peut engendrer des sentiments de peur, de dégoût, et même des nausées physiques. Les unités perçues comme étant utiles ou importantes, intéressantes ou amusantes, seraient généralement plus faciles à apprendre que les unités moins remarquables (Carter et McCarthy 1988 : 17). Les sens fondamentaux des 'mots grossiers' et des unités qui sont considérées caractéristiques en quelque sorte de la culture cible (par exemple *pub* en anglais) sont souvent acquis après très peu de présentations, témoin de ce fait, beaucoup de ces unités sont souvent internationalisées.

Le style affectif d'une unité est particulièrement difficile à définir avec précision, puisqu'il chevauche tous les domaines discutés ci-dessus, et varie d'un locuteur à un autre, et en fonction de la situation du discours. La première catégorie ci-dessous reflète des aspects affectifs suffisamment généraux pour être visibles dans toute situation (O'Dell 1997 : 274). Les autres ne sont pas toujours évidentes ; ce qui constitue un humour risqué pour certains locuteurs dans certaines situations sera tabou pour d'autres personnes dans toutes circonstances ; les 'euphémismes de rattrapage' sont très vite banalisés, jusqu'au point d'être utilisé couramment par de jeunes enfants sans arrière pensée.

- AFFECT : *obese / skinny ; plump / thin*
- HUMOUR 'RISQUE' : *sexy ; bloody hell ; come*
- EUPHEMISME DE RATRAPAGE : *f...fiddlesticks ; sh...sugar ; crikey ;*

Gordon Bennett ; gee

Figure 32 : Associations interlinguistiques de registre



La Figure 32 montre un petit réseau de registre, sans équivalents de traduction.

14.6 Résumé

Nous avons réuni dans ce chapitre des éléments peu homogènes, mais qui ont en commun de dépasser la sémantique classique en fonction de la situation d'apprentissage ou de rencontre usuelle. Surtout, il est à noter que les schémas, des groupes lexicaux contextuels, sont disponibles aux apprenants, et peuvent même créer des connexions entre les L1 et L2. La collocation peut être considérée presque comme une forme limitée de schémas plus étroits, et plus spécifiques à la langue, plutôt qu'à la culture, et pour cette raison moins évidente pour un apprenant L2, puisqu'il y a normalement moins de coïncidence entre les L1 et L2. Outre ces schémas et collocations traditionnels et idiosyncratiques (sous forme d'associations personnelles), l'apprenant peut disposer de connexions entre des entrées qui partagent des traits pragmatiques de registre, de style, de discours, de dialecte, etc. Il semble aussi que la situation d'acquisition engendre des connexions aussi bien que les situations d'emploi.

15. CONNEXIONS DE TRADUCTION

Il est à supposer que les équivalents de traduction seront parmi les associations interlinguistiques les plus fortes, comme en témoigne leur abondance dans des expériences d'associations lexicales interlinguistiques, qui seront discutées en chapitre 16. Cependant, les processus psycholinguistiques de la traduction sont peu explorés à ce jour, malgré leur intérêt énorme (Kroll 1993 : 63 ; Snodgrass 1993 : 110).

Nous avons, jusqu'ici, examiné les liaisons possibles entre unités d'une même langue, ainsi qu'entre les L1 et L2. Inévitablement, cette description a abordé à plusieurs reprises les équivalents de traduction, peut-être le type de connexion interlinguistique le plus accepté (Snodgrass 1993), bien que loin d'être le seul. Il convient ici de nous concentrer plus explicitement sur ce domaine, afin de mettre un peu d'ordre dans les phénomènes constatés. Nous commençons donc par récapituler les points que nous avons déjà couverts, avant de développer davantage certains arguments et de passer à une analyse plus précise.

15.1 Récapitulatif

Nous avons vu que l'apprenant se sert de sa L1 afin de se permettre une meilleure prise sur le lexique L2 (chapitre 4). Il commence par supposer que toute unité L2 a un équivalent de traduction parfait dans la L1 (section 6.2). Cette stratégie n'est pas complètement néfaste, puisqu'elle lui évite de réapprendre tout ce qu'il a appris sur le monde et sur le langage en général depuis sa naissance. Il y a bien sûr des points de similarité entre n'importe quelle paire de langues naturelles : elles sont toutes le produit du cerveau humain, ayant évolué pour fonctionner dans le même monde qui obéit aux mêmes lois naturelles (sections 2.7 et 6.3). Dans ce contexte, une équivalence interlinguistique permet un chemin d'accès facile à la nouvelle unité L2, qui assume du coup de nombreuses connexions lexicales. L'emploi de la traduction est ainsi non seulement inévitable (section 6.2.2) mais bénéfique (section 6.3.1), puisqu'il permet une comparaison avec un système complet (section 5.2), et une intégration dans le lexique entier (chapitre 4).

Néanmoins, toute équivalence automatique entre les L1 et L2 mènera forcément à des connaissances lexicales déviantes par rapport à celles d'un locuteur natif L2. Pour des raisons formelles et, surtout, pour des raisons sémantiques (de collocation, de polysémie, etc) et pragmatiques, il n'y a pas de synonymie intralinguistique parfaite ; dans la mesure où les équivalents de traduction constituent des synonymes interlinguistiques (section 5.2.1), il n'y a pas non plus de traduction lexicale parfaite. Si une unité L2 attachée à une unité L1 dans le lexique mental assume toutes ses connexions L1, il faut supposer que certaines seront inopportunes par rapport aux connaissances natives (section 6.2.2). Surtout, l'apprenant a tendance à imaginer des équivalences immuables entre des mots plutôt que des équivalences entre unités lexicales plus longues que le mot (section 10.5.3). En vue de son penchant pour jouer avec les mots et pour trouver des rapports formels, une trop grande dépendance sur les cognates aboutit à la fossilisation des 'faux amis' (sections 6.2.1 et 6.2.2).

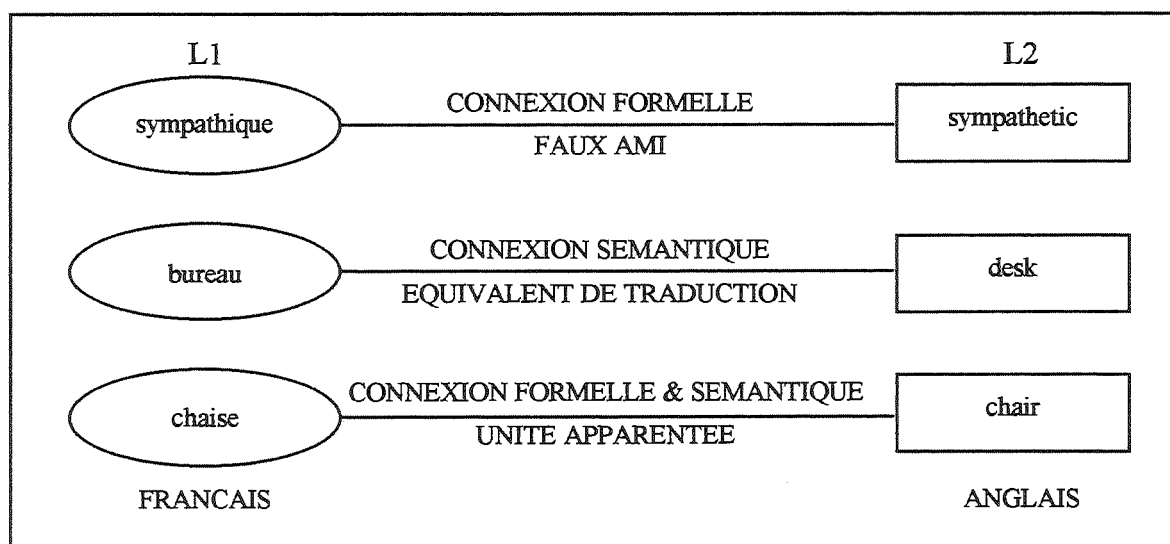
Pour ces raisons, l'emploi de listes de paires associées interlinguistiques est largement condamné par beaucoup d'enseignants (section 5.2.1). L'apprenant, quant à lui, s'en aperçoit normalement tout seul avec le temps. Puisqu'il commence avec peu d'informations lexicales L2, la plupart des connexions qu'il peut se créer sont forcément avec des unités de sa L1. Au fur et à mesure qu'il progresse, il ajoute des entrées lexicales à son stock et il affine le contenu de ces entrées. En ce faisant, il abandonne petit à petit cette première hypothèse d'équivalence parfaite en faveur de connaissances originales qui n'ont pas d'équivalence parfaite dans sa L1 (section 6.2). A un niveau avancé, il peut même douter de toute implication L1 pour la L2.

Nous avons fourni quelques exemples d'équivalents de traduction en route, notamment ceux de la *bière* (section 5.2.1), et de *mercredi* (section 13.2.1) pour dissiper l'idée d'équivalence parfaite. Nous avons vu également que les équivalents de traduction de deux synonymes passent par une étape supplémentaire dans la chaîne de connexions, celle du trait [LANGUE : X] avec l'exemple de *chair* (section 13.2.2). Dans ce chapitre, nous développerons ces arguments avec l'aide d'autres exemples.

15.2 Catégories et définitions

Examinons tout d'abord les termes traditionnellement employés : 'faux amis', 'équivalents de traduction', et 'cognates' (Figure 33). Les faux amis partagent de nombreux traits formels, et suffisamment de traits sémantiques pour laisser supposer une parenté intime ; l'apprenant est induit en erreur parce qu'il infère une équivalence plus proche que la réalité propre. Les équivalents de traduction, par contre, partagent suffisamment de traits sémantiques pour que l'unité L2 puisse communiquer les idées souhaitées ; il se peut que les équivalents partagent également des traits formels, mais ce n'est pas indispensable. Les unités cognates partagent suffisamment de traits formels et sémantiques pour que le lien entre les deux soit évident, sans aucune garantie cependant que les unités soient interchangeables.

Figure 33 : Taxinomie approximative des équivalents de traduction



Cette taxinomie se révélera inadéquate et inexacte pour plusieurs raisons. Dans le reste de ce chapitre, nous examinerons de plus près ces trois types de connexions interlinguistiques afin de peaufiner les définitions.

15.3 Faux amis

Premièrement, de nombreuses unités L2 ont des similarités formelles très fortes avec des unités L1, mais une similarité formelle n'est absolument pas une garantie que deux

unités soient des équivalents de traduction cognates. Dans ces cas, on parle souvent de ‘faux amis’ ; Holec (1974) parle aussi de ‘faux synonymes’ ou de ‘faux équivalents’.

15.3.1 *Forme*

Dans certains cas, la similarité formelle est entièrement fortuite :

- HOMOPHONES INTERLINGUISTIQUES : *true* / trou ; *trade union* / trait d’union
- HOMOGRAPHES INTERLINGUISTIQUES : *file* / file ; *coin* / coin
- HOMONYMES INTERLINGUISTIQUES : *car* / car ; *placard* / placard ; *est* / est

Dans ces exemples, il n’y a aucun lien étymologique ou sémantique apparent entre ces paires d’unités, et on parle d’homophones, d’homographes, ou d’homonymes interlinguistiques, selon le cas. La distance sémantique est souvent si grande que les connexions ne sont pas assez fortes pour se manifester dans des associations conscientes spontanées. Ces différents types de liaisons ont déjà été discutés dans les chapitres précédents.

Lorsqu’il s’agit de deux langues voisines, beaucoup de ces paires ont de nombreuses liaisons sémantiques et formelles, comme les paires interlinguistiques suivantes. Elles sont censées être de ‘faux amis’, mais en fait, dans beaucoup de circonstances, ce sont des traductions appropriées :

- FAUX AMIS : *sympathetic* ; sympathique

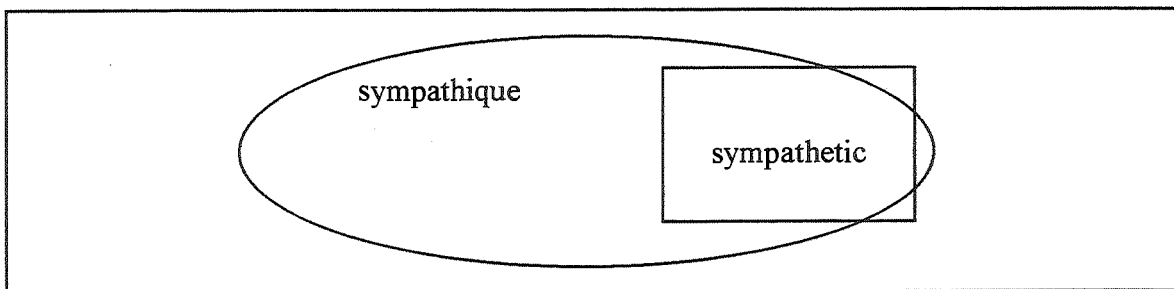
Il existe même des manuels entiers consacrés à ces similarités et différences (par exemple, *Cambridge International Dictionary of English* 1995 ; *Longman Dictionary of Contemporary English* 1995 ; Alexander 1994 ; Van Roey et al 1988 ; Swan et Smith 1987). Le fait que ces paires soient si problématiques laisse supposer une connexion très forte entre elles. D’après notre modèle, cela semble évident. Les connexions sont basées sur tous les domaines que nous avons déjà soulevés dans les chapitres précédents. *Sympathique* et *sympathetic* partagent presque tous leurs phonèmes et leurs lettres, ont une étymologie et morphologie commune, sont tous les deux des adjectifs... Même sémantiquement, ils ont beaucoup de choses en commun. Les principales différences, en fait, sont communément quelques divergences sémantiques parmi beaucoup de

similarités. C'est pour cette raison que le lien est aussi fort, mais en même temps qu'une erreur est aussi visible.

15.3.2 Sens

Ce qui surtout distingue les deux unités dans l'exemple ci-dessus, est le fait que *sympathetic* est essentiellement un hyponyme de *sympathique*. C'est-à-dire, si *sympathetic* est correct en anglais, alors *sympathique* le sera aussi en français ; par contre, si *sympathique* est correct, *sympathetic* ne le sera pas forcément. Surtout, un des sens de l'unité française (*aimable*) est de loin le plus courant en français, mais ce sens n'est pas compris dans *sympathetic* (Figure 34).

Figure 34 : Les faux amis



Les faux amis, sous cette perspective, sont beaucoup plus compatibles qu'on ne le pense d'habitude ; simplement les différences sont plus frappantes que les similarités. C'est la perception de similarités entre les deux langues qui permet à l'apprenant d'avancer rapidement, et qui explique ce type de comportement — son rejet des dictionnaires monolingues en faveur des dictionnaires bilingues, par exemple (Schmitt 1997). Ce genre d'interférence — où les plus grandes similitudes entre les unités L1 et L2 sont de nature formelle — est souvent maudit par les enseignants, mais sert à souligner le fait que l'apprenant emploie tout moyen à sa disposition pour l'assimilation de nouvelles unités.

Les unités qui sont parents proches de la L1 sont généralement plus faciles à apprendre que des unités qui ont une forme impossible dans la L1 (Lightbown et Libben 1984). Cette catégorie comprend des unités telles que *interesting* et *depend* en anglais, qui ressemblent à *intéressant* et à *dépendre* pour des apprenants français : une acquisition, pour le moins superficielle, leur serait donc plus facile. Les sens, formes, et fonctions

exacts sont pourtant loin d'être identiques entre les deux langues. Ces unités s'avèrent par la suite difficile à maîtriser à bon escient, et sont souvent surexploitées, particulièrement en début d'acquisition... mais on ne parle pas de faux amis dans ces cas.

Les faux amis sont les cas les plus visibles de l'imperfection de cette équation entre les L1 et L2, mais ils sont quelque part inévitables dans le processus d'un apprentissage rapide et efficace :

« Les apprenants font inévitablement l'équation mot L2 = mot L1 ; ceci n'aide pas beaucoup, et se révèle souvent comme faux. Mais il est... souvent *très presque* vrai, et si l'équation devient unité L2 = unité L1, il est très souvent vrai. Des agglomérats bien identifiés ont des équivalents dans d'autres langues, et ignorer ce fait rend la tâche de l'apprentissage L2 inutilement pénible » (Lewis 1997a : 64).

Finalement, rappelons-nous que la 'fausseté de l'amitié' pour ainsi dire entre deux unités est un jugement principalement linguistique. En ce qui concerne le lexique mental, si un apprenant ne perçoit pas la différence, les unités concernées seront traitées comme des unités cognates. Par contre, une fois les différences reconnues, les unités seront marquées, et liées par ce même fait. Eviter des erreurs avec les faux amis ne signifie pas que celles-ci ne sont plus liées dans l'esprit.

15.4 Cognates

Les cognates, proprement dits, sont des unités qui, pour des raisons de racines historiques communes, partagent une forme semblable ainsi que des traits sémantiques. Holec (1974) parle distingue les unités qui ont des rapports de signifiants et de signifiés. De ce point de vue, les faux amis sont presque sans exception aussi des cognates : ce n'est pas par hasard que *sympathique* et *sympathetic* se ressemblent autant. Il faudrait donc affiner la définition des cognates afin de les exclure.

15.4.1 Forme

Une définition plus large, mais en même temps plus utile et plus généralement acceptée en recherches du lexique mental L2, élimine l'étymologie comme critère nécessaire.

Même pour les formes les plus ressemblantes, les cognates ne sont pas transparents pour tous les apprenants. Giacobbe et Cammarota (1986) comparent un apprenant réussi qui s'en sert, et un apprenant moins réussi qui, apparemment, n'en est même pas conscient.

D'un autre côté, le terme 'cognate' exclut ces unités dont les similarités formelles et sémantiques sont fortuites. Certes, ceci suffit pour une description linguistique, mais un apprenant qui voit un rapport entre *to shop* et *choper*, par exemple, se crée néanmoins une liaison entre eux, comme n'importe quel cognate 'authentique' — effectivement, les formes et les sens se rapprochent dans le sens 'arrêter quelqu'un pour un crime' :

- RESSEMBLANCE FORTUITE : *to shop someone* ; choper quelqu'un

Inversement, deux unités cognates dont la forme a suffisamment changé au fil des siècles pour être méconnaissable en tant que telles, ne seront pas liées pour cette raison dans le lexique mental :

- RESSEMBLANCE DISPARUE : *packet boat* ; paquebot

15.4.2 Sens

Une paire de cognates aurait donc une ressemblance à la fois formelle et sémantique (Carroll 1992). Ainsi, les cognates sont parmi les unités les plus intimement liées entre les L1 et L2, peut-être parce que l'apprenant suppose que l'unité L2 aura beaucoup de traits sémantiques en commun avec son cognate L1 à cause de la similarité de forme (De Groot 1993 : 45). Cependant, comme nous avons vu dans la section 13.2, il n'y a pas deux unités, que ce soit d'une même langue ou de deux langues différentes, qui ont exactement les mêmes sens, distribution, etc...

Par exemple, les traductions cognates plus que les non-cognates ont souvent des associations primaires qui sont elles aussi des équivalents de traduction. Par exemple, *carrot* et *carotte* ont les associations primaires *vegetable* et *légume* (De Groot 1993 : 42). Les cognates sont également traduits plus rapidement, plus souvent, et plus généralement correctement que les non-cognates dans les deux sens, de la L1 vers la L2 et inversement (De Groot 1992).

Reprenons un exemple familier :

- COGNATES : *chair* ; chaise

Ces unités ont une forme semblable, sont toutes les deux originaires du grec *katahedra*, et sont de sens apparemment comparables. Néanmoins, il y a des différences. Notamment, un *chair* peut avoir des accoudoirs, une *chaise* normalement pas, ce serait alors un *fauteuil*. Ces deux unités sont donc généralement des équivalents, mais pas toujours... tout comme les soi-disant faux amis *sympathetic* et *sympathique*. A ce niveau de détail, tous les cognates sont de faux amis, puisque leur emploi différera de temps à autre. Nous établissons donc un nouveau continuum, selon le degré de similarité sémantique, sur lequel figurent les ‘faux’ et les ‘vrais’ amis.

15.5 Equivalents de traduction

En ce qui concerne les faux amis et les cognates, ils sont presque tous des équivalents de traduction dans certains contextes :

- Je suis actuellement assis dans une *chaise* / *chair* (cognate), et puisque je travaille tard, ma femme est très *sympathique* / *sympathetic* (faux ami) à mon égard et m’amène un café.

Répétons quand même qu’il n’y a pas en théorie deux unités qui sont des équivalents de traduction parfaits, toutes seront des faux amis à un niveau ou à un autre (Durrell 1988), tout comme les synonymes dans une seule langue. En fait, tout en acceptant l’absence d’une équivalence idéale, Dalrymple-Alford (1982) infère que les liens entre des équivalents de traduction sont généralement plus forts qu’entre des synonymes intralinguistiques.

Selon Newmark (1996 : 57), ce sont les substantifs désignant des objets quotidiens qui ont le plus souvent des équivalents ‘parfaits’ ; les verbes seraient plus difficiles, suivis des adjectifs, puis les adverbes.¹⁵ Lewis (1997a : 62) explicite :

« Plus un mot contient d’informations, plus il y a de chances qu’une autre langue ait un équivalent direct, et qu’une traduction

¹⁵ Cependant, *window* et *fenêtre* sont des équivalents parfaits pour Newmark, malgré la difficulté en français de parler d’une ‘fenêtre de voiture’, ou d’une ‘fenêtre de magasin’, tandis que *car window* et *shop window* sont tout à fait possibles en anglais (cf section 13.1.2).

mot-à-mot suffise [...]. Plus un mot est rare, plus il y a de chances qu'il contienne une signification très précise. »

D'après ce raisonnement, ce sont les unités rares qui sont les plus faciles à traduire.

La classe des équivalents de traduction est plus grande que les catégories des faux amis ou des cognates, puisqu'elle comprend les unités qui sont liées par le sens, sans tenir compte de la distance formelle (De Groot et Poot 1997 : 217) :

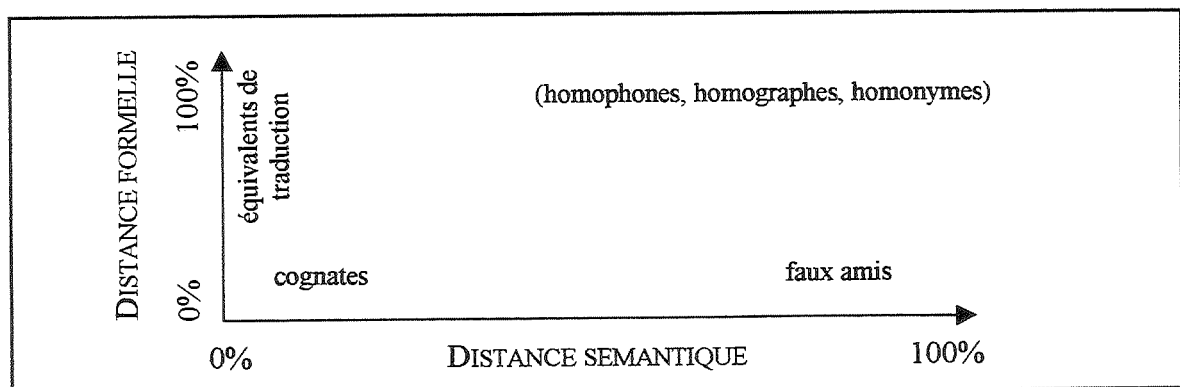
- EQUIVALENTS : *desk* / bureau ; *lighter* / briquet ; *cup* / tasse ; *chair* / chaise

15.5.1 Sens

Les équivalents de traduction sont donc les unités qui ont le même référent ou signifié dans au moins un contexte. Plus ils partagent de traits pragmatiques et sémantiques, plus l'équivalence est étroite. Si en plus ils partagent des traits formels, ils sont alors très souvent des cognates (ou encore des faux amis). Pour essayer de simplifier les choses, nous parlerons, dans le reste de cette discussion, uniquement d'équivalents de traduction qui ont donc un (plus ou moins grand) nombre de traits sémantiques en commun, et éventuellement aussi des traits formels.

Nous pouvons visualiser le rapport entre les faux amis, cognates et équivalents de traduction dans la Figure 35.

Figure 35 : Faux amis, cognates, et équivalents de traduction



L'absence d'un équivalent de traduction L1 pour une nouvelle unité L2, ou d'une équivalence peu évidente, résulte souvent dans l'évitement de cette unité L2 (Swan

1997 : 171). Ceci pourrait également être en partie dû au fait que l'absence de telles unités reflète une différence culturelle — la L1 n'a pas besoin de cette unité lexicale parce que la culture ne possède pas le concept. Si le concept est importé, l'unité l'accompagne souvent ; dans d'autres cas, il faut trouver l'équivalent le plus proche, ou simplement le décrire. De telles unités peuvent être très fortement marquées, et difficiles à intégrer d'une manière satisfaisante dans le lexique :

- EQUIVALENT INEXISTANT : *canter* (canter, petit galop ?) ; *squeamish* (délicat, facilement dégoûté ?) ; gélif (*susceptible to frost heave* ?)
- CULTURES DISTINCTES : foie gras (*foie gras, goose / duck liver pâté* ?) ; civet de lièvre (*jugged hare* ?) ; gratin (*gratin, cheese-topped dish* ?) ; chaud-froid (*chaud-froid* ?) ; millefeuille (*milles feuilles, vanilla slice* ?) ; *pickles* (pickles, petits légumes macérés dans du vinaigre ?) ; *chutney* (condiment à base de fruits ?)

Les unités qui se rattachent à la connaissance antérieure seraient ainsi généralement plus faciles à apprendre que des unités qui représentent des concepts tout à fait originaux pour l'apprenant (Ellis et Beaton 1993 : 565). Dans le cas d'un nouveau concept, l'unité sera plus abordable s'il s'agit d'un dérivé ou d'une unité composée à base d'unités connues (par exemple *short-sighted* pour l'apprenant qui connaît déjà *short* et *sight*, ainsi que la formation d'un adjectif verbal avec *-ed*). Même les concepts familiers peuvent être lexicalisés de façon étrangère : l'allemand comprend deux unités — *sterben* et *umkommen* — pour signifier respectivement 'mourir de causes naturelles' et 'mourir de causes anormales'.

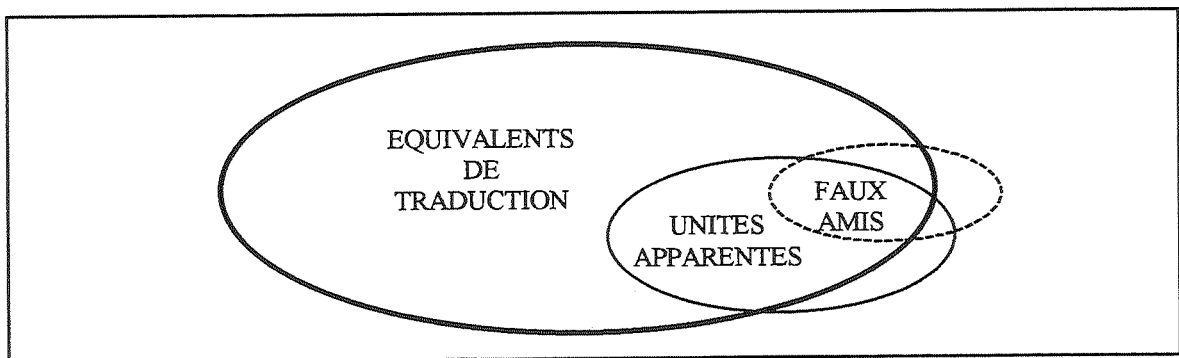
De même, l'absence de certaines distinctions dans leur L1 provoque de façon systématique des erreurs lexicales de la part des apprenants. Des exemples types dénoncent le manque de mots en français pour exprimer les différentes sortes de *chameau* ou de *cheval*, à la différence de l'arabe. Ces exemples mènent parfois à des exagérations stéréotypées ; Pullum (1991), dans *The great Eskimo vocabulary hoax*, expose le mythe des centaines d'unités lexicales qui sont censées exister en inuit pour désigner les différentes sortes de neige. Néanmoins, certaines distinctions existent, une des plus frappantes étant l'abondance d'unités lexicales dans diverses langues australiennes pour désigner différentes sortes de *trou*. Par exemple, le pintupi compte au moins une dizaine d'unités que l'on ne saurait traduire que par *trou*, y compris *katarta*,

qui aurait le sens complet de « trou dans la terre que laisse un goanna quand il refait surface après l'hibernation » (Crystal 1987 : 15).

15.6 Résumé

Nous espérons que ce chapitre aura démontré que les termes 'faux amis', 'cognates', et 'équivalents de traduction' ne sont pas mutuellement exclusifs, et qu'il faut s'en servir avec prudence. Ce sont des généralités : les faux amis sont souvent des équivalents de traduction cognates ; les cognates sont des équivalents de traduction, généralement un peu fausse aussi dans leur amitié ; les équivalents de traduction correspondent dans de nombreux contextes, mais pas tous (Figure 36).

Figure 36 : Schématisation des différents équivalents de traduction



Les deux termes 'faux ami' et 'cognate' expriment des concepts quotidiens, mais sont insuffisamment précis pour nos besoins. Il s'agit plutôt de continuums entre différents pôles formels et sémantiques.

Troisième Partie

ASSOCIATIONS

La structure interne du lexique mental est très difficile à cerner, à décrire, et à quantifier (Meara 1996b ; 1996c), chez l'apprenant comme chez le locuteur natif. Des expériences très diverses ont été menées en lexique, et avec des objectifs très variés. Rien que dans le domaine de la psycholinguistique, on peut citer les expériences sur l'amorçage, les champs visuels, la reconnaissance visuelle et d'imagerie, les tests stroop, les délais de réponses, les choix lexicaux, la restauration phonémique, le rappel libre, la traduction des cognates, l'étude des homonymes interlinguistiques... Ceci mène à une « fragmentation sérieuse » de nos connaissances, et ne facilite pas la construction d'une vision d'ensemble (Meara 1996a : 38). Qui plus est, la quasi-totalité de ces recherches empiriques ont pour sujets les monolingues purs ou les bilingues proprement dits, souvent des enfants (Channell 1988 : 83).

Un outil souvent utilisé, essentiellement en L1, est l'examen des associations lexicales. Dans sa version classique, un nombre d'unités lexicales sont présentées aux sujets une à la fois ; le sujet doit fournir le premier mot qui lui vient à l'esprit. Ces expériences sont souvent conçues avec des objectifs de psychanalyse freudienne (Dell 1989 : 137-138), ou afin d'étudier des sujets aphasiques, les patients souffrant de la maladie d'Alzheimer ou d'autres troubles mentaux ou neurologiques... bref, tout sauf un apprenant L2 'standard'.

Prenons la liste Kent-Rosanoff à titre d'exemple, puisqu'elle est probablement la plus utilisée à ce jour, grâce notamment à la collection de Postman et Keppel (1970). La liste originale avait été créée pour des locuteurs natifs, afin de comparer des réponses 'normales' à des réponses de patients souffrant de maladies mentales. Toutes ces expériences nous fournissent des informations d'ordre général et potentiellement très précieuses pour nous, mais ne concernant pas directement les connexions lexicales qui nous préoccupent, et toute extrapolation se fera nécessairement avec la plus grande prudence.

D'autres études célèbres dans le recueil de Postman et Keppel (1970) cherchent principalement à décrire un « comportement réel » (Jenkins 1970 : 1), et donc pas explicitement à mieux comprendre le fonctionnement de l'esprit en général, le lexique mental en particulier, et certainement pas le lexique L2 qui nous intéresse. Cette fonction descriptive est à souligner : une simple description des différences de distribution des réponses entre différents sujets ou différentes populations est le but de

la plupart des études d'associations lexicales. Il n'existe toujours pas de théorie psychologique adéquate pour expliquer les mécanismes cachés derrière les associations ; il est à espérer que le modèle de connexions que nous avons élaboré puisse aider à construire la base théorique nécessaire.

Dans cette partie, nous passons des connexions aux associations lexicales. Dans un premier temps, nous survolerons les résultats généraux des expériences d'associations lexicales publiées à ce jour. Nous tenterons de réconcilier leurs conclusions avec notre modèle. Ensuite, trois études en particulier seront examinées plus en détail, et les procédures et l'interprétation seront soumises à une analyse critique assez sévère.

Une série d'expériences sera ensuite présentée, conçues pour ajouter à nos connaissances de la structure du lexique mental dans le cadre du modèle présenté ci-dessus. Les objectifs sont modestes, nous espérons surtout ajouter une nouvelle dimension (les connexions) au phénomène négligé des associations lexicales. Les résultats des expériences seront présentés de façon quantitative et qualitative, suivis d'une interprétation et d'une discussion de leur signification.

Un mot d'avertissement : comme nous l'avons déjà signalé, nous n'avons pas d'accès privilégié aux connexions elles-mêmes. Aucune imagerie cérébrale ou autre technique ne permet de les voir directement, et encore moins d'en déduire la nature, et nous devons donc nous appuyer sur des preuves indirectes. Ceci est un problème non négligeable, mais non spécifique à notre domaine. Chomsky (par exemple 1981) fait une distinction entre la compétence et la performance, distinction générale que nous retenons ici malgré les réserves de Gasser (1990 : 180) selon lesquelles cette opposition ne s'applique pas aux modèles de traitement en parallèle (voir aussi Maignashca 1993 et Boulton 1992 pour une évaluation de son importance en L2). C'est pour cette raison que nous maintenons une distinction entre *connexion* (compétence ou psychologie : un lien hypothétique existant entre deux entrées du lexique mental) et *association* (performance ou comportement : un lien conscient que l'on peut établir).

16. ASSOCIATIONS CLASSIQUES

Nous avons établi un modèle théorique de base. Afin d'affiner ce modèle, nous tournons maintenant notre attention vers les expériences d'associations lexicales, une pratique populaire depuis Aristote jusqu'aux jeux télévisés de nos jours (Aitchison 1996b : 20 ; Poulisse 1993 : 167).

Deux grandes variations sont à discerner en particulier : a) une seule réponse rapide ; b) le plus grand nombre de réponses possibles dans un délai donné (Kruse et al 1987 : 143). L'avantage de la première approche est qu'elle sollicite, en principe, l'unité la plus intimement associée ; la deuxième permettrait d'établir la position du stimulus dans tout un réseau associatif. Il semble néanmoins que le résultat des deux approches soit le même : chez les locuteurs natifs, la distribution des réponses correspondrait dans l'ensemble (Jenkins 1970 : 4). Si les résultats sont effectivement quasiment identiques, alors cette deuxième version est préférable parce que moins coûteuse et plus facile à gérer. Il paraît pourtant évident que si l'on pose une seule question à vingt personnes, on n'obtiendra pas la même gamme de résultats que si l'on pose la même question à une seule personne, tout en lui demandant vingt réponses différentes. Même si un certain stimulus sollicite systématiquement la même réponse chez l'ensemble d'une population, cela ne signifie en rien que cette seule réponse associative représente la seule connexion lexicale. Par analogie : lors d'élections législatives, il y a un seul gagnant dans chaque circonscription, mais beaucoup de candidats, chacun recevant un certain nombre de votes. Si l'ensemble d'un pays vote pour un seul parti politique, cela ne veut pas dire qu'il s'agisse du seul parti qui se soit présenté aux urnes. En outre, la variabilité des réponses chez l'apprenant L2 peut contrebalancer la fiabilité prétendue en L1. Enfin, un dernier problème avec ce système de réponses multiples : il est difficile d'être sûr que le sujet fournira toutes les réponses par rapport au stimulus, et non en chaîne les unes par rapport aux autres.

16.1 Associations monolingues

Avant de passer aux associations chez l'apprenant, un survol des résultats d'associations L1 nous fournira les éléments de base. Dans la première partie, nous avons constaté que le lexique mental monolingue était mieux connu que celui d'un apprenant ; il en est de

même avec les associations lexicales, qui ont plus souvent fait l'objet d'étude chez les locuteurs natifs que chez une population de bilingues ou d'apprenants. En L1, les expériences d'associations lexicales fournissent un outil indispensable pour accéder à la structure du lexique mental (Sökmen 1993 ; Fodor 1983).

16.1.1 La population monolingue

Globalement, toute population de locuteurs natifs constitue un ensemble assez homogène, bien qu'il existe des différences, principalement entre l'adulte et l'enfant et selon le milieu socioculturel et le niveau d'études. Rosenzweig (1970) signale des différences révélatrices entre les sujets de populations ouvrière et étudiante, entre les anglophones en Europe, aux Etats-Unis, en Australie, etc... Cependant, dans l'ensemble, les tendances générales dépassent de nombreuses frontières, notamment celles du sexe, de la langue et de la culture (Rosenzweig 1970 ; Meara 1978).

Chez le locuteur natif, il est de tradition de regrouper les réponses dans un petit nombre de catégories (Tableau 13), bien que de nombreux autres regroupements soient possibles, surtout en matière d'expériences bilingues.

Tableau 13 : Catégories des réponses associatives

TYPE DE REPONSE	EXEMPLE	DELAI DE REPONSE
a) les réponses syntagmatiques	<i>dog > bite</i>	intermédiaire
b) les réponses paradigmatiques	<i>dog > cat</i>	intermédiaire
c) les réponses phonétiques (<i>clang</i>)	<i>dog > fog</i>	très limitée
d) les réponses 'autres'	<i>dog > ???</i>	illimitée

Lorsqu'il dispose de temps, le locuteur natif fournit beaucoup de réponses idiosyncratiques riches en imagerie, mais difficiles à catégoriser (catégorie *d*). Lorsque le temps est très limité, il produit de nombreuses réponses phonétiques, c'est-à-dire sans rapport apparent avec le stimulus à part une ressemblance formelle (catégorie *c*). Plus intéressantes sont les réponses intermédiaires, qui sont relativement homogènes, et que nous décrirons plus en détail. Elles concernent principalement des réponses paradigmatiques (catégorie *b*), c'est-à-dire des réponses du même statut grammatical

que le stimulus (Kess 1992 : 199 ; Clark 1970), et qui partagent communément (mais pas nécessairement) de nombreux éléments sémantiques avec le stimulus. De cette manière, une association comme *man* > *snail* se classerait comme une association paradigmatique (Meara 1978 : 193). Les réponses syntagmatiques (catégorie *a*) sont aussi très nombreuses. Ce sont des éléments qui se complètent dans le cadre d'un syntagme (Meara 1978), et qui comprennent notamment les unités composées et les collocations, ainsi que tout changement de statut grammatical, surtout lorsqu'il s'agit d'un stimulus-substantif et d'une réponse-verbe. On voit dans ces différents groupes d'associations bon nombre des connexions décrites dans la deuxième partie ci-dessus, à savoir formelles et sémantiques.

16.1.2 Les réponses paradigmatiques

Les réponses paradigmatiques sont les plus étudiées en raison de leur prépondérance chez l'adulte monolingue. Le stimulus et la réponse partagent d'ordinaire le même statut grammatical, ce qui concorde avec des études sur les erreurs lexicales, et gardent également ce même statut (Garman 1990). Les réponses paradigmatiques se divisent à leur tour en d'autres sous-catégories, suivant quelques tendances fondamentales. Les tendances (ou 'règles') suivantes sont tirées de Clark (1970) :

- a) Le contraste minimal. Dans une perspective d'analyse contrastive, on peut exprimer cette règle ainsi : « changer le signe d'un seul trait » (Clark 1970 : 275). Nous retrouvons donc des antonymes de différents types, ainsi que [\pm PLURIEL] (*was* > *were*) ; [\pm PAST] (*has* > *had*), etc. D'après la fréquence des différents types de réponses fournies, il y aurait également une hiérarchie entre les différents types de traits à changer.
- b) La marque. En général, cette règle se traduit par une tendance à passer d'un stimulus marqué vers une réponse non marquée, par exemple *woman* > *man* [\pm MALE]. Il y a certains problèmes avec l'interprétation traditionnelle du concept 'marqué' ici, puisque *man* provoque *woman* plus souvent que l'inverse (Clark 1970 : 276-277).
- c) L'ajout ou la suppression d'un trait. L'ajout d'un trait fournit souvent une réponse hyponymique (*fruit* > *apple*) ; la suppression d'un trait une réponse hyperonymique (*apple* > *fruit*). Cette règle s'applique dans les deux sens, mais

plus souvent d'un stimulus-hyponyme vers une réponse-hyperonyme que l'inverse. Clark inclut sous cette règle des réponses synonymiques. Par exemple, *home* contient quasiment tous les traits sémantiques de *house*, plus quelques autres.

D'après Clark (1970 : 279-281), la prépondérance des réponses paradigmatiques est le résultat de ces premières 'règles', plutôt que le résultat d'une seule règle à part entière. En effet, pour expliquer le grand nombre d'associations paradigmatiques (par exemple, substantif > substantif), on peut prétendre que le statut grammatical constitue un trait (ou un groupe de traits) en lui-même. Ce trait serait d'une importance inégalée, d'ailleurs, à ne changer que dans des circonstances exceptionnelles.

16.1.3 Les réponses syntagmatiques

En ce qui concerne les réponses syntagmatiques, elles sont fournies beaucoup plus par l'enfant que par l'adulte. Les enfants traversent une période entre l'âge de 5 et 9 ans où ils abandonnent petit à petit les réponses paradigmatiques en faveur des réponses syntagmatiques, changeant ainsi vers des réponses 'adultes' : les substantifs d'abord, puis les adjectifs, les verbes, et finalement les adverbes (Clark 1970 : 285). Afin d'expliquer ces réponses syntagmatiques, Clark (mais voir aussi Aitchison 1994 : 82-95) note les deux règles suivantes :

- a) La réalisation d'un trait « sélectionnel ». Prenons l'exemple de *young*, qui a des « restrictions sélectionnelles » pour les substantifs qu'il peut modifier. De nombreuses réponses à ce stimulus reflètent ce phénomène — *boy, child, man, people, etc.* Clark ajoute que puisque les substantifs n'ont pas de traits sélectionnels, cette règle explique le petit nombre de réponses syntagmatiques pour les substantifs par rapport aux unités d'un autre statut grammatical. Un stimulus-adjectif sollicite donc le plus souvent un substantif en réponse. Les traits sélectionnels d'un verbe spécifient les sujets et les objets qui le gouvernent ; ils sollicitent en effet ces mêmes substantifs, ou bien des particules pour créer des '*phrasal verbs*'. Les prépositions provoquent leurs objets, et ainsi de suite.
- b) La conclusion d'une expression idiomatique. C'est une constatation peu controversée, et cette tendance fournit des paires telles que *cottage > cheese* ;

white > *house* ; *here* > *now* ; et *so* > *what*, mais elle s'applique également aux réponses paradigmatiques — *bread* > *butter* ; *needle* > *thread*, etc. Cette relation est généralement unidirectionnelle selon l'expression, le stimulus *cheese* fournissant rarement la réponse *cottage*, par exemple.

Si ces règles constituent « un ensemble de processus alternatifs » (Clark 1970 : 284), nous constatons que le processus d'association lexicale n'est pas tout à fait homogène. L'hétérogénéité se manifeste non seulement selon le temps disponible, comme nous l'avons vu au début de cette section, mais aussi entre les sujets. Clark (1970 : 284-285) distingue les trois catégories suivantes :

- a) Les sujets qui préfèrent les contrastes (*big* > *little* ; *man* > *woman*) et les coordonnées (*yellow* > *blue* ; *apple* > *orange*) ; les réponses sont fournies très rapidement.
- b) Les sujets qui préfèrent les synonymes (*big* > *large*) et les hyperonymes (*apple* > *fruit*) ; les réponses sont fournies moins vite.
- c) Les sujets qui préfèrent les associations 'fonctionnelles' (*red* > *apple* ; *needle* > *thread*) ; les réponses sont fournies moins rapidement encore.

Ce survol des réponses associatives chez le locuteur natif nous montre très clairement que différents processus sont employés selon le stimulus, le sujet, le délai, et l'élaboration de l'expérience même.

16.2 Associations L2

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'étude des associations sert généralement à évaluer le niveau de compétence lexicale (Meara 1992b : 65). Par ailleurs, le terme 'association' évoque souvent les mnémotechniques : *keyword*, *hookword*, etc (pour une série d'études complètes, voir les travaux de Cohen 1987a ; Cohen 1984 ; Cohen et Aphem 1980 ; pour une application récente, voir Oxford 1990, par exemple). Nation (1993) a analysé une soixantaine d'études de ce type ayant pour but de démontrer l'efficacité de diverses méthodes d'apprentissage de listes de vocabulaire. Il trouve une supériorité pour les mnémotechniques allant jusqu'à 25% par rapport aux listes de vocabulaire bilingues traditionnelles (*paired associates*), malgré les critiques de « l'irréalité » de ce genre d'activité (Schouten-van Parreren 1989 : 77), et

les effets indésirables d'une telle décontextualisation (par exemple Courtillon 1989 ; Nattinger 1988 ; Sternberg 1987). Dans le camp opposé, nombreux sont ceux qui réfutent ces deux critiques (par exemple Arnaud 1992 ; Laufer et Osimo 1991 ; Nation 1990 ; Carter 1987b ; Morgan et Rinvolutri 1986) :

« Il est loin d'être évident que des données naturelles devraient fournir soit le modèle soit l'objectif de l'apprentissage de la langue » (Lewis 1993 : 17).

Etant donné cette controverse répandue (cf chapitre 5), une position raisonnable serait d'utiliser les deux approches (par exemple Nation 1990). Il va de soi que ces recherches ont un but purement didactique, et ne visent pas à établir un modèle d'acquisition psycholinguistique. Les méthodes *keyword* et autres mnémotechniques favorisent les associations étranges, peu fréquentes, et donc frappantes (Carter 1987b : 155) ; celles-ci sont très différentes des associations 'naturelles', mais toute mnémotechnique présuppose un modèle associatif comme point de départ.

16.2.1 Historique

Il existe très peu d'études psycholinguistiques portant sur les associations lexicales chez l'apprenant d'une langue étrangère. La plupart ont pour objectif de comparer l'apprenant au locuteur natif, et pour découvrir ainsi plus précisément ses 'carences' ou 'défaillances' (cf section 4.1.4). Un deuxième problème concerne la définition d'un côté de l'apprenant, et de l'autre du bilingue; ce deuxième terme est souvent employé pour désigner toute personne qui possède des connaissances d'au moins deux langues. Toutefois, le bilingue de naissance et l'apprenant adulte ne font pas partie d'une seule population homogène, comme nous allons le voir.

Parmi les quelques études qui existent portant sur les apprenants, deux phénomènes sont à noter. D'abord, la plupart ne testent que les associations *intra*linguistiques de la L2 (entre unités lexicales de la même langue), au détriment de l'étude des associations *inter*linguistiques (entre les L1 et L2). Ceci est regrettable, puisque c'est justement ce type d'associations qui nous informe le mieux sur la structure et sur les processus du lexique L2, et qui nous intéresse en particulier.

L'autre point à noter est que les études de ce type, bien que relativement abondantes avant les années '80, se font de plus en plus rares. Un survol des publications dans le domaine du lexique suffira à souligner cette constatation, à travers les trois bibliographies de Meara. La première (Meara 1983a) couvre les années 1960 à 1980 ; la deuxième (Meara 1987) va de 1980 à 1985 ; la troisième (Meara 1992a) de 1986 à 1990. Pour les années 1990 à 1996, nous avons effectué en avril 1997 une recherche sur la base de données *Linguistics and language behaviour abstracts*. Les mots-clés « *word association* » fournissent à eux seuls 106 entrées pour ces années, dont la plupart est à éliminer tout de suite, relevant d'autres domaines de recherche (psychanalyse, etc) ; nous n'avons retenu que celles qui concernent explicitement le lexique L2. Kolers (1963 : 297) affirme que :

« Les associations lexicales ne peuvent pas être considérées comme un test parfait de la manière dont les expériences sont marquées et stockées, puisqu'il est loin d'être certain ce que sont ces associations lexicales elles-mêmes. »

On a l'impression que les chercheurs ont pris note, et ont petit à petit abandonné cet outil précieux. Néanmoins, nous espérons que notre modèle du lexique L2 pourra contribuer à éclairer ce domaine. Les résultats de cette recherche informelle sont présentés au Tableau 14, dont la dernière ligne représente les articles et livres qui traitent des associations lexicales chez l'apprenant L2. La question se pose : d'où vient cet abandon des expériences d'associations lexicales chez les apprenants L2, outil si fructueux en L1 (Meara 1982 : 32) ?

Tableau 14 : Survol des expériences d'associations lexicales

	MEARA VOL I (1983a)	MEARA VOL 2 (1987)	MEARA VOL 3 (1992b)	LLBA (1997)
ANNEES	1960 à 1980	1980 à 1985	1986 à 1990	1990-1996
TOTAL ENTREES	280	270	345	(106)
ASSOCIATIONS LEXICALES L2	17	6	6	2

Qui plus est, Meara (1989c) note que dans le domaine du lexique en général, et des associations en particulier, la plupart des études sont faites au cas par cas par des

chercheurs qui n'explorent pas ce domaine en profondeur, et ne font pas partie d'un projet continu de recherche.

16.3 Résultats

En L2, ce type d'expérience est sujet à plusieurs défauts : peu d'études à long terme, un manque d'harmonisation entre les différents types d'expérience, et surtout le fait que :

« il n'y a pas de modèle théorique qui explique de manière satisfaisante le comportement des associations lexicales dans une deuxième langue » (Meara 1982 : 32).

Certaines conclusions ne sont pas très surprenantes : les apprenants fournissent des réponses plus générales que le locuteur natif, selon Erdmenger (1985), apparemment parce que son lexique L2 plus limité comprend moins d'unités avec un sens précis. La plupart des différences constatées entre apprenant et locuteur natif sont effectivement des différences quantitatives, puisque les deux groupes fournissent tous les types de réponses décrits ci-dessus. Par conséquent, ces expériences ne mettent pas en cause l'existence des mêmes mécanismes chez l'apprenant ; seuls leur fréquence et déploiement sont différents.

L'apprenant fournit beaucoup plus de réponses paradigmatiques et (surtout lorsqu'il est débutant) phonétiques que le natif qui, lui, préfère les réponses syntagmatiques (Haastrup 1989 : 36 ; Meara 1978 ; 1982). Selon Sökmen (1993), le type de réponse dépend surtout du statut grammatical du stimulus. Dans son étude, les collocations constituaient les réponses les plus courantes à un stimulus-adjectif, tandis qu'elles étaient les moins courantes pour un stimulus-substantif. Dans l'ensemble, il accepte néanmoins la dominance des réponses paradigmatiques par rapport aux réponses syntagmatiques. Ceci s'explique assez facilement si l'on tient compte du fait que la préférence du locuteur natif adulte pour des associations paradigmatiques est moins marquée pour des unités peu fréquentes, pour lesquelles il fournit beaucoup plus de réponses syntagmatiques (Meara 1978 : 193). Or, on se souvient que toutes les unités

L2 sont des unités 'peu fréquentes' pour l'apprenant (section 4.1) ; sa préférence pour des associations syntagmatiques paraît alors moins anormale.¹⁶

16.3.1 Catégories des réponses

Malheureusement, même là où les réponses des apprenants correspondent avec celles des natifs, il serait difficile d'attribuer cela à un lexique mental similaire. Par exemple, la quasi-totalité de ces réponses chez Meara (1978) sont des équivalents de traduction des réponses chez les locuteurs natifs :

« Il n'y a aucun moyen de déterminer si les apprenants fournissent des réponses vraiment comme des locuteurs natifs français, ou si ils ne font que traduire leurs réponses normales anglaises » (Meara 1978 : 200).

On pourrait imaginer que cette tendance à traduire disparaîtrait au fur et à mesure que l'apprenant avance. Telle était l'hypothèse de départ de De Groot et Poot (1997), une hypothèse vite rejetée : les trois groupes testés ont fourni des résultats comparables en ce qui concerne les possibilités de traduction, indiquant que toute traduction lexicale est qualitativement identique chez l'apprenant débutant, intermédiaire et avancé.

Malgré les conclusions de Cook (1991 ; 1981), selon lesquelles les apprenants adultes déploient des stratégies d'adulte en apprentissage L2, certains font la comparaison entre le développement des préférences associatives chez l'adulte en apprentissage L2 et chez l'enfant en acquisition L1 (Kroll 1993 : 53). Le débutant, comme l'enfant, fournit beaucoup de réponses phonétiques (des réponses dites '*clang*') ; ensuite il acquiert une préférence pour les associations syntagmatiques, avant de passer aux associations paradigmatiques à un niveau avancé, tout comme l'adulte monolingue. Presque tous les chercheurs dans le domaine acceptent cette ontogenèse des associations L2 : Singleton et Little (1991 : 64) ; Laufer (1989 : 17) ; Haastrop (1989 : 36) ; Carter (1987b : 159) ; Kruse et al (1987 : 145) ; Hatch (1983) ; Ringbom (1983) ; Soudek (1982) ; Meara (1978).

¹⁶ De plus, Meara (1982 : 29-30) remet en question la nécessité de cette distinction syntagmatique / paradigmatique, qui est difficile à faire fonctionner dans la pratique.

16.3.2 *Autres taxinomies*

Pour diverses raisons, certains chercheurs ont adapté la taxinomie traditionnelle pour leurs besoins, ou dans certains cas, adopté un tout autre système de classification. Sökmen (1993), par exemple, divise les réponses en huit catégories, présentées ci-dessous avec les pourcentages de réponses. Ces catégories sont comparées avec la taxinomie traditionnelle, accompagnées d'un bref descriptif, et les exemples de Sökmen :

- a) 47% REPONSES AFFECTIVES (syntagmatiques): d'après Sökmen (1993 : 139), toute réponse qui témoignait d'une « image visuelle, une opinion, une réponse émotionnelle, ou une expérience personnelle passée » (*table > study ; dark > scared ; sickness > hospital*).
- b) 17% COLLOCATIONS (syntagmatiques) : selon la définition fournie, des unités qui « vont ensemble de gauche à droite » (*beautiful > woman*).
- c) 13% CONTRASTES (paradigmatiques) : cette catégorie représentant généralement des antonymes (*doctor > patient ; slow > quick ; baby > adult*).
- d) 9% COORDONNEES (paradigmatiques) : une association de deux unités à un niveau hiérarchique égal (*bath > shower ; salt > sugar ; green > blue*).
- e) 7% CLASSIFICATIONS SUPRA- / SUBORDONNEES (paradigmatiques) : ces associations révèlent les hiérarchies lexicales hyponymiques (*fruit > apple ; bread > food ; mountain > Fuji*).
- f) 5% SYNONYMES (paradigmatiques) : stimulus et réponse ont un sens comparable (*ocean > sea ; boy > guy ; hard > difficult*).
- g) 0,8% NON-SENS (autres) : il était impossible de déterminer l'association (*scissors > honesty ; butter > long ; salt > people*).
- h) 0,3% FORME LEXICALE (?) : une réponse qui se base sur la forme morphologique du stimulus (*sickness > sick ; deep > depth ; bad > worse*).

Selon cette taxinomie, 64% des réponses étaient paradigmatiques, un résultat peu différent de ce que l'on aurait attendu de la part d'une population native, et pas très surprenant puisque les informants étaient de niveau universitaire et vivaient aux Etats-Unis.

16.3.3 Les réponses 'autres'

Certaines réponses sont difficiles à classer selon la taxinomie traditionnelle, mais le nombre de ces réponses diminue aussi au fur et à mesure que l'apprenant progresse (Soderman 1989). Une partie de l'abondance relative des réponses 'autres' chez l'apprenant a des causes pragmatiques. Souvent, il apparaît que l'apprenant ne comprend pas le stimulus, ou le confond avec une autre unité lexicale. Ces réponses sont pourtant très révélatrices du lexique mental, l'apprenant apporte sa connaissance L1 à l'expérience (voir Tableau 15). Même si cette connaissance est inconnue au chercheur, les réponses ne sont pas à écarter en tant que simples anomalies, mais doivent s'expliquer dans un modèle du lexique mental (Meara 1982).

Tableau 15 : Associations erronées (basé sur Meara 1982 : 31 ; 1978 : 200)

STIMULUS	REPONSE	SOURCE DE CONFUSION
béton	animal / stupide	bête
	conducteur / orchestre	bâton
	téléphoner	jeton
	Normandie	breton
caque	poulet	cackle (?) [coq ?]
	rigoler	cackle
	gâteaux	cake
citoyen	auto	Citroën
cruche	important	crucial
dru	dessiner	drew
émail	lettre / chevalier	mail
fendre	permettre	défendre
jaune	vieux	jeune
jeter	hurler	hurl
mou	vache	!!! [moo]
naguère	eau	nager
risible	lavable / encre	rinsable (?)
santé	noël	Santa (Claus)
sel	acheter	sell
semelle	dessert	semolina
	odeur	smell
toupie	argent	2p (?) [roupie ?]
	cheveux	toupé
traire	essayer	try

16.3.4 Hétérogénéité

Résultat quelque peu surprenant, les réponses des natifs sont en général beaucoup plus homogènes que celles des apprenants, plus diversifiées, malgré le plus petit stock lexical L2 à leur disposition (Meara 1984 : 232 ; 1982 : 30-31 ; 1980 ; 1978). Kruse et al (1987 : 144) expliquent cette hétérogénéité en termes d'âge, de personnalité et d'intérêts, de l'intelligence ainsi que du niveau en L2. Selon eux, tous ces facteurs auraient une incidence directe sur les associations lexicales faites par les apprenants, ce qui n'est pas le cas du locuteur natif. Sökmen (1993) accepte, de son côté, l'influence du sexe, du niveau L2, du milieu de formation, et de la L1, mais ne trouve aucune corrélation entre l'âge et les réponses, tandis que Kolers (1963) ne trouve aucune corrélation entre le niveau ou l'histoire de l'apprentissage et les résultats d'associations. On voit encore une fois l'importance de la construction de l'expérience, afin de tenir compte de tous ces facteurs, et de ne pas généraliser les conclusions sur une grande population ayant d'autres caractéristiques (Swan 1997 : 175 ; Kroll 1993).

Les apprenants fournissent également des réponses que l'on trouve rarement, voire jamais, chez un locuteur natif (McCarthy 1990 : 40 ; Meara 1978). Après réflexion, ceci ne devrait pas surprendre si l'on suppose que le réseau de l'apprenant est non seulement nettement moins complet que celui du natif, mais que les connexions seront moins stables vu son expérience moindre dans cette langue. En effet, les débutants donnent souvent des réponses identiques pour cette même raison (Kruse et al 1987 : 146), et ce sont les stimuli les moins connus qui sollicitent la plus grande variété de réponses chez l'apprenant comme chez le locuteur natif (Meara 1978 : 207 ; Jenkins 1970 : 5).

Cette hétérogénéité de la population des apprenants est surtout le constat d'une seule étude, celle de Meara (1978), présentée dans plus de détails dans le chapitre suivant. Un petit nombre de chercheurs ont mis en question cette hétérogénéité, ou du moins essayé de la mettre en perspective. Dans son étude de 1993, Sökmen rapporte que 90% des stimuli présentés à un groupe d'apprenants sollicitaient des réponses comparables à celles des locuteurs natifs. En outre, 48% de ces mêmes stimuli sollicitaient les réponses préférées des natifs. Sur les 50 mots testés, 27 avaient comme réponse préférée la première réponse des natifs ; pour 23 de ces 27 unités, le pourcentage d'apprenants qui fournissaient cette réponse dépassaient même le pourcentage des natifs. Cependant, cette étude avait comme informants des étudiants à l'Université de Washington, d'un

niveau très avancé par rapport aux écolières de Meara. Les deux types de population sont en fait peu représentatifs des apprenants qui nous intéressent particulièrement, à savoir des étudiants qui ne vivent pas dans la culture cible.

Néanmoins, l'influence de facteurs extérieurs et la grande variété de profils des apprenants (cf chapitre 4) étayent l'hypothèse de base d'une population hétérogène d'apprenants. Cette hétérogénéité met en cause les études sur un petit nombre de sujets L2 (Meara 1986a), ainsi que les études purement statistiques : d'une part l'apprenant moyen n'existe pas, d'autre part les différences sont aussi intéressantes que les similarités.

16.4 Résumé

Il existe une très grande variété d'expériences lexicales qui nous aident à mieux cerner la nature du lexique mental. Celle qui se rapproche le plus de nos besoins se rapporte aux associations lexicales, même si ce n'est pas une solution parfaite. L'importance et la fiabilité des conclusions ne devraient pas être exagérées, surtout en ce qui concerne l'hétérogénéité prétendue de la part des apprenants. Elles sont fondées principalement sur les résultats d'une seule étude, celle de Meara (1978), que nous examinerons dans le chapitre prochain.

Malgré le nombre important d'expériences d'associations lexicales chez le locuteur monolingue, peu de chercheurs se sont servis de ce type d'expérience pour analyser le lexique de l'apprenant L2. De plus, les objectifs et méthodes de ces quelques études sont très divers, et souvent très différents des nôtres. Nos connaissances en matière d'associations lexicales chez le locuteur monolingue sont très avancées, et commencent à se développer en matière d'associations intralinguistiques L2 chez l'apprenant. Ce que nous ignorons surtout, ce sont les associations interlinguistiques, entre des unités L1 et L2. Les études de ce type sont très rares, ce qui est peut-être en partie dû à une déception générale face à des réponses qui sont toujours la traduction du stimulus (Kruse et al 1987 : 145 ; Meara 1978).

17. PROBLEMES ET DIFFICULTES

Dans le chapitre précédent, nous avons examiné un type d'expérience lexicale qui nous intéresse particulièrement, l'expérience d'association. Nous avons analysé les résultats de ces expériences avec des populations de locuteurs natifs et d'apprenants, et mis à jour certaines différences.

Il n'existe malheureusement pas un seul paradigme de recherche en matière d'expériences d'associations lexicales (Meara 1989a ; 1987 : 88) ; en particulier, le nombre d'études diachroniques est décevant (Kruse et al 1987 : 142-143). Dans la conception des expériences, il y a un nombre très vaste de permutations. Parmi les variables possibles, on peut citer le mode (écrit ou parlé), le nombre de réponses (la première, ou plusieurs), le type de stimulus (des unités fréquentes ou choisies selon d'autres critères), et la liberté de choix (libre ou contrôlée).

Dans ce chapitre, afin de mettre en évidence certaines difficultés de conception, de construction, et d'interprétation des expériences d'associations lexicales, nous examinerons trois études, dans l'ordre chronologique de leur publication. Les deux premières sont des études de référence des années '60 et '70, souvent citées dans les publications. La troisième étude a été choisie parce qu'elle est plus ou moins le reflet des rares expériences réalisées plus récemment dans ce domaine.

Toutes les trois seront soumises à une critique détaillée, en précisant leurs carences. Entre autres, nous nous concentrerons sur le raisonnement et sur l'objet d'étude même de Kolers (1963), et sur le choix des unités-stimuli ainsi que sur les conclusions de l'article de Meara (1978). Malgré les critiques que nous formulons, ces deux premières études en particulier nous ont fourni beaucoup d'informations précieuses sur le lexique L2, et également sur les moyens de procéder ; elles ont donc beaucoup fait avancer la problématique de ce domaine. Malheureusement, toutes les implications n'ont pas été reconnues dans les études ultérieures, ce que nous verrons lors d'une discussion de l'article de Sanford et Svetics (1994). Ce n'est pas la première fois que les expériences d'associations lexicales L2 auront été contestées : dans un résumé de ce domaine qui reste peu changé depuis lors, Meara (1982) critique la plupart des études... y compris la sienne de 1978.

A la fin de ce chapitre, nous aborderons d'autres problèmes et difficultés relevant de tout ce paradigme de recherches en L2. Nous ne reviendrons pas sur certains points généraux, comme l'utilité de comparer les associations des natifs et des apprenants, ce point ayant déjà été longuement discuté dans le chapitre précédent, ainsi que dans la section 4.1.

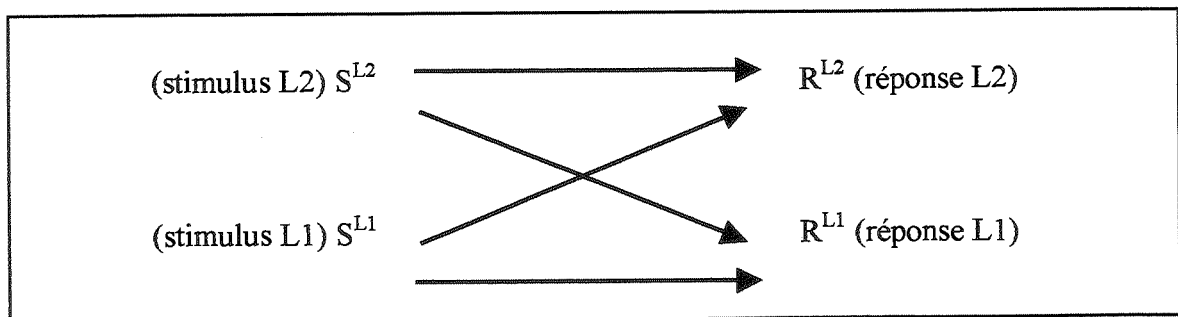
17.1 Kolers 1963

L'expérience de Kolers est parmi les premières en matière d'associations lexicales L2. Elle a été conçue pour tester des hypothèses de stockage simple ou double, conformément aux modèles d'Ervin et Osgood (1954 ; cf section 7.1). De ce fait, les deux hypothèses principales de Kolers sont :

« Les expériences sont codées une fois, en commun, et chaque langue d'un bilingue exploite cette source commune [...] ; les événements sont codés de manière spécifique et séparément dans la langue dans laquelle ils sont vécus » (page 291).

Trois groupes de 'bilingues aisés' ont été testés : 10 Allemands, 10 Espagnols, et 14 Thaïlandais, tous dans l'enseignement supérieur aux Etats-Unis. (Ces petits groupes mettent déjà en doute la fiabilité des résultats ; effectivement, Kolers ne peut que « approcher » sans atteindre des résultats significatifs.) 55 substantifs, de sources et de types différents, étaient présentés aux sujets, et il leur était demandé d'écrire la première réponse qui leur venait à l'esprit.

Figure 37 : Paradigme d'associations inter- et intralinguistiques (basé sur Kolers 1963)



La conception de base de l'expérience est représentée dans la Figure 37. Il y a ainsi quatre cas de figure : stimulus et réponse L1 ; stimulus et réponse L2 ; stimulus L1 et

réponse L2 ; stimulus L2 et réponse L1. Chaque sujet a été testé pour l'ensemble des stimuli dans chacune des quatre situations.

17.1.1 Traduction

Kolers voulait surtout découvrir si les réponses dans les différentes conditions se traduisaient ou pas. Dans l'affirmative, il supposait un stock commun ; dans la négative, un stock séparé. Examinons cela de plus près, avec une réponse pour chaque situation linguistique de l'expérience :

- a) L1 > L1 : réponse A
- b) L2 > L2 : réponse B
- c) L1 > L2 : réponse C
- d) L2 > L1 : réponse D

Il y a quatre situations de traduction, mais dans chaque cas, loin de proposer une explication d'un stock partagé, Kolers supposait que le sujet avait simplement traduit soit le stimulus, soit la réponse. Selon lui, les situations 2 et 3 ci-dessous étaient les plus courantes, mais avec quelques exceptions. C'est pourquoi, page 295, il a mentionné que « l'on ne peut pas préciser un 'chemin' linguistique qui caractérise nécessairement les associations lexicales interlinguistiques » :

- 1) C traduit A : l'apprenant a fait l'association L1, puis traduit la réponse.
- 2) C traduit B : l'apprenant a traduit le stimulus, puis fait l'association L2.
- 3) D traduit A : l'apprenant a traduit le stimulus, puis fait l'association L1.
- 4) D traduit B : l'apprenant a fait l'association L2, puis traduit la réponse.

Une conclusion importante que Kolers en tire est que certaines réponses peuvent être sémantiquement liées aux réponses de l'autre langue, même si ce ne sont pas des équivalents de traduction. Cependant, aucun argument n'est fourni pour expliquer ce fait, et ces résultats ne sont pas pris en compte. Si les réponses sont des traductions, le sujet ne fait que traduire ; si elles ne sont pas des traductions, il fournit des réponses 'incorrectes' par rapport aux normes natives, et ces réponses sont ignorées dans cette partie du raisonnement. Si chaque langue utilise la même source de représentations conceptuelles, les réponses devraient être semblables ; mais une fois encore, lorsque

cela se produit, Kolers écrit que les sujets ne font que traduire les réponses. Le seul moment où un sujet pourrait faire preuve d'un stock partagé, selon ce raisonnement, serait si la réponse interlinguistique (C ou D) était un équivalent des deux réponses en situation intralinguistique (A et B). Mais souvent ces réponses A et B ne sont pas équivalentes ; on se demande alors comment le sujet pourrait fournir une réponse intralinguistique à la fois identique et un équivalent de traduction des autres réponses.

17.1.2 Modèles

Les résultats de cette partie importante de l'expérience sont présentés dans le Tableau 16. La première ligne représente des réponses identiques à celles fournies en situation intralinguistique L1 > L1, ou bien des équivalents de traductions de ces réponses ; la deuxième ligne représente une réponse identique ou un équivalent de traduction de celle fournie en situation intralinguistique L2 > L2 ; la troisième ligne représente une réponse qui était à la fois identique et une traduction dans ces deux situations ; la quatrième ligne représente une réponse qui n'avait pas d'équivalent dans ces situations. Il est à remarquer qu'il y a peu de différences entre les chiffres dans une même ligne. C'est-à-dire que dans chaque situation et que pour chaque groupe d'apprenants, il y avait à peu près la même proportion de réponses qui étaient des traductions des autres situations. La deuxième observation importante est que plus de la moitié des réponses intralinguistiques ne correspondaient pas aux réponses fournies dans les situations intralinguistiques.

Tableau 16 : Réponses interlinguistiques (adapté de Kolers 1963)

REPONSE	LANGUE DE STIMULUS							
	ALLEMAND		ESPAGNOL		THAÏLANDAIS		MOYENNE	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
L1	11%	14%	14%	13%	12%	12%	12%	13%
L2	16%	11%	9%	10%	14%	12%	13%	11%
PARTAGE	20%	18%	21%	17%	20%	23%	20%	19%
DIFFERENT	53%	58%	55%	60%	53%	53%	54%	57%

Pour résumer ce tableau, à peu près 25% des réponses en situation interlinguistique sont identiques ou ont un équivalent de traduction dans une des deux situations

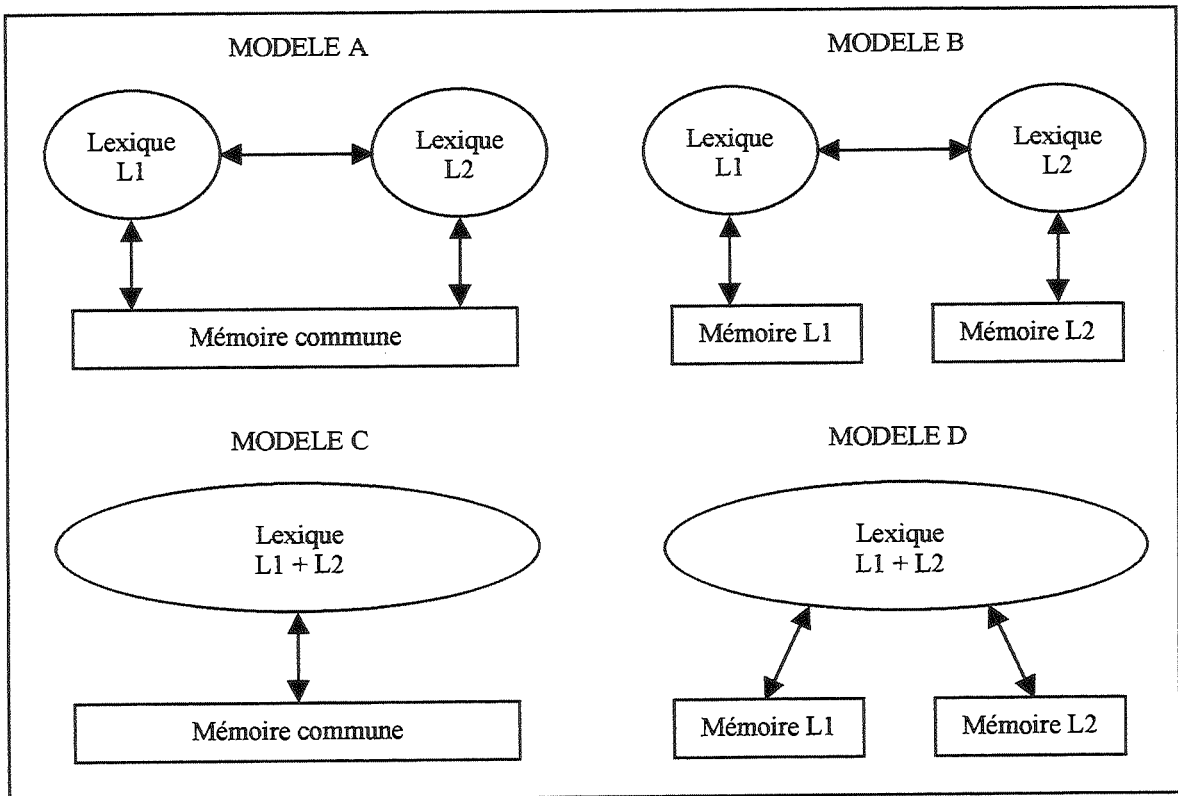
intralinguistiques ; 20% ont un équivalent dans les deux situations intralinguistiques ; et plus de la moitié n'ont pas d'équivalent dans les situations intralinguistiques. Kolers balaie les 20% de réponses partagées, et interprète ses données afin de conclure, à la page 300, que :

« [...] les expériences et les concepts de différents types ne sont pas stockés communément sous une forme supralinguistique quelconque, mais sont marqués et stockés séparément dans la langue que [l'apprenant] utilise pour définir l'expérience pour lui-même. »

Le nombre de réponses communes aux deux langues est très supérieur pour les stimuli ayant comme référent un objet concret d'emploi quotidien que pour ceux ayant des référents abstraits. On peut se demander ce que cela doit prouver : nous avons déjà vu (section 13.1.2) que les objets quotidiens partagent plus de traits sémantiques, tandis que les concepts abstraits varient énormément d'une langue à une autre. Effectivement, pour certains chercheurs qui citent cette étude, il semble y avoir une certaine confusion entre un stockage lexical et un stockage conceptuel (c'est-à-dire non lexical). En fait, ce qui intéresse Kolers n'est pas le lexique en tant que tel, mais les représentations conceptuelles ; il se sert des associations lexicales uniquement comme moyen d'accéder à ces représentations conceptuelles, et non pas afin d'accéder aux représentations lexicales.

C'est pour cette raison que la perspective offerte par Kolers ne nous dit pas grand chose sur la structure du lexique L2. Les deux premiers modèles de la Figure 38 représentent les modèles de stockage qu'il envisage. Il est à remarquer que les lexiques L1 et L2 sont séparés dans les deux versions, mais que la traduction s'effectue directement entre ces stocks, sans passer par le ou les stock(s) de représentations conceptuelles. Si nous mettions une flèche bidirectionnelle entre les deux stocks de représentations conceptuelles dans le modèle B, il semblerait que les deux n'en fassent plus qu'un. On peut alors se demander pourquoi ce ne serait pas également le cas pour les deux stocks lexicaux — la flèche doit les unir. Ainsi, il faudrait reformuler les modèles, comme dans les versions C et D en dessous.

Figure 38 : Modèles de représentations lexicales et conceptuelles



17.2 Meara 1978

Cette étude de Meara, avec un article complémentaire en 1982, est probablement la plus largement citée parmi toutes les expériences d'associations lexicales L2, et mérite donc un regard plus attentif. A la différence de l'étude de Kolers ci-dessus, l'objectif n'était pas de tester un modèle lexical L2, mais de décrire les différences par rapport aux 'normes' des locuteurs natifs, enfants et adultes. Les résultats furent comparés principalement avec ceux des natifs recueillis dans Postman et Keppel (1970). Meara formule ses questions ainsi :

« [Les mots] sont-ils organisés dans des réseaux sémantiques tout à fait séparés du lexique de langue maternelle, ou est-ce que l'apprenant ne fait qu'accrocher ses mots français [L2] sur leurs équivalents de langue maternelle ? Dans ce deuxième cas, on s'attendrait à ce qu'une grande proportion des associations fournies par ces apprenants ne soient que des traductions des réponses anglaises normales vis-à-vis du stimulus équivalent en anglais. Si les apprenants construisent un lexique indépendant pour chaque langue, on s'attendrait à trouver des différences

« systématiques entre les réponses des apprenants en anglais et en français » (pages 195-196).

Lors de cette expérience, 76 filles anglaises ont été testées en dernière année d'études avant les 'O' levels (donc âgées de 15 ans, et avec une moyenne de trois ans d'apprentissage seulement). Les stimuli étaient des traductions françaises de la liste traditionnelle de Kent et Rosanoff (voir Postman et Keppel 1970). La liste complète des 100 unités fut présentée aux sujets, avec l'instruction d'écrire le premier mot français qui leur venait à l'esprit pour chaque stimulus. La situation est donc intralinguistique L2 > L2 (français).

17.2.1 Stimuli problématiques

En ce qui concerne les stimuli eux-mêmes, Meara (1982 : 33) tient d'abord à critiquer son propre choix de la liste Kent-Rosanoff. Il signale qu'elle est composée uniquement de mots très fréquents, qui sollicitent des réponses plus stables mais moins intéressantes, puisque déjà bien intégrés dans le réseau du stock lexical. Des mots plus rares (bien que connus des sujets) pourraient provoquer des réponses plus variées, et plus révélatrices des processus d'acquisition à un niveau plus avancé. Il se peut que les associations attachées aux unités L2 rencontrées en début d'apprentissage ne soient pas typiques des associations pour des unités apprises plus tard dans l'acquisition (Meara 1982 : 33). En traduction, toutes les unités de cette liste sont du premier ou du deuxième degré du *français fondamental* de Gougenheim et al (1964). Cependant, on peut mettre en cause la familiarité probable des sujets avec bon nombre de ces unités (comme *email, mou, toupie, traire, caque, dru...*), surtout au vu de leur jeunesse et de leur niveau faible dans la L2.

En outre, si la liste Kent-Rosanoff est la plus utilisée en matière d'expériences d'associations lexicales jusqu'à nos jours, elle commence peut-être à perdre son intérêt et à devenir inappropriée comme base de référence, vu son ancienneté (elle a été composée en 1910). La plupart des normes correspondantes sont elles aussi plutôt surannées aujourd'hui : celles de Minnesota recueillies en 1952 par Jenkins (1970) sont toujours les plus utilisées pour toute comparaison. A l'époque, Jenkins avait déjà attiré notre attention sur l'incidence du temps sur les associations, en constatant des différences importantes entre les siennes et celles recueillies par Schellenberg en 1930.

Il remarque que les réponses fréquentes le sont généralement de plus en plus, mais sont d'autre part parmi les plus stables ; que les hyperonymes ainsi que les synonymes sont moins courants qu'autrefois, tandis que les coordonnées et contrastes le sont plus. Outre des changements d'associations elles-mêmes, il attribue ces changements aux attitudes des sujets participant à ce genre d'expérience, et à une sophistication accrue dans l'expérience même. Cela dit, la sophistication n'était pas présente non plus lorsque Jenkins (1970) a commencé à rassembler les données menant à ses normes. Lui et ses associés ont perdu des feuilles, ne savaient pas combien de sujets avaient participé aux expériences, ignoraient l'âge et le sexe des sujets, et n'avaient pas prétesté les instructions. En plus, les mots étaient tous visibles en même temps, le sujet avait amplement le temps de réfléchir à sa réponse, l'ordre des mots ne changeait pas...

17.2.2 Hétérogénéité

Une des conclusions principales de cette étude concerne l'hétérogénéité des réponses L2 par rapport à l'homogénéité de celles des locuteurs natifs. Meara fournit des résultats complets sur trois seules des cent unités testées, des unités « assez typiques » (page 207). Une analyse statistique des réponses pour ces trois mots et une comparaison avec les réponses des locuteurs natifs nous fournit le Tableau 17 :

Tableau 17 : Comparaisons des réponses L1 / L2. f = fréquence (Basé sur Meara 1978)

	$f = 1$		$f > 1$	
	L1	L2	L1	L2
<i>pain</i>	19%	30%	81%	70%
<i>long</i>	22%	31%	78%	69%
<i>mémoire</i>	34%	58%	66%	42%
MOYENNE	25%	40%	75%	60%

Autrement dit, 19% des locuteurs natifs ont fourni une réponse qui était unique à eux pour le stimulus *pain*, comparé à 30% des apprenants. 81% des locuteurs natifs et 70% des apprenants ont fourni une réponse qui était également fournie par d'autres membres de la même population. Tout d'abord, ces différences ne paraissent pas énormes, mais il faut en plus tenir compte de la taille de la population dans chaque étude. Les locuteurs

natifs étaient 288 (dans l'étude de Rosenzweig 1970) ; les apprenants n'étaient que 66 en moyenne à fournir des réponses pour ces trois unités. Il semble évident que plus la population est petite, plus on trouvera des réponses de basse fréquence. Ajoutons à cela que la population de Meara était composée uniquement de filles d'un niveau L2 assez faible, et ces différences entre apprenants et natifs paraissent relativement insignifiantes.

Autre point de comparaison : selon les normes d'associations lexicales de Jenkins (1970), la première réponse était fournie par 37,5% des locuteurs natifs en moyenne, et par « seulement » 33% des apprenants dans l'étude de Meara. Jenkins avait testé plus de 1000 locuteurs natifs aux Etats-Unis, et chaque stimulus sollicitait une moyenne de 104,8 réponses différentes, ce qui chiffre à peu près la prétendue 'homogénéité' des locuteurs natifs. En comparant les résultats, 23% des premières réponses chez les locuteurs natifs de Rosenzweig (1970) étaient également les premières réponses chez les apprenants de Meara. Un total de 63% des réponses de Meara figuraient dans la liste des normes des natifs ; seulement 37% étaient complètement différentes, dont beaucoup étaient des mots inventés, ou dues apparemment à un problème de compréhension de la part des apprenants. En éliminant ces facteurs, les différences paraissent encore moins importantes. Néanmoins, l'hétérogénéité des réponses des apprenants a été peu mise en question depuis cette étude (mais voir les résultats de Sökmen 1993 en section 16.3.2).

17.3 Sanford et Svetics 1994

Cette étude est représentative des quelques études faites en matière d'associations lexicales L2 ces quinze dernières années, et beaucoup des critiques que nous lui adressons pourraient également leur être adressées. Sanford et Svetics ont formulé deux hypothèses principales :

« Hypothèse 1 : Les non-natifs fournissent des types de réponses différents à ceux des natifs ; plus précisément, ils utilisent plus d'associations phonétiques et moins d'associations syntagmatiques. Hypothèse 2 : Il y a une progression linéaire vers les normes natives avec le niveau L2 » (page 64).

On constate d'abord que ces deux hypothèses ne sont pas originales, mais ont été conçues afin de confirmer d'autres résultats déjà bien connus, notamment ceux de Kruse et al (1987) et de Meara (1978). Nous savons depuis longtemps que les réponses des apprenants sont généralement différentes de celles des natifs, et que les deux convergent

lorsque l'apprenant atteint un niveau avancé. Nous savons que l'apprenant avancé fournit plus de réponses syntagmatiques que le débutant. Et nous savons, bien que cela paraisse trop trivial pour valoir la peine de le dire, que les débutants fournissent plus de réponses phonétiques. Il n'est donc guère surprenant que cette expérience confirme effectivement les deux hypothèses ; ce qui l'est plus, c'est que les auteurs prétendent « faire œuvre de pionnier » (page 73).

Une observation antérieure de Meara (1982 : 32) semble particulièrement pertinente, bien qu'il soit déconcertant qu'elle soit toujours d'actualité :

« [Les études d'expériences lexicales L2] semblent toutes couvrir plus ou moins le même terrain, produisent peu de nouvelles découvertes, et tentent même rarement d'innover[...]. Presque tout le travail publié à ce jour [...] s'est contenté d'une simple description des types de réponses fournies par des apprenants, accompagnée d'une analyse statistique minimale. »

Sanford et Svetics ont étudié les réponses associatives de 37 apprenants de l'anglais L2 de langues maternelles diverses, tous adultes et inscrits à l'université aux Etats-Unis ; il y avait également un groupe de contrôle de locuteurs natifs de l'anglais américain. Les apprenants ont été répartis en quatre groupes selon leur niveau L2. Ils entendaient 100 mots, pour la plupart tirés de la liste de Kent et Rosanoff, et devaient à chaque fois écrire le premier mot qui leur venait à l'esprit. La situation était intralinguistique L2 > L2 (anglais).

17.3.1 Construction

Nous avons soulevé quelques doutes quant au fondement théorique et la raison d'être de ces expériences. D'autres questions se posent quant à certains éléments de la construction même de ces expériences, notamment en ce qui concerne la population testée et la constitution des groupes, le niveau des sujets, la procédure et les stimuli utilisés, l'analyse des données et des réponses.

- a) Groupes. Les sujets étaient au nombre de 37, dont 21 hommes et seulement 11 femmes. Divisés en quatre groupes, il y avait donc moins de 10 sujets par groupe ; dans un groupe, ils n'étaient que six informants... ce groupe était celui du niveau avancé, le groupe qui devait ressembler le plus au groupe de contrôle natif. Les

auteurs acceptant que la L1 puisse avoir un effet sur les résultats ; néanmoins, les sujets sont de 10 L1 différentes, une variable non contrôlée lors de la répartition des sujets dans leurs groupes. Dans les groupes de niveau avancé, par exemple, il y avait huit Coréens et deux Chinois, et un seul représentant de chaque autre groupe linguistique étudié. Rappelons notre discussion sur l'hétérogénéité des apprenants dans l'étude de Meara (1978) : en vue de ces petits groupes, ainsi que de la diversité de facteurs potentiellement importants entre chaque groupe, nous pouvons mettre en doute la fiabilité de ces expériences avant même d'examiner les résultats. Cela dit, Sanford et Svetics ne sont pas les seuls chercheurs à généraliser à partir d'un petit nombre d'éléments. Sökmen (1993), par exemple, a mené une expérience d'associations lexicales avec 30 substantifs, 19 adjectifs, et un seul verbe. Néanmoins, à la page 141, elle conclut que « les verbes provoquaient des substantifs ».

- b) Niveau. Certains apprenants avaient passé un test de niveau L2 plusieurs mois auparavant, tandis que d'autres n'avaient passé aucun test ; on peut ainsi se poser des questions quant à la fiabilité de répartition selon le niveau, une variable cruciale qui fait l'objet d'une analyse statistique dans cette étude. Effectivement, à la page 71, les auteurs acceptent que ce manque d'informations précises concernant le niveau L2 puisse expliquer certains résultats inattendus.
- c) Procédure. Certains apprenants avaient emmené le test chez eux. D'abord, nous ne savons pas s'ils ont respecté les instructions (par exemple de ne pas arrêter la cassette) ; deuxièmement, la situation entre une salle de classe et chez soi est très différente; troisièmement, ces sujets n'avaient pas l'occasion de poser des questions comme c'était le cas pour les autres. Toutes les instructions étaient d'ailleurs en anglais, bien que le premier groupe fût composé de « débutants ».
- d) Stimuli. La liste de Kent et Rosanoff a été adaptée afin d'éliminer les mots « orientés vers le français » (comme *cabbage*...), ou estimés trop difficiles (comme *lamb*...). Ils ont été remplacés par des mots plus typiquement « américains » (comme *turkey*...). D'abord, on peut s'étonner que le mot *cabbage* soit français, à part éventuellement une ressemblance des trois dernières lettres à une terminaison française ; mais puisqu'aucun sujet n'était de L1 français, on ne voit pas trop l'utilité de ce critère. Deuxièmement, si le mot *lamb* est estimé trop difficile, on a du mal à voir pourquoi les chercheurs devraient introduire *turkey*, ou encore *spider*, *butterfly*, *whistle*, *wise*, *sour*, *needle*...

e) Données. Ayant testé 100 unités-stimuli, 68 ont été abandonnées avant l'analyse des données afin d'éviter de perdre du temps 'inutilement'. Les 32 stimuli retenus avaient été sélectionnés selon la variété des réponses fournies par les apprenants : toute unité-stimulus qui avait sollicité des réponses cohérentes était écartée. En même temps, seuls les stimuli qui avaient sollicité une seule réponse chez 30% du groupe de contrôle étaient retenus. Autrement dit, pour choisir les stimuli à retenir, un critère était appliqué aux groupes d'apprenants, un autre au groupe de contrôle. Sanford et Svetics estiment néanmoins nécessaire de préciser que le consensus était le plus important chez le groupe de locuteurs natifs. L'abandon des stimuli qui provoquaient des réponses cohérentes et uniformes chez les apprenants est regrettable pour une autre raison : ce sont justement ces associations qui sont censées être les plus fiables et les plus révélatrices du lexique mental.

f) Réponses. Les chercheurs ont créé le système de classification suivant :

1. Associations paradigmatiques : hyponymes, métonymes, synonymes, antonymes, coordonnées... du même statut grammatical.
2. Associations syntagmatiques : collocations, complétions, expressions lexicales et unités composées, clichés...
3. Associations sémantiques : réponses ayant un rapport sémantique avec le stimulus, mais n'appartenant pas aux deux premières catégories.
4. Associations phonétiques : une similarité formelle uniquement.
5. Autres : aucun rapport avec le stimulus ne pouvait être discerné.

Tout système de classification est imparfait, puisqu'une réponse peut tomber entre deux catégories, ou bien relever de deux catégories à la fois. Par exemple, lorsque le stimulus *sickness* sollicitait *sick*, on classait cette réponse dans la catégorie sémantique ; mais si le stimulus *butterfly* sollicitait *butter*, faudrait-il supposer une réponse de catégorie sémantique ou phonétique ? D'ailleurs, la réponse la plus courante pour *shoes* était *foot* pour les apprenants, mais *feet* pour les natifs, une différence qui ne peut être prise en compte par une analyse statistique d'un nombre de catégories limité.

17.3.2 Résultats

Les résultats statistiques de cette étude sont présentées dans le Tableau 18 ; aucune appréciation qualitative n'est fournie, malgré la « richesse de questions basées sur les réponses spécifiques » (page 72).

Tableau 18 : Coefficients de corrélation (d'après Sanford et Svetics 1994 : 76)

	GROUPE	SYNTAGMATIQUE	PHONETIQUE	SEMANTIQUE	PARADIGMATIQUE
Syntagmatique	0,50 ^c				
Phonétique	-0,26 ^a	-0,18			
Sémantique	-0,11	-0,30 ^a	-0,38 ^b		
Paradigmatique	0,14	-0,04	0,03	-0,66 ^c	
Autres	-0,30 ^a	-0,25 ^a	-0,06	0,11	-0,58 ^c
CLEF : a) $p < 0,05$; b) $p < 0,01$; c) $p < 0,001$					

Les chiffres positifs représentent une augmentation d'un type de réponse avec le niveau ; les chiffres négatifs représentent une baisse. Plus le chiffre s'écarte de zéro, plus la tendance est marquée. La fiabilité de ces résultats est indiquée dans la clef par p , le degré de signification : plus p est petit, plus les résultats sont fiables. Il est à remarquer que la moitié des résultats ne sont pas statistiquement significatifs.

A partir de ces résultats, Sanford et Svetics arrivent aux conclusions suivantes :

- a) Les apprenants fournissent plus de réponses syntagmatiques aux niveaux avancés. Ce résultat n'est pas surprenant, et ne fait que confirmer ce que nous savons depuis longtemps : lorsque l'apprenant avance, ses réponses L2 ressemblent de plus en plus à celles des natifs. Cependant, le nombre de réponses paradigmatiques augmente lui aussi en fonction du niveau L2 dans cette étude, ce qui contredit les résultats d'autres expériences. Néanmoins, la taille des groupes était trop petite pour que ce résultat soit significatif.
- b) Les apprenants fournissent moins de réponses phonétiques aux niveaux avancés. Ce résultat n'est pas nouveau non plus. Il semble d'ailleurs évident, puisque, aux niveaux élémentaires, les apprenants connaissent souvent mal ou pas du tout le

stimulus, et dans ces cas ne peuvent pas fournir d'autres types de réponses. De la même manière, le nombre de réponses 'autres' baissait avec le niveau pour les mêmes raisons évidentes : les apprenants ne connaissent pas, connaissent mal, ou se trompent sur le stimulus. Pourtant, les chercheurs concluent que ces résultats en particulier sont « encourageants » (page 70), et affirment qu'ils démontrent que l'apprenant structure son lexique d'une manière plus efficace et plus semblable à celle du locuteur natif en progressant dans la langue.

- c) Les autres résultats n'étaient pas fiables, en particulier la relation entre les réponses sémantiques et paradigmatiques selon le niveau L2. Les auteurs acceptent trois explications : a) le niveau L2 était inconnu ou peu fiable ; b) les groupes étaient trop petits ; c) la classification des réponses était trop rigide. En dépit de cela, et malgré leur penchant pour une analyse purement statistique, ils se demandent si les résultats anormaux ne sont pas révélateurs d'une progression elle-même anormale plutôt que de remettre en question leur étude.
- d) Les stimuli qui représentaient des mots de haute fréquence dans la L2 sollicitaient des réponses qui correspondaient de très près à celles des locuteurs natifs anglais. Sanford et Svetics donnent l'exemple de *table*. Cependant, il est vraisemblable qu'une unité équivalente à *table* existe dans les différentes L1 des sujets, et, puisqu'il s'agit d'un concept très courant dans de très nombreuses cultures, que ces équivalents sont également de haute fréquence dans la L1. Sans comparaison avec des normes d'associations lexicales des locuteurs natifs de ces L1, rien ne nous permet de conclure que les apprenants imitent les locuteurs natifs de l'anglais en fournissant ces types de réponses.

17.4 Problèmes généraux

Les tests d'associations lexicales pourraient permettre d'éviter certains des problèmes présents dans d'autres types d'expériences, mais ils ne sont pas sans leurs propres difficultés, comme nous l'avons vu avec cette analyse de trois études. D'autres problèmes sont de nature plus fondamentale ou théorique ; ce sont ces problèmes que nous discutons dans cette section.

17.4.1 *Accès indirect*

Les expériences d'associations lexicales sont un moyen indirect d'étudier des représentations mentales, et ne sont pas sans leurs propres problèmes (voir surtout Meara 1992b ; 1987). Elles ne constituent pas une 'voie royale' vers les connexions du lexique mental, puisqu'elles dépendent de la tâche exacte, et sont susceptibles d'être influencées par d'autres domaines cognitifs ou de traitement (Kruse et al 1987 : 142 ; Ramsey 1981 : 17). Surtout, si le fait de raconter ses actions peut changer les actions elles-mêmes, alors le fait de fournir une association pourrait également changer le réseau de connexions. La construction de l'expérience est ainsi de la plus grande importance :

« La question du stockage d'informations dans un ou deux codes chez les bilingues semble indéterminable, à cause des exigences de récupération variables dans différentes tâches qui fournissent des résultats différents et mènent à des conclusions contradictoires » (Durgunoglu et Roediger 1987 : 377).

Nous savons depuis longtemps que la nature de la tâche peut influencer sur les associations fournies, et que les résultats dépendent en partie de la conception de l'expérience (Matsumoto 1994 : 375 ; Kroll 1993 : 53 ; Meara 1993a ; Nunan 1992 : 117 ; O'Malley et Chamot 1990). De surcroît, toute expérience, même dans les sciences 'dures', recèle le risque du 'paradoxe de l'observateur' (Labov 1972) : dès que l'on intervient dans le comportement, on risque de le changer.

17.4.2 *Accès conscient aux mécanismes psychologiques*

Nous avons signalé à plusieurs reprises la nature indirecte du lien entre les associations conscientes, un phénomène de comportement, et les connexions psychologiques. Effectivement, on est en droit de se demander si on peut accéder à n'importe quel mécanisme non conscient, du lexique mental ou autre. La nature même de tout phénomène psychologique nous oblige à l'étudier à travers une autre couche — comportementale, neurologique, ou autre. Sinon, la seule solution est d'abandonner complètement notre recherche (Matsumoto 1994 ; Cohen 1987b), de laisser de grands blancs sur notre « carte de la cognition humaine » (Ericsson et Simon 1980 : 247).

En ce qui concerne explicitement le domaine des associations lexicales, Kirsner et al (1993 : 244) expriment ce doute ainsi :

« Si de nouvelles associations sont acquises et exercées implicitement, sans concentration ni contrôle délibérés [...], il sera impossible de prévoir ou de modéliser les associations interlexicales, et ceci s'applique autant aux paires interlinguistiques qu'aux paires intralinguistiques. »

Il y a plusieurs lignes de défense contre cette attaque. D'abord, cette critique vise explicitement toute étude d'associations lexicales, y compris chez le locuteur natif. Le simple nombre d'études qui ont déjà été effectuées vont à l'encontre de cette position ; parmi elles sont bien sûr de nombreuses études fructueuses qui nous ont beaucoup appris sur le fonctionnement lexical.

Deuxièmement, la position de Kirsner et al ci-dessus admet une autre possibilité, celle d'accéder aux connexions résultant d'une réflexion consciente et délibérée. Poursuivant cette logique à sa conclusion, tout ce qui est appris consciemment serait ouvert à l'étude ; tout ce qui est acquis de façon non consciente ne le serait pas. Dans le cas des apprenants qui ont suivi une instruction explicite (et donc non 'naturelle'), on peut supposer que l'apprentissage « n'arrive pas capricieusement ou spontanément, mais plutôt délibérément dans des conditions où l'apprenant est préparé cognitivement » (Pierson 1989 : 58). Sous cet éclairage, nous sommes en droit d'espérer obtenir des résultats révélateurs chez toute population d'apprenants instruits. Ceci ne revient pas à dire que la totalité du réseau lexical soit mise en place suite à une réflexion consciente de la part des apprenants. Il faut certainement supposer que bon nombre de ces connexions sont le résultat d'une assimilation non consciente (acquisition 'accidentelle'). Surtout, ce sont les processus de traitement qui sont le plus probablement automatiques et inaccessibles à une introspection consciente (Poullisse 1993 ; Levelt 1989). L'apprenant ne peut évidemment pas verbaliser ce qu'il ignore consciemment. Toutefois, puisque les associations relèvent du comportement (conscient), nous pouvons nous attendre à une certaine mesure d'introspection à leur sujet, même si les connexions restent au-delà d'une analyse directe.

Admettons que seules les associations conscientes soient accessibles à l'étude. Il faut ensuite se demander si elles sont représentatives des associations non conscientes, si elles sont qualitativement les mêmes. Les expériences d'associations lexicales visent en

principe le non-conscient ; les mnémotechniques, d'un autre côté, visent le conscient. A notre connaissance, aucun effort n'a été fait à ce jour pour réunir ces deux cas.

La conscience (ou le conscient) est souvent liée à la capacité linguistique de l'homme, ce qui pose des questions intéressantes en soi (par exemple, la question du développement du conscient avec le développement du langage chez les jeunes enfants, et le non-conscient intrinsèque de toute forme de vie sans langage — des animaux aux robots, des personnes autistiques aux 'enfants sauvages'...). Le point à retenir pour nos besoins est que les aspects de la pensée qui sont susceptibles d'une verbalisation sont des aspects du conscient ; ce que l'on ne peut pas verbaliser relève du non-conscient (ou inconscient ou subconscient). Pour résoudre la dichotomie entre une connaissance consciente ou non consciente, Poulisse (1993 : 159) nous rappelle que la conscience est un continuum : il n'y a pas d'opposition totale entre un acte conscient et un acte non conscient. Par exemple, la traduction est un processus qui peut être plus ou moins conscient ou automatique dans différentes situations (Goldman-Eisler 1980 : 152) ; les associations aussi. De cette façon, les pensées que nous pouvons les mieux verbaliser sont les pensées les plus conscientes.

L'introspection (voir la section suivante) définit ainsi les aspects conscients de l'esprit, comme une des charnières des théories de la cognition humaine. Nous adoptons dans ces domaines ainsi que dans celui du 'sens' une approche naïve mais suffisante à nos besoins. Ici le conscient et le non-conscient se définissent mutuellement — le conscient représente tout phénomène psychologique qui n'est pas inconscient, et *vice versa*.

17.4.3 *Réflexion verbalisée et introspection*

Les problèmes soulevés ci-dessus s'appliquent directement à toute expérience d'introspection, ou 'réflexion verbalisée'. Ces deux termes décrivent des procédures différentes, mais les deux reflètent des processus voisins des associations lexicales (Grotjahn 1987). Lors de la réflexion verbalisée, le sujet réfléchit à haute voix. Il ne doit ni décrire ni expliquer ce qu'il fait, il raconte simplement les pensées qui sont au centre de son attention (Lawson et Hogben 1996 : 111 ; Seliger et Shohamy 1989 : 169). Cette procédure ne changerait pas les réflexions elles-mêmes, selon Ericsson et Simon (1993), bien que la tâche nécessite plus de temps (voir aussi Matsumoto 1994 : 375).

L'introspection, par contre, demande aux sujets de réfléchir à ce qu'ils sont en train de faire, de rationaliser les processus intérieurs. Ceci correspond à une connaissance métalinguistique selon la définition de Thomas (1992 : 531) : « La capacité de l'individu à focaliser son attention sur la langue en tant qu'objet, en et pour soi, de réfléchir sur le langage, et de l'évaluer. »

On peut douter, selon Seliger (1983), de la capacité d'analyser les mécanismes psychologiques et de les raconter : l'apprenant n'est pas linguiste. En situation d'introspection, Seliger et Shohamy (1989 : 39) se demandent si l'apprenant dit :

- a) ce qu'il pense réellement,
- b) ce qu'il pense qu'il pense,
- c) ce qu'il pense qu'il devrait penser, ou même
- d) ce qu'il pense que le chercheur souhaite entendre...

Matsumoto (1994 : 375) réussit à contrer la plupart de ces critiques. Il analyse le domaine et trouve, avec Cohen et Apeh (1981), que les données recueillies de cette manière fournissent des aperçus très précieux sur les mécanismes psychologiques. La collection d'articles de Faerch et Kasper (1987) a marqué un tournant dans l'emploi des ces procédures.

L'introspection peut être simultanée à la tâche, ou rétrospective. Dans le premier cas, comme avec la réflexion verbalisée, on suppose que le sujet se sert de la mémoire à court terme (Matsumoto 1994 : 369), tandis que la rétrospection nécessite le déploiement de la mémoire à long terme. Tout délai compromet la fiabilité de l'introspection, incitant l'oubli, l'ajout, et l'interférence (Lawson et Hogben 1996 ; Matsumoto 1994 ; Bensoussan 1992 : 106 ; Meara 1982 : 30 ; Cohen et Apeh 1981). L'emploi de la rétrospection est donc généralement réservé aux cas où l'introspection immédiate n'est pas possible.

Ericsson et Simon (1980 : 247) étaient parmi les premiers à rejeter les idées reçues afin de défendre l'emploi de ces techniques :

« Depuis plus d'un demi-siècle, et suite à une extrapolation injustifiée [...], les rapports verbaux [introspection etc] des sujets humains ont été regardés avec suspicion en tant que source d'indications sur les processus cognitifs[...]. Les rapports verbaux, soigneusement sollicités et interprétés en toute

conscience des circonstances sous lesquelles ils ont été obtenus, sont une source d'informations précieuse et hautement fiable sur les processus cognitifs. Le moment est venu d'abandonner la critique d'introspection comme moyen de dénigrer ces données. Elles décrivent un comportement humain qui s'interprète aussi facilement que tout autre comportement humain. »

Cohen et Hosenfeld (1981) étaient parmi les premiers à proposer d'étendre l'emploi de ces techniques aux recherches L2. Elles sont très utilisées depuis en recherches sur les mnémotechniques et les stratégies d'apprentissage en particulier (Ellis 1993 : 9 ; Wenden 1991 ; Cohen par exemple 1990 ; Oxford par exemple 1990 ; Wenden et Rubin 1987).

17.4.4 Traduction

L'existence possible de connexions interlinguistiques directes constitue l'essence de cette thèse. La conception des expériences L2 devrait donc éliminer, dans la mesure du possible, la possibilité d'associations indirectes, que ce soit par l'intermédiaire de représentations conceptuelles, ou bien à travers des équivalents de traduction. Or, les résultats des expériences classiques interlinguistiques sont compromis du fait qu'il est impossible de déterminer s'ils sont dus à des processus de traduction ou à une association directe. Lors des expériences exigeant une réponse d'une seule unité lexicale, la rapidité de réponse est un guide approximatif : plus la réponse est retardée, plus il y a de chances que l'association passe par d'autres représentations. Il semble évident qu'un apprenant qui dispose de plus de temps pour réfléchir fournira des réponses qualitativement différentes de celles d'un apprenant qui dispose d'un temps limité (De Groot 1993 : 40).

17.5 Résumé

Ce chapitre a examiné trois études dans le domaine des expériences d'associations lexicales. Nous avons trouvé certaines sources de confusion chez d'autres chercheurs qui se sont appuyés sur l'étude de Kolers, sans apparemment prendre en compte ses préoccupations, ou bien sans comprendre l'objet de son étude. Nous nous sommes également posé des questions sur le raisonnement de base, mais cette étude reste néanmoins une source d'inspiration très importante. Ceci est également vrai en ce qui

concerne l'étude de Meara. Cependant, elle fait preuve d'un certain nombre de difficultés, notamment en ce qui concerne l'interprétation statistique des résultats. Nous avons également exprimé quelques doutes sur le choix des stimuli, une question préoccupante pour tout chercheur qui construit ce type d'expérience.

L'étude de Sanford et Svetics a été la plus critiquée des trois examinées, mais il faut reconnaître qu'elle confirme d'autres résultats. Sa plus grande faiblesse réside dans le manque d'originalité de sa procédure et des hypothèses testées, qui ne font que répéter un travail déjà effectué dans ce domaine ; elle ne nous fournit que très peu de données vraiment nouvelles ou intéressantes. Un examen détaillé de la construction assez naïve de leur expérience nous a également permis de souligner quelques défaillances, qui engendrent des doutes quant à la fiabilité *a priori* des résultats. Enfin, un certain nombre d'autres problèmes d'ordre général ou théorique ont été mis en évidence. Ces difficultés ne sont pas pour la plupart insurmontables, ou bien s'appliquent aussi bien à d'autres outils de recherches largement utilisés, et ne constituent pas une raison *a fortiori* d'abandonner le paradigme des associations lexicales L2.

18. EXPERIENCES

Dans ce chapitre, nous présentons une suite d'expériences originales. Nous avons adapté la technique classique d'associations à nos propres fins, en prenant une approche inverse : plutôt que de présenter une unité-stimulus et de demander une unité-réponse, nous avons présenté les unités-stimuli en paires pour solliciter une association entre les deux. Lors d'une deuxième séance, le sujet devait essayer de récupérer cette association.

L'ensemble de ces expériences a été mené avec un échantillon de population francophone, des apprenants de l'anglais L2. Il fut divisé en quatre groupes, chacun subissant une variation au niveau de la langue du stimulus ou de la réponse. Les données ainsi récoltées ont été soumises à une analyse statistique, qui nous a fourni une base de comparaison quantitative entre ces quatre groupes, suivie d'une analyse qualitative. Le Tableau 19 présente une vue globale de la conception de ces expériences.

Tableau 19 : Vue d'ensemble des expériences

GROUPE	1ERE SEANCE	2EME SEANCE	
	LANGUE DES STIMULI	LANGUE DES STIMULI	LANGUE DES REPONSES
1	français / français	français	français
2	anglais / anglais	anglais	anglais
3	anglais / français	anglais	français
4	français / anglais	français	anglais

Cet ensemble d'expériences a été conçu afin de tester de manière falsifiable un certain nombre d'hypothèses bien précises qui concernent cet échantillon de population (Sagan 1997 : 198) :

- a) Certains types d'associations sont plus fréquents et plus puissants que d'autres.
- b) Certains types d'associations sont plus accessibles à l'introspection que d'autres.
- c) Les associations ont une force relative à la situation linguistique, dans l'ordre : $L1 > L1$; $L2 > L2$; $L2 > L1$; $L1 > L2$.
- d) Tout type d'association possible dans la L1 est également possible dans la L2, même si les quantités sont différentes.

- e) Une fois créées, les associations peuvent être incorporées dans le lexique mental ou mémoire à long terme, et engendrer un rappel associatif ultérieur.

Dans ce chapitre, nous allons décrire le raisonnement sous-jacent à la conception de nos expériences, et présenter la procédure employée en détail. Ayant critiqué négativement d'autres expériences, il nous incombe bien sûr de défendre les choix que nous avons effectués.

18.1 Une approche 'inverse'

Nous avons cherché à savoir si une théorie des associations lexicales pouvait être appliquée à d'autres paradigmes d'expériences ; nous avons préféré aborder la question 'à l'inverse', en quelque sorte. Lors de la première séance, le sujet devait réfléchir à voix haute à l'association entre chaque paire de stimuli. Ceci nous a fourni une première série de résultats, qui a été soumise à une analyse à la fois qualitative et quantitative. Ensuite, une semaine plus tard, la rétention de ces associations a été testée : lors de la présentation d'une seule unité de chaque paire originale, le sujet devait retrouver son partenaire, et expliquer ce qui l'avait aidé dans cette tâche. Ceci a permis une comparaison de la mémorisation des divers types d'associations déclarées sur une durée déterminée.

Cette approche inverse ressemble en partie aux chaînes associatives de Meara (1992b). Dans cette expérience, il avait présenté deux stimuli sans association prévue, et les sujets avaient la tâche de construire une chaîne d'associations lexicales entre eux. Il ne s'intéressait pas aux types d'associations fournies, mais uniquement au nombre de maillons nécessaires dans la chaîne pour lier les deux stimuli. Le but de cette étude était de construire une appréciation mathématique de la structure du lexique mental. Son intérêt pour nous est de confirmer un *modus operandi* praticable.

18.1.1 Associations directes ou indirectes

Les réponses écrites nécessitent un temps plus important, ce qui serait une entrave à 'l'authenticité' de la réponse, et nous avons donc systématiquement préféré une réponse orale. Néanmoins, quant à l'explication des réponses lors de nos expériences, un certain

décalage était prévisible, puisqu'il s'agissait en quelque sorte d'un problème cognitif à résoudre. L'objectif ici était que le sujet exprime ses pensées à voix haute pour nous permettre d'avoir un aperçu du cheminement possible de telles associations. L'éventualité de la traduction n'a pas été totalement écartée avec la formule adoptée, mais on peut espérer réduire la possibilité de traduction pure, surtout lors de la deuxième séance. Il semble en fait difficile de concevoir une expérience d'association interlinguistique excluant définitivement la possibilité d'une association indirecte. Nunan (1992 : 213) nous rappelle les deux grands critères de tout projet de recherche :

a) il doit être digne de notre attention ; b) il doit être faisable :

« Malheureusement, les questions les plus faciles à résoudre ne sont pas dignes d'intérêt. D'un autre côté, il y a beaucoup de questions dignes d'intérêt que l'on ne peut pas résoudre d'une manière pratique. »

18.1.2 Langue et direction

C'est un phénomène bien connu que la traduction est plus facile de la L2 vers la L1 que *vice versa* (section 6.1) :

« Il est concevable que l'on associe un mot L2 [directement] à son équivalent de traduction L1[...]. D'un autre côté, en cherchant une traduction d'un mot L1, on peut penser à un concept et puis essayer de trouver un mot L2 lié à ce concept » (Green 1993 : 256).

Cette description d'un modèle asymétrique n'est pas à exclure (cf De Groot et al 1994), et il est possible qu'il s'applique également aux associations interlinguistiques autres que les équivalents de traduction.

Les quatre variantes expérimentales que nous avons conçues permettent une comparaison directe entre les associations intralinguistiques et interlinguistiques, ainsi que la direction de ces dernières. Pour une symétrie accrue, il aurait éventuellement été souhaitable de mener la même série d'expériences avec une population anglophone équivalente. Malheureusement, cette possibilité était au-delà de nos moyens actuels.

Jenkins (1970 : 5) note que toute association facilite considérablement l'apprentissage, les plus faibles (d'une « force associative » de 0,2%) comme les plus fortes (de 80%). Traditionnellement, l'apprentissage de paires d'unités en didactique des langues

étrangères se rapporte à des équivalents de traduction. Dans ces circonstances, il est bien connu que le 'bon' apprenant cherche activement de nouveaux moyens divers d'incorporer les informations dans son lexique mental (cf chapitre 6) ; et même le 'moins bon' apprenant se sert au moins partiellement des différentes techniques présentées (Rubin 1975 ; Naiman et al 1978).

18.1.3 Connexions et traitement

Ceci nous amène à un autre problème, qui se résume en une question : les réponses révèlent-elles des connexions durables existant déjà entre les unités en question, ou bien les associations sont-elles le résultat des processus de traitement ? Les associations fournies lors de la première séance pourraient refléter des connexions préexistantes dans le lexique mental du sujet, ou bien il se peut qu'elles aient été créées exprès pour répondre à la tâche. En fait, ces interprétations différentes ne compromettent guère nos résultats. Selon notre définition (section 3.3), une connexion est tout ce qui lie deux unités, soit dans le stock même, soit dans les processus de traitement de ce stock, ce n'est donc pas cette distinction qui nous trouble. Il était prévu que l'association fournie par chaque sujet lors de la première séance lui serve de moyen de récupération ultérieure de la paire associative.

Hummel (1988 : 95) formule la critique suivante :

« La mémoire utilisée dans ces tâches [d'associations lexicales] est presque exclusivement la mémoire épisodique, c'est-à-dire la mémoire pour une épisode ou un événement, à la différence de la mémoire sémantique, c'est-à-dire la mémoire à long terme sur les connaissances conceptuelles et linguistiques du monde. »

Même dans le cas d'une association créée *ab initio* lors de la première séance, si la récupération est réussie une semaine plus tard, nous pouvons supposer qu'elle a été transformée en connexion durable. C'est-à-dire qu'une représentation dans la mémoire à court terme se transfère dans la mémoire à long terme (épisodique, ou événementielle) ; de là, il y a des possibilités d'intégration dans la mémoire lexicale proprement dite. De toutes façons, lors de la deuxième séance, il faut supposer que toute association conduisant à la rétention d'une paire d'unités a été bien intégrée dans l'esprit.

18.1.4 Problèmes potentiels

L'approche des associations inverses n'est pas, bien sûr, sans présenter quelques problèmes. Même si les sujets ne se limitent pas aux associations prévues, le fait de présenter une paire de stimuli réduit néanmoins les possibilités ; il faut compter sur moins d'associations personnelles, par exemple. Ceci dit, il aurait été difficile d'incorporer des associations formelles fonctionnant aussi bien dans les deux équivalents de traduction, sans avoir recours spécifiquement aux cognates. En fait, cette défaillance peut être un avantage, réduisant une catégorie d'associations surabondante chez un public L2, et éventuellement hors de portée du lexique mental proprement dit.

L'ensemble de ces expériences peut être perçu comme étant artificiel (critique dont nous admettons la validité). Cependant, pour étudier des connexions interlinguistiques, il faut une situation elle-même interlinguistique qui dépasse la simple traduction. Une association entre équivalents de traduction peut être considérée comme une conséquence de la règle de 'contraste minimal' de Clark (1970) discutée en section 16.1.2. C'est-à-dire qu'entre deux équivalents de traduction, seul un trait change — le trait [LANGUE : X]. Toute autre connexion interlinguistique nécessite un changement de deux traits, celui-ci *et un autre* (section 13.2.2). Afin d'accéder aux autres types de connexions, il faut manipuler la situation afin de contourner la puissance dominante des connexions de traduction.

Lors de la première séance, nous avons demandé aux sujets d'expliquer l'association entre deux unités présentées. Cette tâche se range du côté de la tradition de l'introspection concurrente, avec les avantages et les inconvénients discutés dans le chapitre précédent. Cette technique n'est certes pas à l'abri de toute critique, mais elle nous permet d'étudier des processus qui resteraient sinon inaccessibles.

18.2 Associations

Les données recherchées étaient des associations entre des unités de stimulus et de réponse. Le choix des stimuli était donc de la plus grande importance, ainsi que la nature des réponses fournies.

18.2.1 Stimuli

Les stimuli étaient composés d'une liste de quarante unités lexicales, dont vingt anglaises et vingt françaises. Ce petit nombre reflète la nature indicative de cette étude, l'objectif étant de trouver des indications quant à la possibilité du genre d'associations souhaitées dans un nouveau paradigme de recherches, et non pas de les prouver toutes.

Le corpus d'unités-stimuli représente le type d'associations prévues selon notre modèle de connexions. Cette liste a nécessairement ses particularités, et nous risquons d'encourir la colère de Meara (1982 : 32) pour cette même raison. Une première idée avait été de sélectionner les stimuli dans des listes existantes, telle la liste Kent-Rosanoff (voir Postman et Keppel 1970), ce qui aurait permis une comparaison avec des réponses de locuteurs natifs. Cependant, et en plus des critiques discutées dans le chapitre précédent, les populations pour lesquelles il existe des normes de comparaison ne correspondent pas à la nôtre. Il nous a semblé préférable de diviser notre population en petits groupes afin de les comparer dans différentes situations linguistiques.

La liste Kent-Rosanoff semble d'ailleurs peu adaptée à nos besoins. Il aurait été difficile de trouver vingt exemples des types d'associations interlinguistiques souhaitées dans une liste conçue à d'autres fins, et qui ne comporte qu'une centaine de mots. Comme le dit Meara (1982 : 34) :

« Ce qui constitue une liste de stimuli appropriés dépend étroitement des questions auxquelles on cherche des réponses. »

Toutes ces paires d'unités avaient été soigneusement choisies afin de tester le plus grand nombre et la plus grande variété d'associations possibles selon les connexions déjà postulées dans la deuxième partie. La sélection devait assurer un éventail de caractéristiques différentes. Très souvent, dans les expériences lexicales, il faut une appréciation minutieuse de plusieurs aspects des unités-stimuli avant de commencer — facilité de traduction, d'imagerie, de contextualisation, de définition, de familiarité, de fréquence, et de forme — dans cet ordre, selon De Groot et Comijs (1995). Aucun de ces critères généralisables n'entrait en jeu lors de la sélection de nos stimuli, à part la probabilité de familiarité : les expériences avec des unités-stimuli inconnues se sont révélées peu fructueuses (Beck 1981). Tous les stimuli étaient connus des apprenants qui participaient aux pré-expériences, sans pour autant être nécessairement des unités de haute fréquence.

L'ensemble de ces unités est présenté dans le Tableau 20. Il s'agit exclusivement de substantifs ; très peu sont des traductions directes et évidentes, à l'exception de *couleur* / *colour*. Des cognates moins évidents ou directs sont *dog* (si l'on pense à *bouledogue*, par exemple) ; *glasses* (*glaces*) ; *vegetable* (*végétal*) ; *shop* (*shopping*) ; *jewellery* (*joaillerie*) ; *money* (*monnaie*) ; *car* (*car*) ; *bicycle* (*bicyclette*)... Une seule unité-stimulus est un homographe interlinguistique (*pub* et *pub*).

Tableau 20 : Unités-stimuli des expériences

	UNITES FRANÇAISES	UNITES ANGLAISES		UNITES FRANÇAISES	UNITES ANGLAISES
1	anniversaire bougie	birthday candle	11	matin soir	morning evening
2	bar boisson	pub drink	12	mort dieu	death god
3	bois feu	wood fire	13	or bijoux	gold jewellery
4	chien autoroute	dog motorway	14	pluie but	rain goal
5	femme mari	wife husband	15	reine neige	queen snow
6	image canard	picture duck	16	rêve lit	dream bed
7	journal lunettes	newspaper glasses	17	rouge couleur	red colour
8	lampe fauteuil	light armchair	18	souris ordinateur	mouse computer
9	légume haricot	vegetable bean	19	travail argent	work money
10	magasin monsieur	shop sir	20	voiture vélo	car bicycle

Les associations prévues étaient exclusivement sémantiques, pas spécifiquement formelles. Néanmoins, des associations formelles ne sont pas à exclure (*magasin* et *monsieur* commencent tous les deux par un M...). La plupart des relations sont assez claires, des associations bien connues dans toute langue naturelle (*morning* / *evening* ; *wood* / *fire*) ; certaines sont culturelles (*birthday* / *candle* ; *pub* / *drink*). D'autres sont assez obscures ; en effet, quatre paires ont été choisies au hasard afin de laisser libre cour à l'imagination du sujet : *dog* / *motorway* ; *picture* / *duck* ; *rain* / *goal* ; *queen* / *snow*.

Certaines unités sont également des polysèmes, parfois dans une seule langue, parfois dans les deux : *bougie* (*candle, spark plug*) ; *light* (*lumière, léger*) ; *bois* et *wood* (*forêt, le matériau*) ; *souris* et *mouse* (*informatique, animal*)...

18.2.2 Réponses

Lors de la présentation de chaque stimulus, le sujet devait répondre oralement, sa réponse étant enregistrée sur cassette. L'explication de la réponse se faisait systématiquement en français, afin de recueillir le plus grand nombre de réponses possibles, et les plus complètes possibles (Matsumoto 1994 : 369). Nous avons choisi cette méthode d'enregistrement parce que l'association entre un stimulus et la réponse n'est pas toujours évidente : une association peut avoir une signification pour un sujet mais être opaque pour le chercheur (Oxford 1990 : 60). Il est aussi préférable de demander au sujet les raisons de son choix au moment même de l'expérience, une tâche rétrospective étant généralement moins fiable. La solution adoptée nous permettait une trace concrète et immédiate des réflexions de chaque sujet. Nous avons essayé de simplifier la tâche autant que possible, suivant les conseils de Matsumoto (1994 : 376) pour ce genre d'introspection.

Dans la plupart des expériences d'associations lexicales classiques, le sujet a un choix libre quant à la réponse à chaque stimulus. Cependant, le chercheur qui souhaite vérifier l'existence de types d'associations précises peut demander au sujet de fournir uniquement des réponses d'un certain type, par exemple de répondre par un antonyme ou hyponyme, par une unité qui a le même nombre de syllabes, etc (De Groot 1992 ; Ramsey 1981 ; Riegel et Zivian 1972). Lors de la première séance, le choix des associations était libre dans le sens que le sujet pouvait dire ce qui lui passait par la tête ; en même temps, le choix était réduit dans la mesure où le fait de présenter les deux unités limitait la gamme d'associations apparentes. Une association était prévue pour chaque paire d'unités-stimuli, mais nous ne nous attendions pas à ce que les sujets trouvent systématiquement cette même association. Toute réponse était considérée comme une réponse valable.

Lors de la deuxième séance, le choix était limité à une seule 'bonne' réponse : la présentation d'une seule unité-stimulus devait pousser le sujet à retrouver sa partenaire

de la première séance, bien que toute solution, explication ou justification fournie puisse être importante. Malgré le laps de temps assez important entre les deux séances, un taux de rappel relativement élevé était prévu :

« Des expériences de ‘rappel libre’ [...] révèlent que les gens regroupent des éléments dans des catégories afin de faciliter leur rappel. En fait, ils se servent de presque n’importe quel signal [disponible] » (Greene 1987 : 19).

18.3 Population

Nous avons choisi un public francophone en première année d’enseignement supérieur, non-spécialistes de l’anglais. Ce choix avait l’avantage de représenter une grande population d’apprenants en France de nos jours. De plus en plus, les étudiants spécialistes d’autres disciplines sont en principe obligés de suivre des cours de langues étrangères à l’université et dans les grandes écoles en France, suite à de nombreux arrêtés ministériels pour faire face au rôle des langues dans le commerce et l’industrie du monde moderne. Cependant, comme lors de toute étude effectuée auprès d’un public ciblé, les résultats obtenus avec cette population ne sont généralisables qu’avec de grandes précautions (De Groot et Comijs 1995 : 507).

Un peu plus d’une vingtaine d’apprenants ont participé à chaque expérience, pour un total de 89 sujets, puisqu’un sujet ne pouvait pas, bien évidemment, participer à deux expériences. Les résultats dans le domaine des associations lexicales ne nous fournissent pas d’indication sur la taille optimale d’une population (Meara 1996a : 36). Néanmoins, il semble évident que plus la population est importante, plus elle peut fournir des résultats intéressants et fiables (Seliger et Shohamy 1989 : 95-103). Ceci est d’autant plus vrai avec un public L2, vu l’hétérogénéité générale des associations lexicales chez les apprenants L2. Pour cette raison, nous avons essayé d’éliminer le plus grand nombre de facteurs externes, et de n’accepter que des participants ayant un profil plus ou moins homogène.

Les sujets étaient choisis parmi les 164 étudiants de première année à l’Ecole Supérieure de Science et Technologie de l’Ingénieur de Nancy (ESSTIN), institut faisant partie de l’Université Henri Poincaré de Nancy 1. L’anglais tient une place importante dans les études à l’ESSTIN ; les étudiants qui s’inscrivent savent qu’ils vont

suivre un programme langues au moins sur les quatre premières années. En première année, un total de 100 heures d'anglais technique et général est prévu en cours traditionnel, en plus de l'accès libre et de plusieurs autres formules pour compléter leur formation en langues. Tous les sujets étaient volontaires, et ont reçu des crédits pour participer à ces expériences. Ils étaient informés de la raison des expériences avant de commencer, mais en ignoraient le but précis ainsi que la procédure des tests.

18.3.1 Un profil homogène

Pour essayer de réduire l'hétérogénéité de son profil, notre population consistait entièrement en étudiants de français L1. Il y a très peu d'étudiantes à l'ESSTIN, nous avons donc estimé préférable de constituer un groupe exclusivement d'hommes plutôt que d'inclure deux ou trois femmes seulement. L'âge moyen lors du début des expériences était 18 ans et 6 mois. Le sujet le plus jeune était âgé de 17 ans et 3 mois ; le plus vieux de 20 ans et 2 mois.

Tableau 21 : Questionnaire de profil

NOM _____		PRENOM _____		SEXE : M / F*
LANGUE MATERNELLE : Français / Autre*			DATE DE NAISSANCE _____	
J'ai fait de l'anglais depuis : 6 ^{ème} / 5 ^{ème} / 4 ^{ème} / 3 ^{ème} * (autre - précisez _____)				
J'ai fait de l'anglais : 1 ^{ère} langue / 2 ^{ème} langue.*				
Je suis motivé pour faire de l'anglais : très / plutôt / pas du tout.*				
Expériences de séjour(s) linguistique(s) :				
<i>année</i>	<i>pays</i>	<i>durée</i>	<i>nature du séjour (académique, vacances...)</i>	
* RAYER LA MENTION INUTILE.				

Pour rassembler les informations concernant l'âge, le sexe, la L1, et les études antérieures en anglais, les informants ont rempli un questionnaire de profil (Tableau 21). Nous n'avons cependant effectué aucune présélection en fonction de la personnalité ou d'autres variables individuelles, estimant qu'une variété de sujets fournirait une plus

grande variété de réponses, et serait plus représentative de l'ensemble de la population des étudiants.

18.3.2 Niveau et expérience antérieure

Les expériences ont été menées en début de première année d'études. Aucun redoublant n'a participé aux expériences, et nous avons également exclu le seul étudiant qui avait fait un long séjour dans un pays anglophone. Tous les sujets avaient donc le niveau baccalauréat. Tous avaient fait de l'anglais comme première ou deuxième langue vivante, depuis la sixième ou quatrième jusqu'à la terminale, c'est-à-dire un total de cinq à sept ans d'études d'anglais scolaire.

A l'ESSTIN, les étudiants de première année sont regroupés d'après les résultats de l'*Oxford Placement Test 1* (OPT ; Allan 1992). Les informations concernant les scores ont été fournies par le Département des Langues. Nous avons retenu des sujets d'un niveau intermédiaire ou plus avancé, le niveau de langue étant une des variables les plus importantes, et facile à contrôler en situation d'expérience (Ringbom 1983 : 211). Nous savons aussi que le nombre de réponses varie en fonction du niveau (De Groot et Poot 1997 ; Kruse et al 1987) : les sujets moins avancés auraient certainement fourni moins de réponses. Rien ne garantit non plus que le lexique mental des apprenants débutants et avancés fonctionnent de la même manière (Meara 1996a : 32). Il semble d'ailleurs que les apprenants avancés sont plus homogènes que les débutants pour divers processus, dont notamment l'emploi de la traduction (Snodgrass 1993 : 102). En plus, en éliminant les sujets les plus faibles, ne restaient que des sujets chez qui le 'déficit cognitif' (Meara 1996a ; Cook 1992 ; 1991) serait d'une incidence réduite.

Le score moyen des sujets retenus pour les expériences était de 130. Le score le plus élevé était de 167 ; les apprenants ayant un score inférieur à 110 ont été exclus des expériences, puisque nous avons estimé qu'ils ne connaîtraient pas plusieurs stimuli. Les scores par groupe étaient 130,9 (groupe 1), 130,6 (groupe 2), 131,1 (groupe 3), et 129,7 (groupe 4). Pour situer ces niveaux, un score de 140 correspondrait à la préparation à l'examen du *First Certificate of English* de l'University of Cambridge Local Examinations Syndicate.

Les étudiants qui n'ont pas participé étaient des redoublants, des non-francophones, des débutants, ou des femmes. Six sujets ne sont venus qu'à la première séance, ou se sont présentés avec plus d'un jour de retard pour la deuxième ; leurs résultats ont évidemment été écartés. Ceci explique le nombre différent de sujets dans chaque groupe (21 dans le premier groupe, 22 dans les groupes 2 et 3, et 24 dans le groupe 4). Une fois la sélection faite, les sujets ont été répartis de manière aléatoire dans quatre groupes correspondant à une des situations linguistiques : L1 > L1, L2 > L2, L2 > L1, ou L1 > L2.

18.4 Méthode

Un stimulus oral solliciterait trop de réponses formelles phonétiques par rapport aux réponses formelles graphiques, et inversement. Afin d'éliminer ce genre de source d'erreurs, nous avons choisi de présenter les stimuli oralement (par casques audio) ainsi que visuellement (à l'écran d'un ordinateur). Ce système avait l'avantage supplémentaire d'augmenter les chances de compréhension : Meara (1982 : 30) remarque que de nombreuses réponses non conformes sont dues à une mauvaise compréhension du stimulus (cf section 17.2.1). Les instructions furent elles aussi présentées visuellement et oralement. Nous avons insisté sur une double présentation pour encourager chaque sujet à prêter la plus grande attention possible.

Selon Cairns-Smith (1996 : 181), la verbalisation d'une pensée consciente nécessite jusqu'à deux secondes ; la mémoire à court terme étant très limitée, même pour deux éléments seulement (Baddeley 1990 : 40), les stimuli restaient à l'écran pendant 30 secondes, le temps de répondre. Les instructions étaient préenregistrées afin d'éviter un effet humain imprévu de la part de l'expérimentateur (Matsumoto 1994 : 370 ; Seliger et Shohamy 1989 : 106-110).

La présentation des stimuli par paires seulement devait également réduire la charge cognitive (Lawson et Hogben 1996 : 128 ; Baddeley 1990 : 40). Deux unités tiennent assez confortablement dans la mémoire à court terme, tandis que Baddeley (1990 : 40) trouve que trois mots ne sont retenus que dans 25% des cas au bout de 18 secondes. Il semble évident que plus il y a d'unités dans un groupe, plus il sera facile de trouver l'association que souhaite le chercheur. Cependant, la présentation de deux unités

seulement n'est pas sans problèmes de séquence temporelle et spatiale : laquelle doit être présentée en premier, et dans quelle configuration à l'écran ? Ces problèmes s'aggravent en fonction du nombre de stimuli. L'ordre de présentation des stimuli changeait de manière automatique et aléatoire lors de chaque expérience afin d'éviter un effet humain accidentel. Chaque informant avait donc un ordre de présentation qui lui était propre pour chaque séance.

Les instructions et les stimuli apparaissaient en caractères minuscules sur un fond blanc. Les réponses (orales) ainsi que les instructions et les stimuli de l'ordinateur ont été enregistrés sur cassette audio avec un baladeur enregistreur. Les expériences se sont déroulées pendant la pause de midi à deux heures et le jeudi après-midi, dans la salle d'accès libre du département des langues de l'ESSTIN. Nous avons tout fait pour mettre le sujet à l'aise : chaise confortable, contrôle de la lumière ainsi que de l'angle et de la luminosité de l'écran, du volume et de la clarté du stimulus sonore, les interruptions et bruits externes étaient réduits au minimum, etc... (Matsumoto 1994 : 374 ; Seliger et Shohamy 1989 : 106-110).

L'ordinateur employé était un PC compatible IBM, et utilisait un logiciel écrit spécialement pour les expériences par un analyste programmeur. L'ensemble des expériences a été pré-testé avec un petit groupe de volontaires de la Faculté de Médecine de l'Université Henri Poincaré de Nancy 1. Ceci nous a permis de peaufiner la procédure ainsi que le choix des unités-stimuli.

Les sujets ont passé l'*Oxford Placement Test* (OPT) le 12 septembre 1997 ; ils ont rempli le questionnaire lors de la première séance d'expériences, qui a eu lieu deux mois plus tard.

18.4.1 Première séance

Puisque l'objectif était de comparer les associations lexicales dans différentes circonstances linguistiques, la procédure était presque identique pour les quatre expériences, à l'exception de la langue des stimuli.

Les instructions générales étaient présentées à l'écran et par casque audio. Une fois cette présentation finie, le sujet pouvait poser des questions à l'expérimentateur présent, ou

appuyer sur la touche ENTREE pour continuer. En appuyant, il entendait un bip sonore, et en même temps s'affichaient les premiers stimuli. Les unités-stimuli françaises étaient en bleu, les unités-stimuli anglaises en rouge, ce qui ressemble à la procédure adoptée par De Groot et Comijs (1995). Le sujet disposait de trente secondes pour fournir sa réponse et une explication ; les stimuli restaient à l'écran pendant tout ce temps. A la fin de ce délai, la paire suivante était présentée. Ce cycle se répétait pour les vingt paires d'unités-stimuli.

Les instructions pour cette première séance sont présentées dans leur intégralité dans le Tableau 22. Seuls les mots en italiques indiquent les changements d'une expérience à l'autre, selon la langue des stimuli.

Tableau 22 : Instructions pour la première séance.

<p>Vous allez simultanément entendre et voir apparaître à l'écran 20 paires de mots, une paire à la fois.</p> <ul style="list-style-type: none"> • [GROUPE 1] <i>Ces deux mots sont en français.</i> • [GROUPE 2] <i>Ces deux mots sont en anglais.</i> • [GROUPE 3] <i>Dans chaque paire, le premier mot est en anglais, le deuxième en français. Les mots français sont en bleu ; les mots anglais sont en rouge.</i> • [GROUPE 4] <i>Dans chaque paire, le premier mot est en français, le deuxième en anglais. Les mots français sont en bleu ; les mots anglais sont en rouge.</i> <p>Dès que chaque paire vous sera présentée, nous vous demandons de réfléchir à la liaison entre ces deux mots, et de nous faire part de vos réflexions en français à voix haute. Cette liaison peut être tout ce qui vous passe par la tête.</p> <ul style="list-style-type: none"> • [GROUPE 2 ; 3 ; 4] <i>Si vous ne connaissez pas un de ces mots en anglais, dites-le nous.</i> <p>Vous disposez d'un maximum de 30 secondes pour donner votre réponse en français. Au bout de ce délai, les mots disparaîtront. Vous entendrez alors un bip sonore, et la prochaine paire de mots apparaîtra aussitôt.</p> <p style="text-align: center;">NOUS VOUS DEMANDONS DE NE PARLER AVEC PERSONNE A PROPOS DE CETTE EXPERIENCE AVANT LA PROCHAINE SEANCE.</p> <p>Si vous avez des questions, posez-les maintenant.</p> <p style="text-align: center;"><i>Appuyez sur la touche ENREGISTREMENT du baladeur, dites votre nom et votre prénom, puis appuyez sur une touche de l'ordinateur pour commencer.</i></p>
--

Ensuite, les deux exemples suivants étaient présentés par oral et par écrit à chaque sujet, afin de lui laisser l'occasion de poser des questions :

- Vous aurez donc deux mots à l'écran à la fois, par exemple doigt [*finger*] et main [*hand*]. La liaison entre ces deux mots peut être assez évident : il suffit de dire par exemple que nous avons cinq doigts sur chaque main.

- Ou bien vous pouvez avoir deux mots comme chef [*cook*] et mer [*sea*], où la liaison est moins évidente. Mais vous pouvez penser, par exemple, à Capitaine Cook ou à un chef de navire, à un restaurant de fruits de mer, au mal de mer, à un pique-nique à la plage... Vraiment tout ce qui vous vient à l'esprit.

18.4.2 Deuxième séance

Il y avait toujours un intervalle d'une semaine entre la première et la deuxième partie de l'expérience, une période qui permettrait de constater des effets à moyen terme selon Meara (1989a : 71). Durant cette période, les sujets ont eu huit heures de cours d'anglais avec leur enseignant attitré. Chacun avait également reçu l'instruction de ne pas discuter de l'expérience avec d'autres informants, et d'y penser le moins possible avant que toutes les séances ne soient terminées. Le sujet n'était pas prévenu préalablement du contenu de la deuxième séance. Dans le souci de réduire la charge cognitive au minimum, la procédure était pratiquement identique, à l'exception des stimuli et de la nature des réponses.

Puisqu'on ne pouvait présenter à chaque sujet qu'une seule unité de chaque paire originale, nous avons divisé chaque groupe de sujets en deux sous-groupes pour cette deuxième séance, la moitié de ces unités étant présentée à chaque groupe. Les instructions sont présentées dans leur intégralité dans le Tableau 23.

Tableau 23 : Instructions pour la deuxième séance.

Vous allez simultanément entendre et voir apparaître à l'écran 20 mots, un à la fois ; vous les avez tous rencontrés lors de la première expérience.

- [GROUPES 1 ET 4] *Tous ces mots sont en français, en bleu.*
- [GROUPES 2 ET 3] *Tous ces mots sont en anglais, en rouge.*

Dès que chaque mot vous sera présenté, nous vous demandons d'essayer de trouver son partenaire de la semaine dernière. Dites-le à haute voix, et expliquez en français ce qui vous a aidé à le retrouver. Cette liaison peut être la même que la première fois, ou elle peut être différente. Si vous ne retrouvez pas la réponse, essayez d'expliquer pourquoi, si vous le pouvez.

Vous disposez d'un maximum de 30 secondes pour donner votre réponse et de la justifier en français. Au bout de ce délai, le mot disparaîtra. Vous entendrez alors un bip sonore, et le prochain mot apparaîtra aussitôt.

Si vous avez des questions, posez-les maintenant.

*Appuyez sur la touche ENREGISTREMENT du baladeur,
dites votre nom et prénom,
puis appuyez sur une touche de l'ordinateur pour commencer.*

18.5 Résumé

Nous avons présenté la procédure générale et détaillée employée lors d'une série d'expériences d'associations lexicales L2. Nous avons constitué quatre groupes, chacun subissant une des quatre situations linguistiques possibles. La nouveauté principale de ces expériences consiste en un changement du paradigme de recherche : plutôt que de présenter une unité et de demander une unité en réponse, nous avons présenté le stimulus et la réponse ensemble ; le sujet devait réfléchir à la liaison entre les deux. La stabilité de ces associations fut testée lors d'une deuxième séance une semaine plus tard. Cette approche inverse devrait permettre une meilleure compréhension de certains processus d'association, et nous avons établi un certain nombre d'hypothèses à tester.

19. ANALYSE QUANTITATIVE

Dans ce chapitre, nous commençons l'analyse des résultats des expériences décrites précédemment. Comme il était à prévoir avec ce type d'expérience, les enregistrements des sujets ont fourni une base de données abondante qui ne se prête pas à une analyse facile :

« Même quand elle est utilisée et maîtrisée soigneusement [...], la technique [d'introspection] semble produire des données essentiellement embrouillées et difficiles à interpréter. On obtient d'énormes quantités de données de ces enregistrements [...] et on peut analyser les transcriptions de nombreuses manières différentes » (Meara 1993b : 272).

En général, deux approches sont possibles : une analyse quantitative et une analyse qualitative. Schmitt et McCarthy (1997 : 229), ainsi que Brown (1992 ; 1991), déplorent que, très souvent dans le grand domaine de la 'linguistique appliquée' ou didactique des langues étrangères, les chercheurs effectuent une analyse purement qualitative. En ce qui concerne plus précisément les expériences d'associations lexicales, d'autres chercheurs regrettent la situation inverse, à savoir que la plupart des études se contentent d'une petite description statistique des données recueillies, sans appréciation qualitative ou modèle explicatif (Davis 1995 ; Meara 1982).

En linguistique appliquée, la négligence des méthodes quantitatives s'explique peut-être par des raisons épistémologiques. Selon Davis (1995 : 427), ce serait dû à la place qu'occupe le domaine actuellement :

« Les chercheurs en acquisition des langues étrangères ont généralement accepté l'utilisation des techniques de recherche qui dominent les sciences sociales, la psychologie en particulier » (Davis 1995 : 427).

Il existe d'autres raisons, tout aussi défendables, pour une préférence à une analyse qualitative — notamment parce qu'elle permet d'éviter certains problèmes inhérents à une analyse quantitative. Par exemple, pour une analyse quantitative, il est souvent nécessaire de catégoriser les informations recueillies, mais comme nous l'avons vu, toute catégorisation ignore le fait que de nombreux éléments appartiennent à plusieurs catégories à la fois ou se trouvent en dehors du système. Néanmoins, une analyse

qualitative n'est pas une panacée universelle aux problèmes des méthodes quantitatives (Lazaraton 1995 : 467). En fait, une troisième explication concernant le manque d'intérêt des méthodes d'analyse quantitative en linguistique appliquée est plus banale et moins souhaitable : il peut être dû à une méfiance ou à une incapacité de la part des chercheurs à traiter des données chiffrées et des outils d'analyse mathématiques.

Une analyse quantitative nous fournit effectivement des outils très importants et très puissants, nous permettant souvent de voir si des tendances qui paraissent évidentes sont en réalité significatives ou pas. Selon Sagan (1997 : 198), il y a une règle d'or :

« Quantifiez. Si ce que vous expliquez est mesurable, si une quantité numérique s'y attache, vous serez beaucoup mieux placé pour le distinguer parmi les hypothèses qui font concurrence. Ce qui est vague et qualitatif s'ouvre à de nombreuses explications. »

Notre position est claire : les deux approches sont complémentaires. Elles ne s'excluent pas l'une l'autre, et les expériences conçues ici s'ouvrent pour cette raison à une description à la fois qualitative et quantitative (Matsumoto 1994 : 371 ; Davis 1995 : 435). L'emploi des deux techniques est « non seulement possible et souhaitable, mais nécessaire » (Lazaraton 1995 : 462).

Dans ce chapitre, nous abordons une analyse statistique des réponses. Nous commençons par examiner deux variables, à savoir une corrélation entre le niveau et le taux de réussite aux expériences, et la 'difficulté' des différentes paires de stimuli. Ensuite, nous cherchons des différences statistiquement significatives entre le taux de réussite de chaque groupe, pour les réponses et pour les associations. Dans le chapitre suivant, nous mettons l'accent sur une analyse qualitative des données récoltées. Finalement, dans le chapitre 21, nous examinons chaque paire de stimuli individuellement.

En identifiant les paires d'unités-stimuli, nous avons souvent recours à un numéro de 1 à 20 conformément au Tableau 20 ; le stimulus de chaque paire se reconnaît par la lettre A (la première unité était le stimulus) ou B (la première unité était la réponse souhaitée). Les groupes sont identifiés de 1 à 4 (cf le Tableau 19) ; à l'intérieur des groupes, chaque sujet a un numéro d'identification de 1 à 12. Ainsi, une référence « 3/4A 7 » se reporte au sujet numéro 7 du groupe 4A (anglais > français) pour la paire

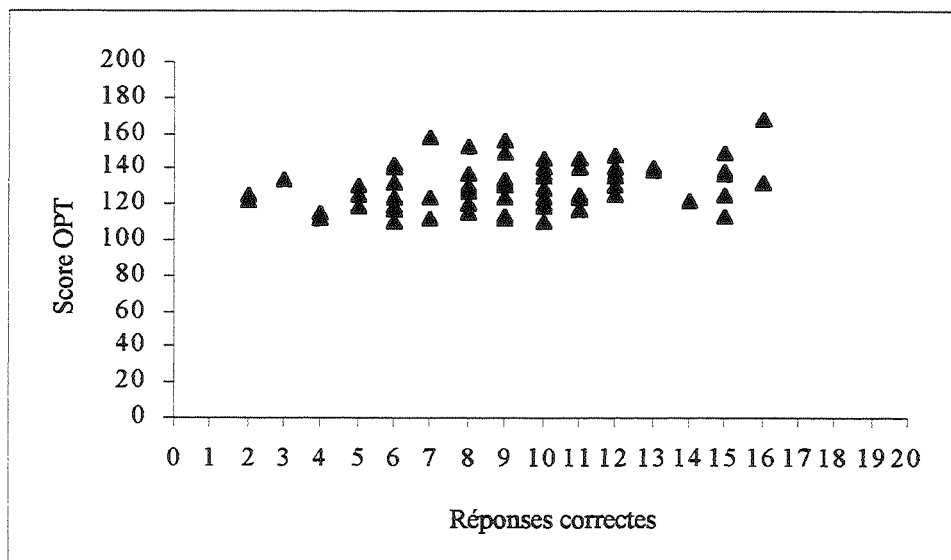
d'unités-stimuli 3 (*bois / fire*). La transcription des cassettes se trouve dans son intégralité en Annexe A, l'ensemble des réponses et associations respectivement dans les Annexes B et C.

19.1 Niveau antérieur et réponses correctes

Une première étape consistait à relever les réponses de la deuxième séance qui contenaient l'unité-réponse souhaitée. Ceci représente la 'réussite' en quelque sorte de chaque sujet, et permet d'analyser plusieurs points.

La seule variable contrôlée lors de nos expériences fut le niveau des sujets, mesuré selon l'OPT (Allan 1992). Une hypothèse tout à fait possible prévoyait une corrélation entre ces scores et le nombre de réponses correctes chez les groupes interlinguistiques ou intralinguistiques L2 lors de la deuxième séance des expériences. La correspondance est représentée graphiquement dans la Figure 39.

Figure 39 : Correspondance entre les scores OPT et le nombre de réponses correctes



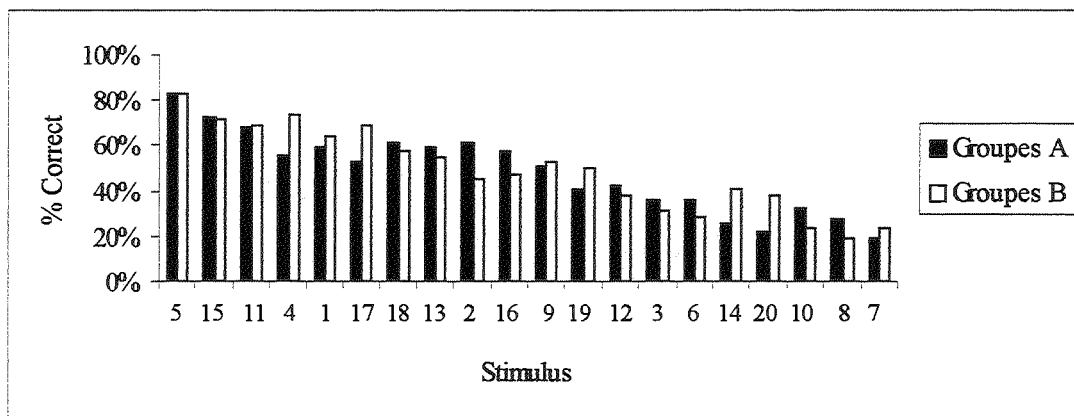
En fait, le coefficient de corrélation est de seulement +0,30. Ceci va dans le bon sens, dans la mesure où un meilleur score OPT correspondait généralement avec un plus grand nombre de réponses correctes dans nos expériences. Cependant, le taux est très faible, et peu significatif. Nous devons donc conclure que les résultats de l'OPT ne correspondent pas de manière significative au nombre de réponses correctes.

19.2 Difficulté des réponses

Une tendance assez nette montrait que toutes les réponses attendues ne sont pas toutes aussi faciles. Certains stimuli en particulier ont eu un très bon taux de réussite lors de la deuxième séance, tandis que d'autres étaient généralement mal retenus, et ceci pour l'ensemble des groupes. Cette tendance a été confirmée par une analyse de variance ($p < 0,05$). L'origine de ces différences sera discutée dans le chapitre suivant.

Ce qui est plus important, il semble possible que le rappel soit plus aisé dans un sens que dans l'autre. Par exemple, il se peut qu'il soit plus facile de récupérer la réponse *chien* à partir du stimulus *autoroute* que vice versa. Par conséquent, il pourrait exister une différence marquée entre le taux de réussite de l'ensemble des groupes A et de l'ensemble des groupes B pour différentes unités. Les pourcentages de réussite sont représentés dans la Figure 40. L'association qui a provoqué le plus de réussite sur l'ensemble des groupes est le stimulus 5, avec 83% de réussite ; le moins bien retenu est le 7, avec 21%.

Figure 40 : Taux de réussite par stimulus (groupes A et B)



En fait, les groupes A et B se suivent assez fidèlement ; le coefficient de corrélation est 0,85 — ce qui signifie qu'un taux de réussite élevé chez les groupes A correspond de près à un bon taux de réussite chez les groupes B. La différence de difficulté dans les deux directions est ainsi minimale. 15 des 20 paires avaient une différence de moins de 10% ; avec des différences aussi minimales, il semble inutile de regarder ces paires de plus près. Les paires qui avaient des différences de plus de 10% sont détaillées dans le Tableau 24. L'origine de ces différences sera discutée dans le chapitre suivant.

Tableau 24 : Différences directionnelles

PAIRE	DIRECTION	REUSSITE	DIRECTION	REUSSITE	DIFFERENCE
4	B : autoroute > chien	73,8%	A : chien > autoroute	55,3%	18,5%
20	B : vélo > voiture	38,1%	A : voiture > vélo	21,3%	16,8%
2	A : bar > boisson	61,7%	B : boisson > bar	45,2%	16,5%
17	B : couleur > rouge	69,1%	A : rouge > couleur	53,2%	15,9%
14	B : but > pluie	40,5%	A : pluie > but	25,5%	14,9%

19.3 Réponses récupérées

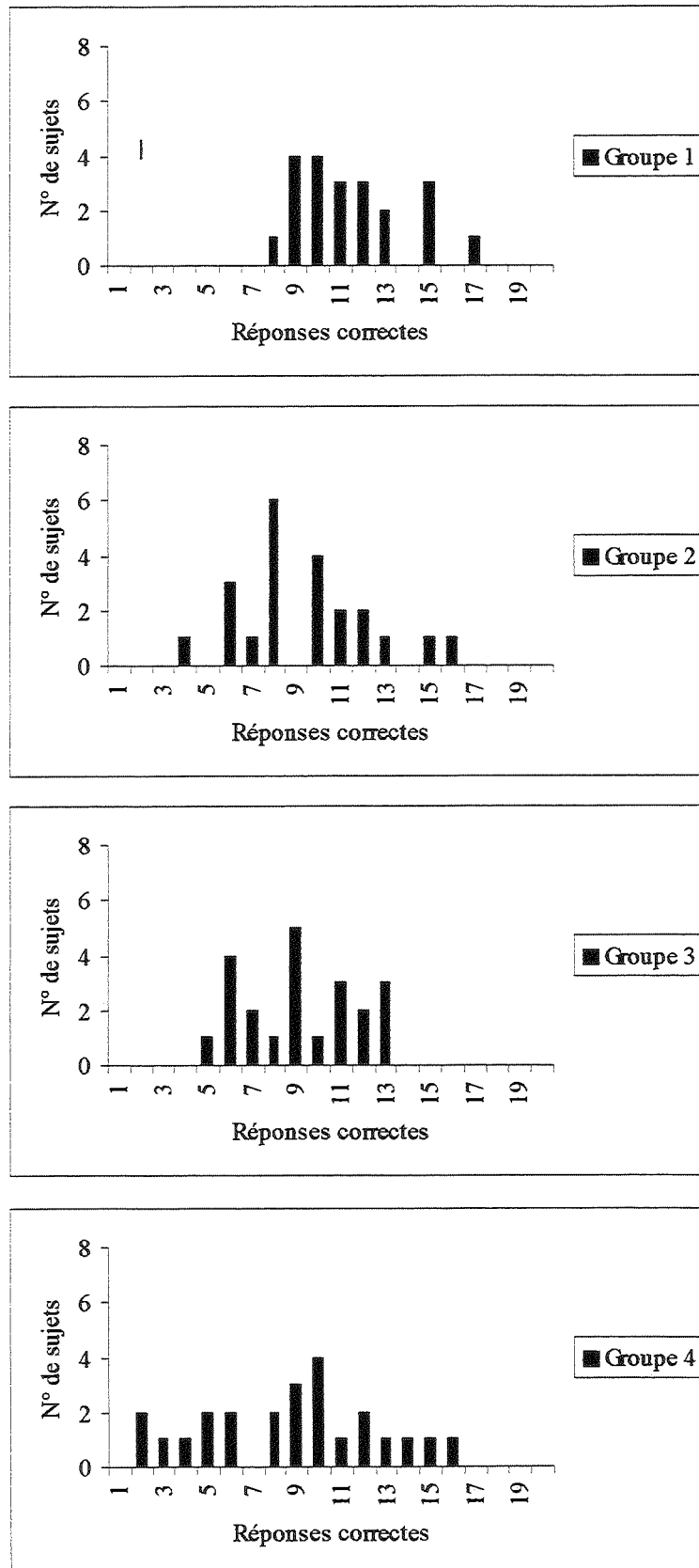
Une étape importante est de comparer les taux de réponses correctes des différents groupes, pour voir s'il y a une incidence de la langue des stimuli et des réponses. Est considérée comme une réponse correcte chaque réponse contenant l'unité de réponses souhaitée, dans la forme et dans la langue appropriée. Ces nombres sont résumés dans le Tableau 25, le score minimum étant 2 sur 20 (deux sujets dans le groupe 4), et le plus élevé étant 17 (un sujet dans le groupe 1).

Tableau 25 : Nombre de réponses correctes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
GRUPE 1								1	4	4	3	3	2		3		1			
GRUPE 2				1		3	1	6		4	2	2	1		1	1				
GRUPE 3					1	4	2	1	5	1	3	2	3							
GRUPE 4		2	1	1	2	2		2	3	4	1	2	1	1	1	1				
ENSEMBLE	0	2	1	2	3	9	3	10	12	13	9	9	7	1	5	2	1	0	0	0

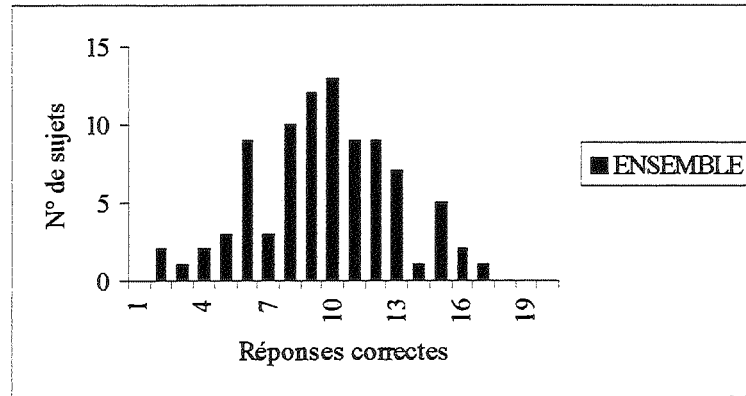
A l'aide de ce tableau, nous voyons déjà apparaître une distribution plus concentrée dans le groupe 1. Cependant, la distribution des réponses pour chaque groupe se voit plus facilement à l'aide des graphiques dans la Figure 41. L'axe des abscisses représente le nombre de bonnes réponses, l'axe des ordonnées le nombre de sujets avec chaque score. Par exemple, dans le groupe un, un seul sujet a obtenu huit bonnes réponses, tandis que quatre ont obtenu 9 sur 20.

Figure 41 : Distribution des réponses correctes par groupe



La forme générale de ces courbes n'étant pas très évidente, la mise en commun de tous ces résultats nous fournit le Figure 42. Ici, une courbe approchant une distribution normale apparaît clairement, avec une moyenne aux alentours de 10 sur 20.

Figure 42 : Distribution des réponses pour l'ensemble des groupes



19.3.1 Statistiques

Ces chiffres sont peu révélateurs, en partie parce qu'il n'y avait pas le même nombre de sujets dans chaque groupe. La moyenne est donc plus significative du taux de réussite. Les moyennes, ainsi que d'autres chiffres importants, permettant d'éclaircir ces résultats, sont détaillées dans le Tableau 26.

Pour expliquer la signification des chiffres présentés dans ce tableau, prenons le cas de l'ensemble des 89 sujets (la colonne de droite). Le score le plus bas est 2, le plus élevé est 17. La plage est simplement la distance entre ces deux scores.

Le score moyen est de 9,7 sur un maximum de 20, la totalité des stimuli présentés à chaque sujet lors de la deuxième séance. L'erreur type signifie qu'il y a une probabilité de 68% que la moyenne de la population entière, dont la nôtre n'est qu'un échantillon, se trouve à ± 1 erreur type de cette moyenne ; il y a une probabilité de 95% qu'elle se trouve à $\pm 1,96$ erreur type de la moyenne ; et nous pouvons être sûrs à 99% que la moyenne de la population se trouve à $\pm 2,58$ erreur type de la moyenne. En traduisant ces chiffres en scores, il y a donc 95% de probabilité que la moyenne de la population

se trouve entre 9,0 et 10,4 sur 20, et 99% de probabilité qu'elle se trouve entre 8,8 et 10,6.

Tableau 26 : Statistiques des réponses par groupe

	GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 3	GROUPE 4	ENSEMBLE
NOMBRE D'ECHANTILLONS	21	22	22	24	89
MINIMUM	8	4	5	2	2
MAXIMUM	17	16	15	16	17
PLAGE	9	12	10	14	15
MOYENNE	11,47619	9,40909	9,45455	8,70833	9,71910
ERREUR TYPE	0,53282	0,64014	0,65043	0,80865	0,34974
MEDIANE	11	9	9	9	10
MODE	9	8	9	10	10
ECART TYPE	2,44170	3,00252	3,05080	3,96155	3,29941
VARIANCE DE L'ECHANTILLON	5,96190	9,01515	9,30736	15,69384	10,88611
COEFFICIENT D'APLATISSEMENT	-0,24005	-0,00785	-0,56911	-0,71135	-0,23533
COEFFICIENT D'ASYMETRIE	0,72658	0,47053	0,49698	-0,06146	-0,02775
NIVEAU DE CONFIANCE (95,0%)	0,99297	1,20648	1,09458	0,52765	2,05677

L'écart type signifie que 68% de notre échantillon de population a la moyenne ± 1 écart type (donc entre 6,4 et 13), et 95% a la moyenne $\pm 1,96$ écart type (entre 3,3 et 16,2). La médiane et le mode sont d'autres types de 'moyenne'. La médiane est le score central : 50% des sujets ont un score égal ou supérieur à 10, et 50% un score égal ou inférieur à 10. Le mode aussi est de 10, ce qui signifie que plus de sujets ont eu 10 bonnes réponses que n'importe quel autre score.

La variance est l'écart type au carré, et nous informe du degré de variabilité des scores pour chaque groupe. Les coefficients d'aplatissement et d'asymétrie indiquent la forme de la courbe de distribution. Plus le coefficient d'aplatissement s'approche de 1, plus la courbe est pointue ; proche de -1 et elle est très plate. Le chiffre correspondant à nos résultats indique ainsi une courbe assez plate. Un coefficient d'asymétrie de 0 indique que la courbe est parfaitement équilibrée ; près de -1 et le sommet de la courbe est

décalé vers la gauche ; près de +1 et il est décalé vers la droite. Notre chiffre indique ainsi une courbe très symétrique.

En comparant les chiffres pour les quatre groupes, il est à remarquer notamment que le premier groupe possède la moyenne la plus élevée, ainsi que le meilleur score. Même le score inférieur du groupe 1 est plus élevé que celui des autres groupes, et il est le groupe le plus homogène.

19.3.2 Analyse de variance

Nous avons vu que les courbes, les moyennes, ainsi que d'autres statistiques sont différentes entre les quatre groupes. Toutefois, nous ne savons toujours pas si ces différences sont significatives ou pas. Pour cela, il nous faut une analyse de variance basée sur ces mêmes chiffres, en particulier la taille de l'échantillon, la somme et la moyenne des réponses, et la variance. A partir de ces statistiques, nous pouvons établir avec un degré de probabilité plus ou moins important s'il y a ou non une différence significative entre les groupes. Les statistiques sont détaillées dans le Tableau 27.

Sans entrer dans les détails des calculs, une première analyse basée sur l'ensemble des groupes nous indique qu'il y a une différence significative quelque part, avec une probabilité de près de 98% ($p < 0,05$). Pour savoir où se trouve cette différence, il faut analyser les groupes par paires. Ainsi, nous voyons une différence significative entre le premier groupe et chacun des trois autres groupes ($p < 0,05$), mais il n'y a pas de différence significative entre les résultats des groupes 2, 3 et 4.

Autrement dit, le groupe qui devait fournir des réponses en français à partir de stimuli français a des caractéristiques significativement différents des groupes qui avaient les stimuli et / ou les réponses en anglais. Cependant, les différences ne sont pas significatives entre les groupes qui avaient les stimuli, les réponses, ou les stimuli et les réponses en anglais. L'emploi de la L2 a donc une incidence importante sur les résultats, mais peu importe que ce soit les stimuli, les réponses, ou même les deux qui soient dans la L2.

Tableau 27 : Analyse de variance des réponses

	SOURCE DES VARIATIONS	SOMME DES CARRES	DEGRE DE LIBERTE	MOYENNE DES CARRES	F	PROBABILITE	VALEUR CRITIQUE POUR F
ENSEMBLE	Entre Groupes	93,00837	3	31,00279	3,04663	0,03308	2,71192
	A l'intérieur des groupes	864,96916	85	10,17611			
	TOTAL	957,97753	88				
GROUPES 1 & 2	Entre Groupes	45,90884	1	45,90884	6,10022	0,01777	4,07854
	A l'intérieur des groupes	308,55628	41	7,52576			
	TOTAL	354,46512	42				
GROUPES 1 & 3	Entre Groupes	43,91201	1	43,91201	5,72111	0,02143	4,07854
	A l'intérieur des groupes	314,69264	41	7,67543			
	TOTAL	358,60465	42				
GROUPES 1 & 4	Entre Groupes	85,80357	1	85,80357	7,68343	0,00820	4,06705
	A l'intérieur des groupes	480,19643	43	11,16736			
	TOTAL	566,00000	44				
GROUPES 2 & 3	Entre Groupes	0,02273	1	0,02273	0,00248	0,96051	4,07266
	A l'intérieur des groupes	384,77273	42	9,16126			
	TOTAL	384,79545	43				
GROUPES 2 & 4	Entre Groupes	5,63653	1	5,63653	0,45070	0,50551	4,06170
	A l'intérieur des groupes	550,27652	44	12,50628			
	TOTAL	555,91304	45				
GROUPES 3 & 4	Entre Groupes	6,39147	1	6,39147	0,50542	0,48088	4,06170
	A l'intérieur des groupes	556,41288	44	12,64575			
	TOTAL	562,80435	45				

19.4 Associations récupérées

Nous avons jusqu'alors parlé de réponses 'correctes' (ou de réponses 'souhaitées'), mais il ne convient pas de parler d'une association 'correcte', puisque toutes les associations sont 'correctes' dans un sens (cf section 18.2.2) ; nous employons donc les termes 'associations récupérées' ou 'associations rappelées'. Pour les besoins de l'analyse actuelle, il était nécessaire de désigner une association première pour chaque sujet, parfois parmi plusieurs possibilités. Chaque fois que l'association était similaire entre les deux séances, nous avons estimé qu'il s'agissait de cette première association. Ce genre de similarité est néanmoins ouverte à l'interprétation — il peut s'agir d'une seule unité (clé) commune aux deux séances, ou deux associations proches mais sans unité lexicale en commun — et implique une part de subjectivité inévitable de la part du chercheur.

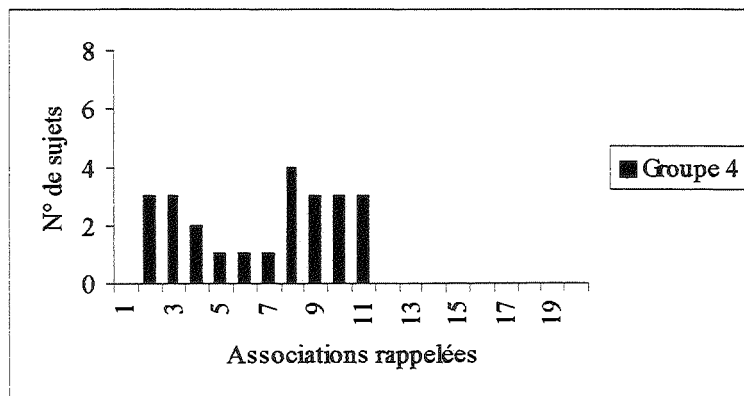
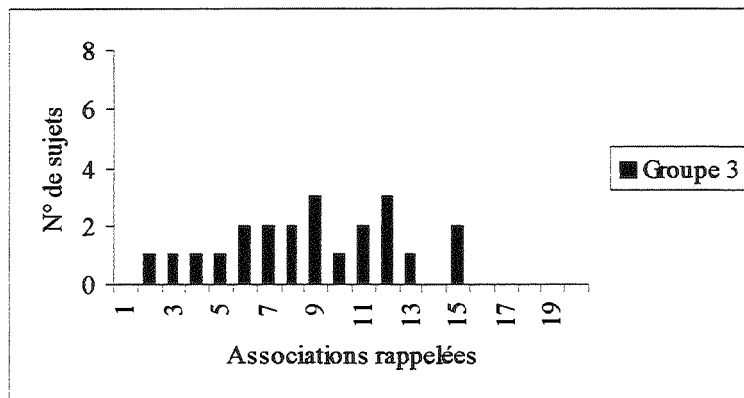
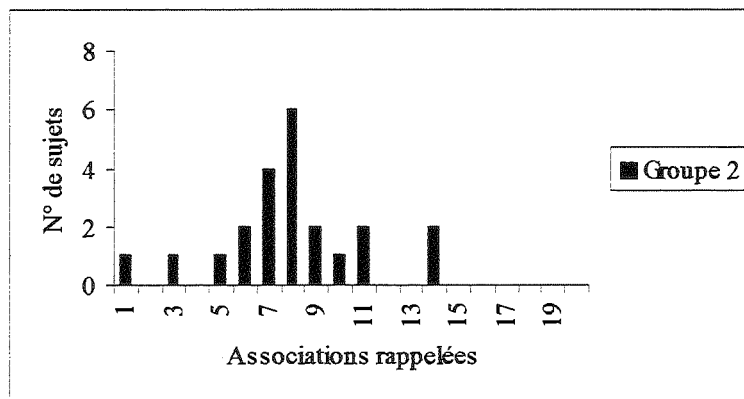
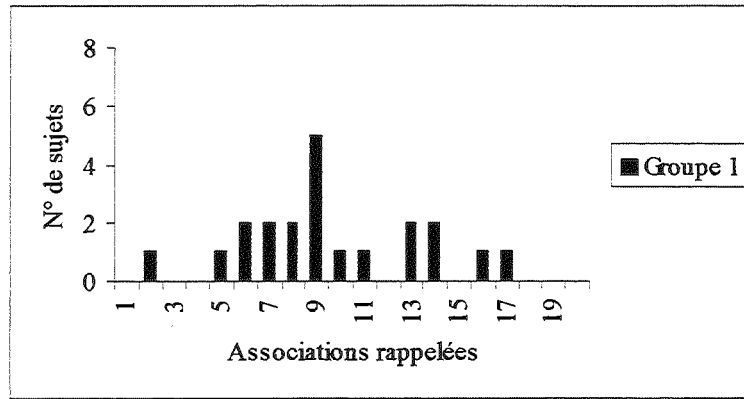
Ayant visualisé la distribution des réponses correctes, nous avons procédé de la même manière avec les associations rappelées. Le premier objectif est de découvrir s'il y a une différence importante entre les taux d'associations récupérées des différents groupes. Ces taux sont présentés dans le Tableau 28.

Tableau 28 : Nombre d'associations récupérées

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
GROUPE 1		1			1	2	2	2	5	1	1		2	2		1	1			
GROUPE 2	1		1		1	2	4	6	2	1	2			2						
GROUPE 3		1	1	1	1	2	2	2	3	1	2	3	1		2					
GROUPE 4		3	3	2	1	1	1	4	3	3	3									
ENSEMBLE	1	5	5	3	4	7	9	14	13	6	8	3	3	4	2	1	1	0	0	0

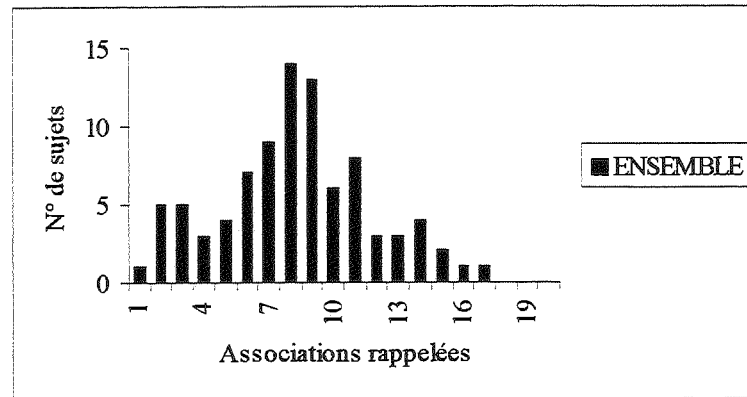
De prime abord, ce tableau ressemble à celui des réponses correctes (Tableau 25), bien que les sommets soient un peu plus bas. Effectivement, les sujets dans de nombreux cas semblaient prêter généralement plus d'attention à récupérer le partenaire du stimulus présenté (la réponse) que leur propre association. Pour mettre en évidence les tendances de distribution de ces taux, nous les avons converti en graphiques de la même manière que pour les réponses correctes (Figure 43).

Figure 43 : Distribution des associations récupérées par groupe



La forme de ces courbes est encore moins évidente que celles des réponses correctes, mais lorsque nous les regroupons, une courbe approchant celle d'une distribution normale apparaît encore une fois, bien que plus irrégulière ici (Figure 44).

Figure 44 : Distribution des associations pour l'ensemble des groupes



19.4.1 Statistiques

Dans le Tableau 29 sont présentés les mêmes types de chiffres que pour les réponses correctes. Nous voyons que les taux des associations récupérées sont en effet nettement plus bas pour l'ensemble des groupes. Les meilleurs scores se ressemblent, tandis que les scores les plus faibles sont très bas pour tous les groupes. Ceci signifie une variance beaucoup plus grande dans l'ensemble, et par conséquent une erreur type et un écart type plus élevés. Néanmoins, la moyenne de l'ensemble de la population se trouve, avec 95% de probabilité, entre 7,52 et 8,98.

Toutefois, le groupe intralinguistique L1 a toujours les meilleurs taux de réussite. Il est intéressant à noter que les différences entre les trois autres groupes semblent être plus marquées cette fois-ci. Contrairement à nos attentes, c'est le groupe 4 (interlinguistique français > anglais) qui possède les scores les plus bas. Nous avions prévu que ce groupe ait un taux de réussite inférieur au groupe interlinguistique 3 (anglais > français), mais pas avec un si grand écart. Fait plus important encore, le groupe 2 (intralinguistique L2) se situe en plein milieu des deux groupes interlinguistiques, contrairement à nos attentes.

Tableau 29 : Statistiques des associations par groupe

	GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 3	GROUPE 4	ENSEMBLE
NOMBRE D'ECHANTILLONS	21	22	22	24	89
MINIMUM	2	1	2	2	1
MAXIMUM	17	14	15	11	17
PLAGE	15	13	13	9	16
MOYENNE	9,61905	7,95455	8,81818	6,79167	8,24719
ERREUR TYPE	0,82369	0,64290	0,77470	0,65380	0,37281
MEDIANE	9	8	9	8	8
MODE	9	8	9	8	8
ECART TYPE	3,77460	3,01547	3,63366	3,20298	3,51710
VARIANCE DE L'ECHANTILLON	14,24762	9,09307	13,20346	10,25906	12,37002
COEFFICIENT D'APLATISSEMENT	-0,21330	1,05367	-0,64864	-1,46483	-0,20681
COEFFICIENT D'ASYMETRIE	0,23514	0,01345	-0,08148	-0,26171	0,11046
NIVEAU DE CONFIANCE (95,0%)	1,71818	1,33699	1,61107	1,35250	0,74089

19.4.2 Analyse de variance

Afin de déterminer si ces résultats sont significatifs, nous avons procédé encore une fois à une analyse de variance (Tableau 30).

Encore une fois, les premiers calculs laissent supposer une différence significative quelque part ($p < 0,05$), que nous retrouvons par la suite entre les groupes 1 et 4 ($p < 0,01$). Ce seuil de signification n'est pas atteint entre les autres groupes, bien que la différence entre les groupes 3 et 4 l'approche de près ($p < 0,06$). La différence entre les groupes 2 et 4 n'est donc pas significative ($p < 0,2$), et ne contredit pas nos hypothèses ; mais la différence entre les groupes 3 et 4 n'en est pas loin.

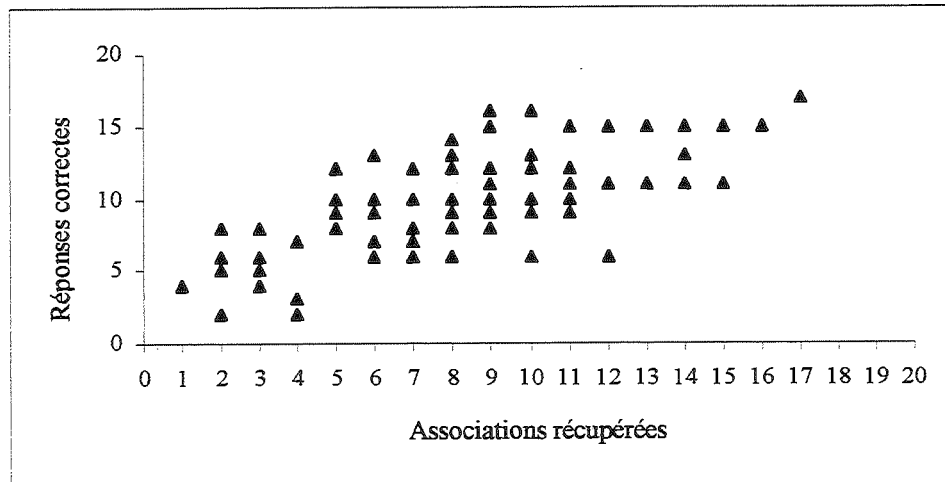
Tableau 30 : Analyse de variance des associations

	SOURCE DES VARIATIONS	SOMME DES CARRES	DEGRE DE LIBERTE	MOYENNE DES CARRES	F	PROBABILITE	VALEUR CRITIQUE POUR F
ENSEMBLE	Entre Groupes	99,42381	3	33,14127	2,84794	0,04227	2,71192
	A l'intérieur des groupes	989,13799	85	11,63692			
	TOTAL	1088,56180	88				
GROUPES 1 & 2	Entre Groupes	29,76749	1	29,76749	2,56451	0,11696	4,07854
	A l'intérieur des groupes	475,90693	41	11,60749			
	TOTAL	505,67442	42				
GROUPES 1 & 3	Entre Groupes	6,89117	1	6,89117	0,50254	0,48240	4,07854
	A l'intérieur des groupes	562,22511	41	13,71281			
	TOTAL	569,11628	42				
GROUPES 1 & 4	Entre Groupes	89,53373	1	89,53373	7,39081	0,00941	4,06705
	A l'intérieur des groupes	520,91071	43	12,11420			
	TOTAL	610,44444	44				
GROUPES 2 & 3	Entre Groupes	8,20455	1	8,20455	0,73595	0,39583	4,07266
	A l'intérieur des groupes	468,22727	42	11,14827			
	TOTAL	476,43182	43				
GROUPES 2 & 4	Entre Groupes	15,52190	1	15,52190	1,59977	0,21259	4,06170
	A l'intérieur des groupes	426,91288	44	9,70257			
	TOTAL	442,43478	45				
GROUPES 3 & 4	Entre Groupes	47,13850	1	47,13850	4,04125	0,05056	4,06170
	A l'intérieur des groupes	513,23106	44	11,66434			
	TOTAL	560,36957	45				

19.5 Réponses et associations

Nous avons constaté un certain nombre de différences entre les taux des réponses correctes et des associations récupérées. La correspondance entre les deux pour l'ensemble des groupes est représentée dans la Figure 45.

Figure 45 : Correspondance entre les réponses correctes et les associations récupérées



Une tendance assez nette apparaît : les taux de réponses correctes les plus bas correspondent généralement aux taux des associations récupérées les plus bas ; les deux augmentent ensemble. Le coefficient de corrélation est 0,69, suffisamment élevé pour confirmer la corrélation.

Une dernière étude statistique concernait la correspondance entre les taux de réussite en réponses et en associations par rapport aux unités-stimuli. Nous avons supposé qu'un stimulus qui provoquait un bon taux de réponses correctes serait accompagné d'un bon taux d'associations récupérées, et inversement. Ces informations sont représentées graphiquement dans la Figure 46, suivant le même ordre que la Figure 40.

Ici, la correspondance est moins claire. Le coefficient de corrélation n'est que de 0,58 — ce qui confirme une correspondance générale, mais moins forte peut-être que l'on aurait pu supposer. Les chiffres bruts sont comparés dans le Tableau 31 mais sont peu révélateurs à cause des moyennes des réponses et des associations qui sont différentes.

Figure 46 : Taux de réussite par stimulus (réponses et associations)

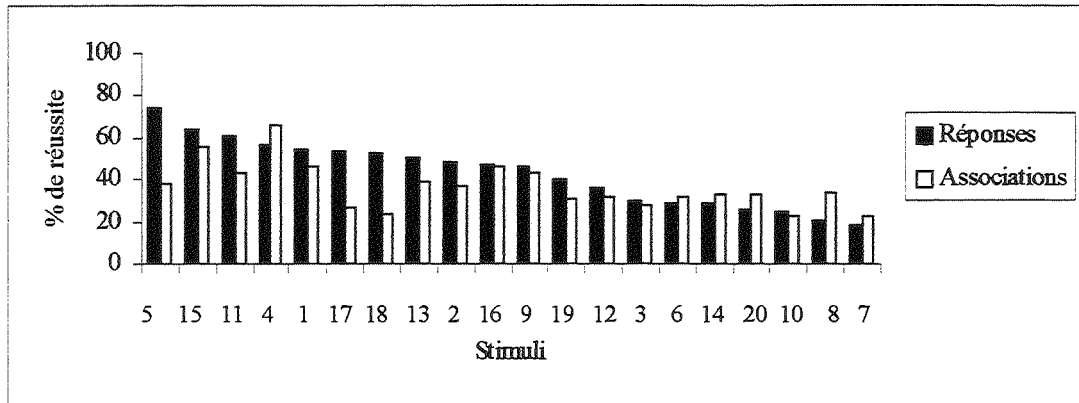


Tableau 31 : Réponses et associations par stimulus

STIMULUS	4	8	20	14	6	7	16	9	3	10	12	15	1	19	2	13	11	17	18	5
REPNSES	57	21	26	29	29	19	47	46	30	25	36	64	55	40	48	51	61	54	53	74
ASSOCIATIONS	74	38	37	37	36	26	52	48	31	26	36	63	52	35	42	44	48	30	27	43
DIFFERENCE	-17	-17	-11	-8	-7	-7	-5	-2	-1	-1	0	1	3	5	6	7	13	24	26	31

Dès que l'on prend en compte ces moyennes, la situation devient plus claire. Dans le Tableau 32, le taux des réponses correctes a été transformé en pourcentage de la moyenne des réponses correctes pour l'ensemble des groupes ; la même opération a été effectuée pour les associations récupérées. La dernière ligne de ce tableau compare les chiffres résultant de ces opérations. On voit d'abord que l'ordre n'est pas identique dans les deux tableaux, mais surtout que les chiffres sont plus élevés dans le deuxième. Ainsi, c'est la paire de stimuli 4 qui connaît le plus grand écart des taux de réponses et des associations : proportionnellement plus de sujets ont retrouvé l'association que la réponse souhaitée pour cette paire que pour toutes les autres. A l'autre bout de l'échelle, pour la paire 5, plus de sujets ont retrouvé la réponse que l'association déclarée.

Tableau 32 : Réponses et associations par stimulus selon leur moyenne

STIMULUS	4	8	20	14	16	6	7	9	15	3	12	1	10	2	19	13	11	17	18	5
REPNSES	117	43	54	60	97	60	39	95	132	62	74	113	51	99	82	105	126	111	109	152
ASSOCIATIONS	179	92	90	90	126	87	63	116	153	75	87	126	63	102	85	107	116	73	65	104
DIFFERENCE	-62	-49	-36	-30	-29	-28	-24	-22	-21	-13	-13	-13	-12	-3	-3	-2	9	38	44	48

Autrement dit, pour les paires situées à gauche du tableau, l'association était relativement plus remarquable que la réponse ; à droite, l'inverse est vrai. En fait, en regardant les unités-stimuli, nous retrouvons à l'extrême gauche la paire *chien* et *autoroute*, et à l'extrême droite à paire *femme* et *mari*, ce qui semble confirmer cette tendance générale.

19.6 Discussion

Les taux de récupération furent généralement plus bas que prévus ; néanmoins, il faut se rappeler que les sujets n'étaient pas prévenus de la nature de la deuxième séance, et n'essayaient donc pas d'apprendre les paires d'associations.

Des courbes de distribution plus ou moins normales témoignent de la fiabilité de ce type d'expérience et des données qui en résultent. Les associations sont souvent mieux retenues que les réponses ; ainsi, les sujets se souvenaient mieux du contexte général qu'ils avaient eux-mêmes créé que de l'unité exacte correspondant à la réponse. Cette conclusion reste pourtant à confirmer, puisque l'acceptation ou le rejet d'une association repose sur une interprétation en partie subjective de la part du chercheur. Toutefois, il est important de noter que les paires les plus évidentes (comme *mari* et *femme*) étaient moins bien retenues que les paires d'un rapport moins évident (comme *chien* et *route*), où les sujets ont été obligés de réfléchir plus profondément. Cette situation reflète certainement l'importance des niveaux de traitement cognitif de Craik et Lockhart (1972) que nous avons discutée en 4.4.2, et semble confirmer l'hypothèse *a* (certains types d'associations sont plus fréquents et plus puissants que d'autres). De toute façon, l'ensemble de ces résultats constitue une confirmation au moins partielle de notre hypothèse *e* (une fois créées, les associations peuvent être incorporées dans le lexique mental ou mémoire à long terme, et engendrer un rappel associatif ultérieur).

Nous avons également remarqué que le groupe intralinguistique L1 a fourni les résultats les plus homogènes, ce qui renforce la conclusion de Meara (1978) discutée préalablement. Le groupe 1 avait également des taux de réussite en réponses et en associations significativement supérieurs à ceux des autres groupes ; ceci témoigne de l'influence négative de la L2 dans ce type d'expérience. Toutefois, nous ne pouvons pas en déduire que les sujets dans ces groupes ne traduisaient pas : le fait même de passer de

la L2 à la L1 pouvait entraver la réussite de la récupération des associations et des réponses.

La différence entre le groupe 1 de 'contrôle' (qui avait des paires $L1 > L1$) et les autres groupes était moins marquée que prévue. Une explication serait que la présentation d'unités L2 a entraîné une cognition plus profonde ou marquante que la présentation d'unités L1 seulement. Cette explication est renforcée par le fait qu'il y ait peu de différences entre les scores du groupe intralinguistique L2 et les deux groupes interlinguistiques.

Selon notre hypothèse *c*, nous avons prévu une force relative à la situation linguistique, dans l'ordre : $L1 > L1$; $L2 > L2$; $L2 > L1$; $L1 > L2$ — c'est-à-dire, dans l'ordre, groupes 1, 2, 3 et 4. Pour les réponses comme pour les associations, l'ordre que nous retrouvons est en fait 1, 3, 2, 4. L'ordre 1, 2, 4, ainsi que l'ordre 1, 3, 4, sont donc conformes à nos attentes : le groupe intralinguistique L1 a les meilleurs résultats, le groupe interlinguistique $L1 > L2$ les moins bons taux de récupération. Plus intéressante est l'inversion de l'ordre prévu entre les groupes 2 (intralinguistique L2) et 3 (interlinguistique $L2 > L1$). Il serait ainsi plus facile de passer de la L2 vers la L1 que de rester à l'intérieur de la L2. Pour ces apprenants, nous pouvons en déduire que les entrées L2 sont plus fortement liées aux entrées L1 qu'entre elles, et que les seuils d'activation des entrées L1 sont plus bas que ceux des entrées L2. Il se peut que ce comportement soit typique des apprenants à ce niveau d'apprentissage délibéré, mais il faudrait plus de recherches avant de confirmer un comportement général de ce type. Nous reviendrons sur cet ordre lors de notre discussion de la traduction dans le chapitre suivant.

19.7 Résumé

Dans ce chapitre, nous avons procédé à une analyse statistique des données récoltées de nos expériences, et nous avons pu en tirer plusieurs conclusions. D'abord, il y a une corrélation faible entre le niveau L2 et le nombre de réponses correctes. Deuxièmement, certaines paires de stimuli sont nettement plus faciles à retenir que d'autres, mais la direction de récupération n'est pas significative. Ensuite, nous avons constaté que le groupe intralinguistique L1 a eu plus de succès que tous les autres groupes pour

retrouver les réponses souhaitées ainsi que les associations qu'ils avaient fournies lors de la première séance. Ceci confirme la fiabilité de ce genre d'expérience jusqu'à un certain point, soulignant des difficultés de cognition aggravées dès l'emploi de la L2. Cette supposition a été renforcée par une étude des taux de réussite en ce qui concerne les réponses et les associations pour les différents stimuli. Nous avons trouvé que les associations les plus remarquables étaient mieux retenues que les réponses, tandis que les liaisons les plus directes entre les deux unités-stimuli ont provoqué le plus grand nombre de réponses correctes au détriment des associations. Toutefois, les différences attendues entre les autres groupes n'étaient pas significatives. Il est particulièrement remarquable que le groupe 4 se soit acquitté moins bien de sa tâche que l'autre groupe interlinguistique. Il se peut que les expériences n'aient pas été suffisamment différenciées. Par exemple, un délai plus court pour les réponses aurait peut-être augmenté ces différences, mais nous aurions par la suite perdu dans les associations, qui seront examinées dans le chapitre suivant.

20. ANALYSE QUALITATIVE

Dans le chapitre précédent, nous avons eu recours à l'emploi d'outils statistiques pour une première analyse des données issues de nos expériences. Dans ce chapitre, nous employons une approche qualitative pour obtenir une autre perspective sur ces mêmes données. Cette approche se prête certes à une précision moindre que celle d'une approche quantitative, mais elle permet non seulement de décrire certains résultats, mais en même temps de les expliquer. Nous commencerons par réanalyser des phénomènes déjà constatés.

La difficulté principale découle de la masse d'informations dont nous disposons sous forme de transcriptions de cassettes audio. Nous procédons en trois étapes. D'abord, l'ensemble des transcriptions de la deuxième séance a été dépouillé afin d'analyser toutes les réponses 'fausses'. Elles ont par la suite été réparties dans cinq catégories pour permettre d'en faire ressortir des tendances, ainsi que d'expliquer l'absence des réponses souhaitées.

Dans un deuxième temps, nous examinons divers aspects de l'introspection qui se sont manifestés, ainsi que des réflexions sur divers types d'associations, et des tendances communes à de nombreux sujets. L'importance de la facilité d'association sera examinée, ainsi que celle des associations plus ou moins marquées ou frappantes. Ensuite, les conséquences des unités-stimuli inconnues ou mal interprétées sera prise en compte, ainsi que des unités polysémiques. Finalement, les quelques associations formelles seront discutées. Dans le chapitre suivant, nous examinerons les transcriptions stimulus par stimulus afin d'en extraire les dernières informations intéressantes.

20.1 Réponses 'fausses'

Ayant déjà relevé les réponses correctes dans le chapitre précédent, toutes les autres réponses ont ensuite été divisées en cinq catégories :

- a) aucune réponse ;
- b) réponse confuse ;
- c) réponse de traduction ;

- d) réponse non révélatrice ;
- e) réponse révélatrice.

Pour attribuer chaque réponse fautive à une seule catégorie, nous avons dû focaliser sur un seul élément fourni pour chaque stimulus et pour chaque sujet lors de la deuxième séance. Ce choix n'était pas toujours facile : dans certains cas, une réponse fautive comportait plusieurs éléments, par exemple une traduction et une réponse révélatrice. Dans ces cas, seule la réponse qui semblait se rapprocher le plus de la réponse souhaitée a été relevée. Nous nous limitons ici aux tendances dans la distribution des 'meilleures' réponses fournies lors de la deuxième séance. Dans l'ordre de préférence, nous avons accepté les réponses de traduction, les réponses révélatrices, les réponses confuses, les réponses non révélatrices, et finalement les réponses zéro. Dans le reste de cette section, nous examinons ces catégories une par une afin de trouver des généralités courantes.

20.1.1 Réponses zéro

Cette catégorie, de loin la plus commune des réponses fautes, comprend plusieurs cas qui ont tous en commun le fait qu'aucune réponse concrète n'a été fournie :

- a) Le sujet ne répond pas du tout.
- b) Le sujet ne fait que répéter le stimulus.
- c) Le sujet ne fait que traduire le stimulus.
- d) Le sujet dit qu'il ne sait plus la réponse.
- e) Le sujet explique cet oubli.
- f) Le sujet fournit une réaction affective.

Ainsi, dans l'ensemble de ces cas, nous avons très peu d'indications, voire aucune, de ce à quoi pensait le sujet. La seule conclusion que l'on puisse alors en tirer est que le sujet ne connaît pas la réponse pour telle ou telle raison. Parfois (dans le cas e), le sujet essaie d'expliquer pourquoi il n'arrive plus à se souvenir de la réponse, une forme d'introspection qui sera analysée plus loin. Les réactions affectives du cas (f) comprennent celles qui suivent, qui ne seront pas expliquées davantage :

- wow ; aïe ; oh là là ; vache ; merde ; désolé ; *sorry* ; je suis vraiment nul ; je n'arrive pas à lâcher deux mots en anglais ; je bloque ; j'ai du mal ; j'ai du trop

dormir ; aucune idée ; je sais plus ; j'ai oublié ; je ne me souviens plus ; j'ai un énorme blanc ; j'ai un trou ; c'est dur...

La distribution par groupe de tous ces types de réponses zéro figure dans le Tableau 33. Le nombre total de ces réponses par groupe est sous forme de pourcentage à cause de la taille différente de chaque groupe. Ces 546 réponses constituent la catégorie de réponses fausses la plus nombreuse : deux sujets du groupe 4 ont fourni chacun un total de 15 réponses de ce type — ils ont donné une réponse à 5 des 20 stimuli seulement — et plus d'un tiers des réponses pour le groupe 4 se trouvait dans cette catégorie. Le groupe intralinguistique L1 a fourni le plus petit nombre de réponses de ce type, le groupe 4 en a fourni plus du double, et les groupes 2 et 3 des taux intermédiaires.

Tableau 33 : Réponses zéro

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOT
GROUPE 1	2	2	5	3	2	8	7	5	4	9	4	6	1	6	1		4	7	4	6	16%
GROUPE 2	6	4	9	1		14	16	13	5	12	4	8	1	11	2	7	8	4	1	1	25%
GROUPE 3	5	1	9	5	3	6	11	1	4	8	4	6	5	9	1	2	7	3	9	6	21%
GROUPE 4	6	12	13	5	2	13	17	1	1	15	5	12	3	14	5	8	7	11	11	13	35%
TOTAL	19	19	36	14	7	41	51	38	23	44	17	32	19	40	9	17	26	25	34	35	
MOYENNE	4,8	4,8	9,0	3,5	1,8	10,3	12,8	9,5	5,8	11,0	4,3	8,0	4,8	10,0	2,3	4,3	6,5	6,3	8,5	8,8	

20.1.2 Réponses confuses

Dans cette catégorie, le stimulus évoque une autre paire d'unités, et le sujet fournit une réponse à un autre stimulus. Aucun sujet n'a fourni plus de 4 réponses de ce type ; près des deux tiers ne l'ont pas fait une seule fois. Le groupe intralinguistique L1 n'a fait que 16% des 61 confusions de ce type, tandis que le groupe intralinguistique L2 en a fait plus du double. Les deux groupes interlinguistiques étaient intermédiaires, avec des taux similaires. Ces chiffres de base sont représentés dans le Tableau 34, mais ne sont pas soumis à une analyse statistique détaillée.

Tableau 34 : Réponses confuses

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOT	
GROUPE 1							1	1		3		1	1							3	16%	
GROUPE 2			2	2			1	3	1	2		1	1	1	1					3	4	36%
GROUPE 3			1	3			1	3		2	2			1		1				1	25%	
GROUPE 4				1		1		3		3			1		1					1	3	23%
TOTAL	0	0	3	6	0	1	3	10	1	10	2	2	3	2	2	1	0	0	0	4	11	
MOYENNE	0	0	0,8	1,5	0	0,3	0,8	2,5	0,3	2,5	0,5	0,5	0,8	0,5	0,5	0,3	0	0	0	1	2,8	

Plus important était le stimulus, ce qui devient évident en comptant toute réponse comportant une confusion, ce qui révèle que quatre stimuli ont provoqué plus de 60% des confusions pour l'ensemble des groupes. Le Tableau 35 reprend le nombre total des confusions, et permet de cibler les domaines de confusion plus clairement.

Tableau 35 : Correspondance des confusions

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	X																				
2	X	X																		1	
3	X	X	X					2				1					1				
4	X	X	X	X					1			1									21
5	X	X	X	X	X					12											
6	X	X	X	X	X	X	1						1								
7	X	X	X	X	X	X	X	10		3					1		1				
8	X	X	X	X	X	X	X	X								6	1				
9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2			1			1					
10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			1		1					1	
11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					2				1	
12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			1						2
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		1						2
14	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	3						
15	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
16	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					
17	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
19	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Certaines confusions étaient bilatérales : les deux stimuli de la paire 20 (*voiture* et *vélo*) ont provoqué l'une ou l'autre des réponses de la paire 4 (*chien* et *autoroute*), et dans

l'autre sens, la paire 4 a également provoqué des réponses 20. D'autres confusions étaient unilatérales : *monsieur* de la paire 10 a provoqué 12 fois la confusion avec la paire 5 (*mari* et *femme*), tandis que cette dernière paire, en tant que stimulus, n'a provoqué aucune confusion. D'autres confusions encore concernaient plus de deux paires d'unités : par exemple, selon les cas, il s'agissait d'un *monsieur* (paire 10) qui avait besoin de ses *lunettes* (paire 7) et d'une *lampe* (paire 8) pour lire son *journal* (paire 7) au *lit* (paire 16), ou bien dans son *fauteuil* (paire 8).

D'autres ont réussi à trouver la réponse malgré la confusion, et quelques-uns se rendent compte de la confusion dont ils sont victimes, surtout lorsqu'ils perçoivent des caractéristiques communes à plusieurs paires de stimuli. Les commentaires suivants l'attestent :

- (4/11 10) « Je me souviens pas mal que j'ai beaucoup parlé des accidents la semaine dernière. »
- (11/4A 6) « Il y avait pas mal de contrastes dans le truc. »
- (17/1B 10) « J'en ai eu tellement que je ne m'en souviens plus. »
- (4/2B 3) « Il y a encore *bean* qui me vient à l'esprit, c'est dingue. »

D'autres se rendent compte du problème plus tard, lorsqu'ils sont confrontés avec un stimulus avec un stimulus de la deuxième paire avec laquelle ils ont déjà fait la confusion :

- (5/4B 9) « C'était pas *monsieur* [du coup], il y avait *wife*, c'était *mari* alors, c'était *mari* et *wife*, je me suis trompé tout à l'heure. »
- (17/4A 1) « Le *rouge* est une *couleur*..., ce qui me rappelle d'ailleurs le mot qui correspondait à *picture*, qui est le mot *duck*, c'est... j'avais fait le lien entre ces deux paires d'images. »

Il arrive même qu'un sujet soit troublé par cette confusion. Dans le cas suivant, le sujet a déjà fourni la réponse *motorway* (de la paire 4) pour accompagner le stimulus *bicycle* (paire 20). Quelques minutes plus tard, *motorway* est le stimulus :

- (4/2B 8) « *Motorway*, c'est avec *bicycle*... Je ne comprends pas là... C'est avec *bicycle* normalement. Je ne sais pas pourquoi ça ne marche pas — *motorway bicycle*, voilà. »

20.1.3 Réponses de traduction

Dans cette catégorie, le sujet fournit la bonne réponse mais pas dans la langue souhaitée. Généralement il fournit une réponse L1 plutôt que L2, mais l'inverse peut également se produire dans certains cas. Un seul sujet du groupe intralinguistique L1 a fourni une seule réponse de ce type, alors que le groupe interlinguistique L1 > L2 (groupe 4) a cette fois dépassé de loin le groupe intralinguistique L2, avec 57% des 42 réponses de traduction.

Un seul sujet du groupe 4 a fourni 6 réponses de ce type ; sinon aucun autre n'en a fait plus que 3. Dans l'ensemble, les sujets pouvaient traduire chaque unité d'une paire ; l'unité L2 *jewellery* était peut-être moins familière pour de nombreux sujets, mais son partenaire *gold* était plus souvent traduit. L'ensemble des réponses de traduction erronées est fourni dans le Tableau 36.

Tableau 36 : Réponses de traduction

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOT
GROUPE 1																	1				2%
GROUPE 2	2	1		2					2				1		2		1		1		29%
GROUPE 3		1			2					1									1		12%
GROUPE 4	1		1	2	2		1	1	3		2		3		1	1	2	2	1	1	57%
TOTAL	3	2	1	4	4	0	1	1	5	0	3	0	4	0	3	1	4	2	3	1	
MOYENNE	0,8	0,5	0,3	1,0	1,0	0,0	0,3	0,3	1,3	0,0	0,8	0,0	1,0	0,0	0,8	0,3	1,0	0,5	0,8	0,3	

En général, il n'y a pas forcément de raison pour supposer que la réponse était impossible dans la langue souhaitée — les réflexions s'effectuant en français, le trait [LANGUE : X] est activé pour le français, et il est peu étonnant que le sujet ne pense pas toujours à la langue de l'unité-réponse (voir aussi Champagnol 1974). Dans quelques cas, cependant, le sujet admet qu'il ne retrouve plus la réponse L2 :

- (1/2A 11) « *Bougie*, je ne sais plus comment le dire en anglais. »
- (9/4A 12) « C'était *haricot*, mais je ne me souviens plus... comment on dit ça en anglais. »

Cette catégorie est la plus petite de celles étudiées dans cette section, et pourtant la réponse traduite dans l'autre langue était le deuxième critère de sélection en établissant

ces catégories. Bien sûr, de nombreuses réponses correctes dans la L2 comportaient également une traduction L1 de la réponse : une fois de plus, puisque la langue de réflexion est la L1, cela n'a rien d'étonnant.

20.1.4 Réponses non révélatrices

Dans cette situation, le sujet fournit une réponse qui ne révèle pas un souvenir net de la réponse souhaitée. Parfois la réponse n'a effectivement rien à voir avec celle qui était attendue — un sujet dans le groupe 2B avait trouvé la réponse *finger* au stimulus *candle*, par exemple. Mais plus souvent il y a un rapport sémantique, mais ce rapport aurait pu être entièrement fortuit, et aucun autre statut ne pouvait être attribué.

Prenons le cas de la paire 8, qui a sollicité le plus grand nombre de réponses de ce type, particulièrement chez le groupe 1. A partir de *lampe* ou de *light*, nous avons des synonymes (*lumière*) et des hiérarchies lexicales (*ampoule, interrupteur*) ; des situations précises (*néon*, à cause des travaux devant la salle au moment des expériences) ; des situations générales (*salon*, un lieu fréquent pour une *lampe*) ; et un autre sens (*phare*, pour ramener les bateaux). A partir de *fauteuil* ou de *armchair*, nous avons surtout la situation générale (*salle, room, dining room, salon, chambre, bureau...*) ; la fonction (*s'asseoir, regarder la télé*) ; des propriétés générales (deux fois l'adjectif *confort*, mais aussi *repos*) ; des hiérarchies lexicales (*meubles, table*) ; et des synonymes (*chaise, siège...*). Il n'y a pas de raison particulière de penser que ces réponses étaient le résultat d'une association avec la réponse souhaitée.

Sur les 207 réponses de cette catégorie, un seul sujet dans le groupe 3B en a fourni 13, mais aucun autre sujet n'a dépassé un total de 8. En tout, près d'un sujet sur quatre en a fourni aucun, mais c'étaient généralement ceux qui avaient fourni beaucoup de réponses zéro — évidemment, un sujet ne pouvait pas fournir plus de 20 réponses en tout. Il est intéressant de noter que ces réponses étaient nombreuses chez le groupe intralinguistique L1 et le groupe interlinguistique qui devait trouver une réponse L1 (plus de 1 sur 3 pour chacun de ces deux groupes), tandis que les deux autres groupes avaient un taux nettement plus bas (moins de 1 sur 6). Le Tableau 37 présente ces chiffres.

Tableau 37 : Réponses non révélatrices

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOT
GROUPE 1	2	1	7	1		3	5	1	6	3	1	4	1	7	5	6	2	3	3	2	35%
GROUPE 2	3	1	2			1	3	2				1	3	2		7		3		2	14%
GROUPE 3	1	4	5			6	6	4	5	1	3	6	7	4	5	7	1	3	2	7	37%
GROUPE 4	1		2		1	1	1	2	1	1	2	4	1	4		2	1		2	2	14%
TOTAL	7	6	16	1	1	11	15	18	12	5	6	15	12	17	10	22	4	9	7	13	
MOYENNE	1,8	1,5	4,0	0,3	0,3	2,8	3,8	4,5	3,0	1,3	1,5	3,8	3,0	4,3	2,5	5,5	1,0	2,3	1,8	3,3	

20.1.5 Réponses révélatrices

Dans de nombreux cas, le sujet semble avoir un souvenir partiel de la réponse, à la différence de la catégorie précédente. Les extraits de commentaires suivants donnent un aperçu du contenu de cette catégorie :

- (8/1B 9) « Deux éléments où on peut s'asseoir. »
- (12/3A 5) « Il me semble qu'il y avait un rapport d'opposé, mais je ne sais plus à quoi cela était opposé. »
- (13/3A 8) « C'était quelque chose de précieux aussi, mais je ne sais plus si c'était un matériel ou si c'était de l'argent ou quelque chose comme ça, il me semble. »
- (14/4A 12) « Je ne me souviens plus..., alors que c'est un mot que j'utilise assez couramment. »
- (19/4A 1) « Pour moi, les deux mots étaient voisins et se raccrochaient bien, ils correspondaient à un même domaine. »
- (20/3A 8) « C'était un autre moyen de transport, mais je n'arrive pas à trouver lequel. »

Ce type de réponse révèle ainsi un lien proche avec la réponse souhaitée, de façon à laisser supposer un souvenir partiel de cette réponse. Cette catégorie ne comptait que 59 réponses ; aucun sujet n'en a fourni plus de 3. D'après le Tableau 38, il est à remarquer que le groupe 1 avait le plus petit nombre de réponses de ce type, mais ces chiffres minimes n'aident guère à distinguer des tendances générales dans la distribution.

Tableau 38 : Réponses révélatrices

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOT
GROUPE 1		2		1	1	1			1	1				1					1	1	17%
GROUPE 2	2	5		2		1			1	1		1								2	25%
GROUPE 3	2	4	1	1	2	3		1		3		2			1		1				36%
GROUPE 4	1	3	2	3		2						1				1					22%
TOTAL	5	14	3	7	3	7	0	1	2	5	0	4	0	1	1	1	1	0	1	3	
MOYENNE	1,3	3,5	0,8	1,8	0,8	1,8	0,0	0,3	0,5	1,3	0,0	1,0	0,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,0	0,3	0,8	

Il était parfois problématique de distinguer ces réponses des réponses non révélatrices, une distinction en partie subjective de la part du chercheur. Effectivement, il se peut que l'attribution du statut fût trop généreuse dans le cas de la paire 2 — *bar (pub)* et *boisson (drink)*. Ces stimuli ont sollicité 14 réponses de ce type, plus du double de la paire suivante. En examinant de plus près ce cas particulier, on constate que le stimulus *boisson* a provoqué une abondance de réponses concernant différents types de boissons que l'on trouve dans les bars (notamment la *bière*, cf Tableau 41), ainsi que d'autres endroits de consommation (*café, bistrot*). Effectivement, cela peut refléter une association courante de la part des sujets plutôt qu'un souvenir partiel de l'unité associée lors de la première séance (mais voir section 21.2).

Un autre exemple plus représentative concerne la paire 4. A partir du stimulus *autoroute* ou *motorway*, un sujet a pensé à une *tortue*, un autre à un *hérisson*, et un troisième à un *chat*, tous écrasés sur la route. Les 6 autres réponses révélatrices pour ces unités étaient dans l'autre sens, à partir du stimulus *chien* ou *dog*. Ici, nous trouvons les réponses *route* et *highway*, *motorbike* et *motorcycle*, et deux fois *accident*. Ces réponses ont peu de lien évident avec le stimulus, mais ont un lien intime avec l'association de la paire d'unités présentée lors de la première séance.

20.2 Facilité

On peut également discerner certaines tendances générales en ce qui concerne les associations. Un point décisif dans la récupération des associations concerne la facilité et la difficulté de différentes paires de stimuli.

20.2.1 Associations évidentes

Beaucoup d'associations sont 'évidentes' pour de nombreux sujets, jusqu'au point qu'aucune explication ne paraisse nécessaire pour eux. Des adjectifs représentatifs comprennent 'évident', 'logique', 'banal', 'standard', 'commun', 'facile', 'clair', 'net', 'direct', 'simple'...

- (1/4A 12) « C'est parce qu'on associe souvent *anniversaire* à *bougie*. »
- (2/4B 9) « Qu'est-ce qu'on fait dans un *pub*, et bien, on *boit*, ça me paraît évident ! »
- (3/4A 1) « Le lien... est très net entre ces deux mots. »
- (11/2B 3) « *Morning*, c'était le *matin*, la *nuit*, c'est simple. »
- (17/3A 2) « Le *rouge* est une *couleur*, je crois que c'est tout ce qu'on peut dire. »

Dans ces cas, la tâche d'identifier l'association n'était pas facilitée, et le problème était double lorsqu'il s'agissait d'identifier une association récurrente de la deuxième séance. D'après les commentaires suivants, nous avons estimé qu'il s'agissait d'une association récupérée. Effectivement, dans de nombreux cas, ce genre d'association évidente posait apparemment peu de problèmes de récupération lors de la deuxième séance :

- (1/4B 4) « Parce qu'en fait ça paraissait assez logique, le rapport entre *bougie* et *anniversaire*, ça allait bien ensemble..., donc je me rappelle. »
- (5/2B 5) « C'est assez facile à retenir. »
- (5/3B 4) « Je m'en suis rappelé parce que c'était évident. »
- (6/4B 4) « La réponse était assez évidente, il me semble. »
- (9/4B 4) « Ça me paraissait assez logique, l'association, donc je me rappelle bien. »

Mais plus souvent encore, l'inverse est vrai : une association trop banale est vite oubliée. Si les sujets se rappellent le stimulus dans ces cas, ils n'ont aucun souvenir de l'association qu'ils avaient créée. Certainement, plus de sujets ont eu cette impression sans vraiment l'exprimer. Des commentaires comme les suivants sont très fréquents :

- (2/1B 9) « C'est un mot qui n'a pas dû me choquer la première fois. »
- (2/4B 4) « Ce mot ne m'a pas marqué. »
- (7/1A 4) « J'avais dû parler du mot *journal* sans me soucier de l'autre mot. »

- (10/4A 12) « Je n'ai pas fait attention à l'autre mot, alors que le rapport était évident, donc je n'y ai pas fait attention. »
- (19/4A 12) « Je n'avais pas eu de problème pour trouver un rapport, donc je n'y avais pas fait attention. »

20.2.2 Associations difficiles

Certains stimuli avaient été choisis de façon aléatoire et pour le manque de rapport direct entre eux (*duck* et *image*, *monsieur* et *magasin*, ou encore *reine* et *neige*). Il était ainsi prévu, lors de la première séance, que les sujets seraient parfois incapables de trouver un rapport entre les deux stimuli présentés, en L1 comme en L2. Les commentaires suivants concernent principalement ces paires de stimuli sans rapport prévu, mais il était déconcertant de voir que certains informants avaient autant de mal à trouver une association entre d'autres paires de stimuli, comme *pluie* et *but*, *dieu* et *mort*, ou encore *légume* et *haricot*, même lorsque le stimulus était manifestement correctement compris, voire même dans la L1 :

- (1/1B 10) « Ce n'est pas facile. »
- (4/4A 10) « C'est assez flou comme lien. »
- (8/4A 4) « Pas un rapport simple. »
- (12/2A 9) « Compliqué. »
- (14/2B 10) « Un lien pas très facile. »
- (15/3A 2) « Je ne vois aucun lien. »
- (20/2B 10) « C'est dur. »

Très souvent, les informants associent la difficulté aux stimuli, et un rapport difficile devient ainsi l'association même. Il arrive que certains sujets se rappellent uniquement cette difficulté, mais dans de nombreux cas, l'association difficile permet le rappel de la réponse souhaitée. Les extraits suivants sont une sélection de ceux concernant uniquement la paire 15, *reine* et *neige* :

- (1A 6) « J'avais sorti une pauvre phrase la dernière fois. »
- (1B 3) « Je m'en souviens parce que j'ai été très surpris, je ne savais pas quoi dire. »

- (1B 4) « Il n'y avait déjà pas de relation la semaine dernière... »
- (2A 1) « Je n'ai pas bien vu le rapport, donc c'est pour ça que j'ai retenu. »
- (2A 6) « Je ne voyais pas le rapport. »
- (3A 4) « J'ai eu du mal la semaine dernière pour trouver la relation..., et je me rappelle beaucoup. »
- (3A 5) « Il y avait peu de lien. »
- (3B 8) « Je n'avais pas trouvé la dernière fois... le rapport qui peut exister. »
- (4A 7) « Je m'en rappelle parce que j'avais beaucoup de mal à trouver un rapport. »
- (4A 12) « Je m'en souviens car j'ai eu du mal à trouver un rapport entre *reine* et *neige*. »
- (4B 1) « Je n'avais pas pu trouver de rapport. »
- (4B 4) « C'était assez difficile de faire un rapport..., et donc il fallait un peu réfléchir pour essayer de trouver une phrase cohérente. »

20.3 Marquage

Certaines associations étaient manifestement plus frappantes que d'autres. Il semble raisonnable, en vue de notre discussion en section 4.4.2, de supposer que les liaisons qui sont marquées d'une manière ou d'une autre sont mieux retenues que des associations banales. Effectivement, lors de notre examen précédent des associations évidentes et difficiles, il a pu être constaté qu'une association trop évidente peut être vite oubliée, tandis qu'une association qui fait réfléchir peut être bien retenue.

20.3.1 Associations frappantes

Certains stimuli provoquent des commentaires comportant une réflexion affective, comme 'rigolo', 'original', 'spécial', 'bizarre', ou 'super', et les associations ont la capacité de 'plaire' ou de 'choquer'. Ces réactions concernent particulièrement les paires 4 (*chien* et *autoroute*) et 6 (*image* et *canard*). Ces associations sont souvent récupérées avec la réponse à la deuxième séance :

- (4/4B 11) « Celle-là je n'oublierai pas... écrabouiller schpleurgh et puis une énorme marque de bouillie par terre... »
- (4/4B 4) « Ça m'avait paru bizarre, l'association des deux mots, alors je m'en suis souvenu. »
- (6/4A 7) « Il y a une *image* de *canard* qui me plaît bien. »

Un petit nombre d'associations avaient à faire à la situation même des expériences, un rappel apparemment évident ou frappant :

- (15/1A 6) « *Neige*, comme aujourd'hui. »
- (17/3B 8) « La *couleur* [rouge] du mot écrit sur l'ordinateur. »
- (18/2B 8) « Déjà j'y pense [à souris] en voyant l'ordinateur là. »
- (18/4B 4) « J'en avais juste une [souris] devant moi. »

Quelques sujets inventent de toutes pièces une nouvelle association, même une association assez remarquable, lors de la deuxième séance. Dans les extraits suivants, les informants n'avaient fait aucune allusion aux *chrétiens* (avec le stimulus *dieu*), ni au *papier* (avec le stimulus *bois*), ni aux *grenouilles* (avec le stimulus *pluie*) lors de la première séance. Dans le premier cas, nous pouvons penser que le sujet n'avait pas dit tout ce qu'il pensait, mais des réponses comme les deux autres restent un mystère :

- (12/2B 9) « Je me souviens que j'avais... fait une phrase avec les *chrétiens*, ceux qui croient en Dieu, mais je ne me souviens pas du mot correspondant. »
- (3/2A 8) « Le *papier*, assez original pour qu'elle puisse marquer. »
- (14/1A 4) « C'était *grenouille*, parce que je crois que j'avais dit que les grenouilles nécessitent de l'humidité pour survivre. »

20.3.2 Associations fragiles

De temps en temps, un sujet déclare n'avoir aucun souvenir d'avoir rencontré le stimulus la semaine précédente — apparemment lorsqu'il s'agit d'une association peu frappante. Les commentaires de ce type concernent la quasi-totalité des stimuli en proportions à peu près égales, mais nous pouvons supposer que tous les sujets ne l'ont pas reconnu, et donc le taux de ce phénomène serait beaucoup plus élevé que les réponses déclarées ne pourraient laisser croire :

- (1/4B 11) « Aucun souvenir d'avoir eu *bougie*. »
- (4/3A 3) « Je ne m'en souviens absolument pas d'avoir vu *dog*. »
- (7/3A 6) « Je ne me souviens strictement pas de *newspaper*. »
- (8/4B 11) « J'ai eu *fauteuil* la dernière fois ? Ah bon. »

Souvent, le stimulus évoque un très vague souvenir, mais rien de plus :

- (17/34A 8) « Le mot me dit quelque chose. »
- (15/4B 3) « Je ne me souviens plus de la liaison, mais c'était un mot qui m'avait marqué. »

Mais le doute pouvait être plus profond :

- (19/3B 4) « J'ai un petit trou là, même plus qu'un petit trou, j'ai un gros trou..., c'est bizarre pourtant, est-ce que ce n'est pas un piège, est-ce que peut-être qu'il n'y était pas la dernière fois ? »

Chaque fois qu'une réponse correcte est fournie, il doit y avoir une association, même si le sujet n'arrive pas à l'articuler. Parfois, le rappel s'effectue simplement 'parce que', sans autre explication de la part de l'informant :

- (1/4B 1) « Pourquoi je me rappelle ? Parce que, je me rappelle. »
- (2/1A 7) « Je m'en souviens, c'est tout. »
- (13/4A 4) « Je me rappelle parce que j'ai une bonne mémoire. »

20.4 Unités L2 inconnues

Toutes les unités-stimuli n'étaient pas connues des sujets. Cette ignorance de certaines unités L2, ainsi qu'une mauvaise interprétation d'autres, se sont révélées d'une importance non négligeable aussi en ce qui concerne les taux de réponses correctes et d'associations récupérées.

Les unités inconnues étaient souvent les mêmes : 12 informants ont avoué ne pas connaître le stimulus *bean*, 11 pour *jewellery*, 10 pour *armchair*, 9 pour *motorway*, et 7 pour *candle*. D'autres unités ont engendré quelques confusions chez un petit nombre de sujets : 3 pour *duck*, 2 pour *goal*, 2 pour *vegetable*, et 1 chacun pour *bois*, *husband*,

matin, et *mort*. Il est à supposer que plus de sujets ne connaissaient pas les stimuli, mais ont évité de le dire, peut-être par peur d'avouer leur ignorance. Dans ces cas, nous avons des réponses zéro, ou bien le sujet invente quelque chose en se basant sur l'autre stimulus de la paire. *Jewellery*, par exemple, avait pour certains fait penser à un métal sans autre indication explicite que le sujet ne comprenait pas. Toutefois, ces cas restent assez rares.

20.4.1 Conjecture

Les informants ont parfois cherché à deviner le sens du stimulus selon sa forme. Pour *jewellery*, plusieurs sujets ont pensé à *joaillerie*, à *joyeux*, ou encore à *job*. Un sujet avait pensé à *accoudoir* pour *armchair* ; un autre était encore plus explicite avec le stimulus *motorway* :

- (4/4A 6) « Je ne vois pas très bien ce que c'est, en décomposant le mot, je verrais un chemin pour les engins à moteur. »

D'autres sujets avaient une connaissance très partielle, mais une ignorance de *duck* ou de *bean* n'a pas empêché de penser à *Donald Duck* ou à *Mr Bean*, des associations très bien retenues dans l'ensemble :

- (9/2A 7) « Connais pas *bean*, mais par contre je connais *Mr Bean*. »

20.4.2 Rappel

Cependant, le fait de ne pas connaître une unité ne signifiait pas forcément qu'elle ne serait pas rappelée lors de la deuxième séance. Chez certains sujets, le fait de ne pas la connaître servait d'association, et même d'une association assez frappante si l'on considère le nombre de commentaires comme ceux qui suivent :

- (1/4A 1) « Je m'en souviens... car je ne savais pas vraiment, enfin, j'avais une petite idée de ce que signifie *candle*, mais je ne savais pas précisément que c'était le mot *bougie*, donc ça m'a marqué et j'ai pu m'en rappeler. »
- (13/4A 12) « Je me souviens parce que... je ne savais pas ce que ça voulait dire. »

- (2/2A 9) « Je m'en souviens parce que je m'étais trompé j'avais pris *pub* pour *publicité*. »

En outre, quelques-uns ont négligé la demande de ne pas penser aux expériences avant la deuxième séance. Pour le deuxième sujet ci-dessous, le recours apparent à une aide extérieure n'était pas une réussite totale :

- (9/2A 3) « Je me rappelle que je ne connaissais pas ce mot en anglais, donc j'ai été le regarder sur un dictionnaire. »
- (9/2A 4) « Je ne me souvenais plus... [de] la signification du mot *beet* [sic], mais en fait c'est *haricot*. »

20.4.3 Connaissance partielle

D'autres stimuli n'étaient que partiellement connus, mais cela non plus n'a pas nécessairement entraîné un manque de réponse lors de la deuxième séance. La réflexion suivante aussi est révélatrice du rappel L2 :

- (9/2A 1) « [Je me suis] rappelé parce que *bean* c'est quasiment le nom de légume que je connais le mieux. »

Un petit nombre de sujets se sont rendus compte d'une mauvaise interprétation avant de terminer leur réponse. Une personne, par exemple, avait pensé à *gold* pour *god*. Dans le deuxième extrait ci-dessous, l'interprétation erronée sert d'association :

- (12/4A 12) « Un chercheur d'*or* est mort, ah non c'est *dieu*... »
- (2/2A 9) « La *publicité* et *boisson*, on peut voir toutes les *publicités* qui sont faites autour de la *boisson*, mais seulement il y a une interdiction de la *publicité* sur les *boissons* alcoolisées puisque la *publicité* c'est... non... *pub* c'est *bar*, donc *drink*, la *boisson* dans les *bars*, [on] peut penser que, essentiellement on boit les *boissons* dans un *bar*. [2^{ème} séance] Je m'en souviens parce que je m'étais trompé, j'avais pris *pub* pour *publicité*. »

Dans deux cas seulement, il est possible que le sujet se soit trompé sur un faux ami, mais les commentaires ne sont pas suffisamment explicites pour qu'on puisse en être tout à fait certain. Dans les deux cas, il peut s'agir uniquement d'un mélange

interlinguistique du type code-switching, bien que l'accent fortement français admet un doute :

- (19/2B 10) « On obtient de la *monnaie* en travaillant. »
- (20/2B 10) « Le *car* est beaucoup plus pratique. »

Un phénomène comparable fait que de très nombreuses associations avec la paire 9 se font avec *végétal* ou *végétaux*, mais seulement pour les groupes qui ont eu *vegetable* comme stimulus, et non ceux qui ont eu *légume*.

20.5 Unités polysémiques

Quelques stimuli, en tant que polysèmes, ont activé un sens qui n'était pas prévu, ou bien qui n'était pas propice à une liaison avec son unité partenaire. Ceci était surtout le cas avec les unités L2, notamment *glasses*, qui a provoqué 13 associations avec *verres* ou *vitres* plutôt que *lunettes*. Ceci a provoqué des associations parfois assez surprenantes, mais souvent homogènes :

- (2B 2) « On lit le *journal* devant un *verre*. »
- (3B 3) « Boire du thé en lisant le *journal*, boire un *verre* d'eau. »
- (4A 7) « J'ai acheté un *journal*, puis j'ai été boire un *verre* après. »
- (4A 12) « Je bois un *verre* quand je lis mon *journal*. »
- (2B 4) « Les *vitres*, un *journal*, on voit un *journal* à travers une *glace*. »

C'était également le cas pour quelques autres unités, par exemple *light* (*léger*, *allumer*, *lumineux* plutôt que *lampe*), et *but* (objectif plutôt que cible au football) :

- (8/3A 8) « Le *fauteuil lumineux* n'existe pas. »
- (8/2A 8) « Est-ce que tu veux bien *allumer* mon *fauteuil* s'il te plaît ? »
- (14/4B 4) « Le *but* de la *pluie* est de mouiller. »

Dans le cas de bois (*forêt* ou *matériau*), les deux sens se sont souvent réunis pour faciliter des associations des *incendies de forêt*, où les forêts constituent le *bois* qui prend *feu*. Bien qu'il s'agisse d'étudiants en sciences de l'ingénieur, aucun sujet n'avait pensé à *moteur* pour le stimulus français *bougie*.

Avec le stimulus *souris* ou *mouse* en particulier, le sens (*informatique*) de la première séance était dans un certain nombre de cas complètement oublié, et les sujets ont pensé uniquement à l'animal :

- (18/1A 3) « Avec *souris*, *fromage*, *gruyère*, *chat*. »
- (18/1A 9) « Il me semble avoir dit que le *chat* attrapait les *souris*. »

20.6 Associations formelles

Les stimuli avaient été choisis afin de solliciter des associations sémantiques, et il n'est peut-être donc guère surprenant qu'il y a eu très peu d'associations formelles sur l'ensemble des groupes et des paires de stimuli, même pour les paires choisies au hasard. Un seul sujet dans le groupe intralinguistique L2 a fait une réflexion formelle concernant la paire *magasin* et *monsieur* :

- (10/2B 10) « A part la première lettre je ne vois pas trop. »

Trois commentaires concernent la paire *reine* et *neige*, une associations peu évidente pour de nombreux sujets, ce qui peut expliquer l'occurrence d'associations formelles. Dans le premier exemple ci-dessous, le sujet fait une association entre une *reine* et un *renne* — il se peut d'ailleurs qu'il ne connaisse pas la différence d'orthographe entre les deux en français ; à ce moment-là, il s'agit d'homonymes parfaits, et non seulement d'homophones. Dans le deuxième exemple, le lien se fait entre les L1 et L2, *reine* et *rain*. Le troisième provient du groupe intralinguistique L1, ce qui souligne que les associations formelles ne sont pas uniquement le domaine de la L2 des apprenants :

- (15/3B 1) « Le Père Noël doit se déplacer avec ses *rennes*. »
- (15/4A 10) « En anglais, la *pluie* se dit *rain*, donc la *pluie* et la *neige*... se ressemblent à peu près. »
- (15/1A 10) « Les mots [*reine* et *neige*] sont très ressemblants au niveau des lettres, ils ont plein de lettres en commun. »

Un dernier cas rappelle un exemple spontané de la mnémotechnique keyword, avec une association formelle entre les L1 et L2 pour mémoriser l'unité *bean* :

- (9/2A 10) « La manière dont je me suis rappelé de ça, c'est assez original, c'est que dans nos groupes, on parle souvent de *binôme*, et quand on s'appelle entre nous, on appelle notre binôme *bin*, et donc là ça a fait tilt quand j'ai vu *bean*. Bon, ça n'a rien à voir, l'orthographe, ni le sens, mais c'est juste un petit truc comme ça qui m'avait un peu marqué. »

20.7 Discussion

L'analyse effectuée dans ce chapitre explique les réponses 'fausses' de différentes manières — seules les réponses 'zéro' ne permettent pas d'analyse plus poussée. Les taux de réponses de ce type suivent en fait l'ordre qui a déjà été repéré dans le chapitre précédent : le groupe 1 en a fourni le plus petit nombre, suivi des groupes 3 et 2, et enfin le groupe 4, qui en a fait le plus. Rappelons les hypothèses *a* (certains types d'associations sont plus fréquents et plus puissants que d'autres) et *b* (certains types d'associations sont plus accessibles à l'introspection que d'autres). En effet, il semble que les associations les plus 'banales' sont souvent les plus difficiles à analyser, même si quelques sujets parlent explicitement de contrastes ou d'opposés, etc... Encore une fois, les associations évidentes sont fréquemment oubliées parce qu'elles entraînent un niveau de cognition peu profond lors de la première séance, tandis que les associations difficiles ou marquées pour une autre raison sont communément mieux retenues.

Parmi les résultats les plus intéressants il y a l'ordre des taux de réponses de traduction, qui correspond avec l'ordre de réussite générale à ces expériences, pour lequel nous avons déjà proposé une explication partielle (cf hypothèse *c*). Nous sommes maintenant en position de peaufiner cette explication, grâce à deux tendances générales et peu surprenantes, qui semblent ressortir d'une analyse de la distribution des réponses de traduction. Premièrement, les sujets ont plus tendance à favoriser la L1 par rapport à la L2, dans la mesure où ils traduisent plus facilement de la L2 vers la L1. Deuxièmement, les sujets préfèrent rester dans la même langue que le stimulus. Cette deuxième observation concorde avec les résultats de MacNamara (1967) et de Taylor (1971), qui trouvent que les associations intralinguistiques sont plus fortes que les associations interlinguistiques. Lorsque la L1 est la langue souhaitée de la réponse, les deux règles concordent (groupe 1), et très peu de réponses sont fournies dans la langue inappropriée. Lorsque les deux règles sont violées (groupe 4), on retrouve le plus grand nombre de

traductions. Lorsqu'une seule de ces deux tendances est compromise, on voit que la préférence pour la L1 est plus forte que la tendance à rester dans la même langue du stimulus, et le groupe 3 traduit moins que le groupe 2. Ces quatre cas de figure sont représentés dans le Tableau 39. Nous ne disposons pas de suffisamment de données ici pour permettre une analyse plus statistiquement fiable de ce phénomène, malgré les différences importantes entre les taux de réponses de traduction entre tous les groupes.

Tableau 39 : Conditions de traduction

		L1 PLUTOT QUE L2	
		OUI (+ MARQUE)	NON (- MARQUE)
MEME LANGUE QUE LE STIMULUS	OUI (+ MARQUE)	Groupe 1 (2%)	Groupe 3 (12%)
	NON (- MARQUE)	Groupe 2 (29%)	Groupe 4 (57%)

Un autre résultat intéressant concerne les associations formelles, qui devraient être abondantes selon d'autres expériences dans ce domaine (cf chapitre 16). Pourtant, nous en avons très peu constaté. Qui plus est, même le groupe intralinguistique L1 a fait des associations de ce type. Pour l'instant, nous n'avons pas remarqué de résultats permettant de contredire l'hypothèse *d* (tout type d'association possible dans la L1 est également possible dans la L2, même si les quantités sont différentes).

20.8 Résumé

Dans la majorité des cas, il semble y avoir une raison pour l'absence de réponse correcte. Souvent la liaison était trop banale pour être retenue, parfois il s'agissait d'une confusion avec d'autres stimuli. Souvent, le sujet semble avoir un souvenir partiel de la réponse : il fournit soit une traduction, soit une association ou une réponse très proche. En général, tout ce qui servait à rendre l'association remarquable a contribué à un rappel ultérieur, bien qu'il subsiste quelques exceptions apparemment inexplicables. Les sujets se sont servis de toute forme d'association pour récupérer la réponse lors de la deuxième séance, même du fait qu'un stimulus ait été inconnu ou partiellement connu la première fois. En effet, dans ces cas, ils ont certainement réfléchi davantage, ce qui

rappelle les niveaux de traitement discutés précédemment. Il est intéressant de noter que même dans ces cas extrêmes, il y a eu très peu d'associations formelles.

21. ANALYSE INDIVIDUELLE

Une brève description de chaque paire d'unités-stimuli constitue une dernière étape dans notre analyse qualitative, et aidera à mieux comprendre pourquoi différents stimuli et associations étaient plus ou moins bien retenus. Ce type d'analyse permettra également de repérer la fréquence des associations de nature schématique :

- (2/4A 1) « C'était deux mots du même domaine, j'entends par là que la *boisson* est un élément du *bar...*, donc c'est cela qui m'a aidé à retenir. »

Nous verrons également dans cette section des exemples de contraste, de synonymie, de composition, d'hyponymie, de coordination, et d'autres associations correspondant aux connexions exposées préalablement dans la deuxième partie. La plupart des exemples sont tirés des groupes 2, 3 et 4, qui avaient au moins un stimulus L2. Les quelques exceptions sont clairement indiquées. Associé à chaque paire de stimuli est un tableau qui récapitule la distribution d'une seule association pour l'ensemble des quatre groupes. Cette association est choisie pour sa grande fréquence, ou parce qu'elle est intéressante pour une autre raison. Ces tableaux ont une fonction purement indicative, puisqu'ils sont basés sur des chiffres réels, et ne prennent pas en compte la taille différente de chaque groupe, l'incompréhension accrue chez les groupes L2, etc...

21.1 Anniversaire / Bougie

Cette paire d'unités a connu des taux élevés de réponses correctes et d'associations récupérées. Cette réussite serait le résultat des schémas assez homogènes dans l'ensemble des groupes. Parmi les associations les plus fréquentes, on peut citer celles qui suivent :

- SCHEMA 'ANNIVERSAIRE' : fête, chanter ; gâteau, souffler, tradition ; âge ; cadeaux ; famille ; on éteint toutes les lampes et on prend une photo ; *happy birthday to you...*

Beaucoup de sujets ont dépassé ces schémas généraux en préférant des associations personnelles, ou des souvenirs d'événements personnels. Dans un cas, l'association

concernait un événement précis, mais pas personnel, à savoir la mort de la Princesse de Galles deux semaines avant l'expérience. Cette association fut récupérée sous le titre de la chanson d'Elton John pour fêter sa mort :

- ASSOCIATIONS PERSONNELLES : mes 18 (etc) ans ; mon gâteau au chocolat ; ça fait 3 jours que j'ai 18 ans ; je vais inviter plein d'amis...
- (2A 8) « Ça va bientôt faire deux semaines que Lady Di est morte. »

L'association de loin la plus fréquente était *gâteau* ou *cake* — plusieurs informants ont même donné *gâteau* comme réponse et non comme association lors de la deuxième séance. En général, presque tous les sujets qui se souvenaient de cette association ont réussi en même temps à récupérer la réponse, comme nous voyons dans le Tableau 40. On voit ici, par groupe, le nombre de sujets ayant effectué cette association lors de la première séance ; le nombre de sujets qui ont réussi à récupérer cette même association lors de la deuxième séance ; le nombre de sujets qui ont trouvé la réponse souhaitée ; et finalement le nombre de sujets qui ont récupéré et l'association et la réponse souhaitée.

Tableau 40 : Distribution de l'association *gâteau*

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	8	6	2	6
1B	6	5	1	5
2A	6	4	0	2
2B	7	3	1	3
3A	8	5	1	4
3B	6	4	0	4
4A	7	5	1	5
4B	8	2	2	1

21.2 Bar / Boisson

Cette paire d'unités a également sollicité de nombreuses associations schématiques, avec de nombreux synonymes pour différents types de boisson. Le schéma bar semblait être plus précis que les associations pour boisson, vu le taux de réussite supérieur pour

bar par rapport à *boisson*. Par exemple, lors de la deuxième séance, un sujet a répondu pour le stimulus *boisson* :

- (3B 5) « *Tea, la boisson des Anglais...* »

Souvent, les schémas associés à *bar* avaient un côté affectif marqué, pour la plupart positif — un seul sujet avait parlé des accidents routiers causés par l'ivresse :

- SCHEMA 'BAR' : fête ; samedi soir ; lieu de rencontre ; discuter autour d'un verre ; amis / copains ; se détendre ; s'amuser ; sympa ; convivial...

Ces associations étaient généralement assez personnelles. Certains sujets parlaient de leurs habitudes régulières, d'autres d'un événement précis du passé, ou encore d'un événement hypothétique de l'avenir :

- (3B 4) « Souvent le week-end je vais au *bar* et je bois beaucoup. »
- (3B 7) « J'apprécie assez d'aller boire une petite bière dans un bar.
[2^{ème} séance] Quoi de mieux que boire une petite bière dans un *pub*. »
- (4B 1) « C'est interdit en Angleterre, je me rappelle m'être fait jeter dehors, quand j'ai essayé de rentrer dans un *pub* pour boire un café. »
- (2B 3) « Fêter son passage en 2^{ème} année. »

Tableau 41 : Distribution de l'association *bière*

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	0	0	0	0
1B	2	0	2	0
2A	3	2	1	0
2B	4	1	1	1
3A	3	1	2	0
3B	2	1	0	0
4A	3	1	1	0
4B	1	0	1	0

Chez les groupes qui avaient le stimulus *pub* en anglais (les groupes 2A, 2B, 3A et 4B), plusieurs associations faisaient ressortir des différences culturelles entre des *pubs* et des

bars. Dans ces groupes, il y avait en tout 9 références à *l'Angleterre*, 4 références à *l'Irlande*, et 1 à *Londres*, ainsi que des allusions à *l'âge* minimum requis pour entrer dans ces établissements dans ces pays (21 ans, selon deux informants), au jeu de *fléchettes* que l'on y trouve usuellement, à la *guinness*, etc. Dans les autres groupes, qui avaient le stimulus *bar* à la place de l'unité *pub*, il n'y avait aucune référence à ces pays. Là, il y avait plus de synonymes culturellement français (*café, bistrot...*), une référence directe à la France, et deux sujets ont parlé du bar de leur école.

Les associations formées autour de la *bière* sont détaillées dans le Tableau 41.

21.3 Bois / Feu

Les associations fréquentes pour cette paire de stimuli concernaient le fait de brûler en général. Deux sujets ont tenté une discussion quasi-scientifique, concernant l'acte de brûler d'un côté, et l'évolution de l'homme d'un autre :

- (4A 8) « *Le bois* est... composé de carbone qui permet une oxydation, donc un dégagement d'énergie calorifique, utilisé pour le chauffage. »
- (4B 1) « C'est grâce à ça certainement que les hommes ont pu développer leur intelligence, en découvrant... une réaction de combustion... dans notre atmosphère... ; sans ça, notre intelligence ne se serait jamais développée. »

D'autres associations concernaient des aspects affectifs positifs, notamment en parlant de la cuisine (*barbecue, pizza au feu de bois...*), des *cheminées* et de la *chaleur* en hiver, des *feux de joie* et des *feux de camps* des scouts. La plupart des liaisons étaient toutefois assez négatives, faisant allusion aux *feux de forêt* qui font les gros titres chaque été en France. Un petit nombre de sujets ont vu plus loin, et ont parlé de la destruction de la nature en Amazonie. Ainsi, ces liaisons dépassaient généralement le cadre purement personnel ou schématique, afin d'inclure des connaissances du monde connu seulement à travers des reportages extérieurs :

- ASSOCIATIONS 'INCENDIE' : incendie ; forêt ; sud de la France ; Corse ; été ; pompiers ; Canadair ; ennemi pour le bois ; destruction ; danger ; criminel ; pyromane ; incendiaire ; le soleil, dû à des bouts de verre...

Ces associations sont présentées dans le Tableau 42, basé sur les unités *forêt*, *incendie*, etc... ci-dessus.

Tableau 42 : Distribution des associations *feux de forêt*.

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	4	0	1	0
1B	2	1	0	1
2A	3	3	0	2
2B	5	2	0	2
3A	3	0	1	0
3B	6	0	1	0
4A	1	0	0	0
4B	4	0	0	0

21.4 Chien / Autoroute

Une liaison difficile pour certains sujets, cette paire d'unités a néanmoins connu des taux de réussite très élevés, surtout en ce qui concerne les associations. Certaines étaient parfois très étranges... :

- (2A 8) « Le *chien* de monsieur Ipkiss miaule, et... il fait meeeeoowww comme les voitures sur l'*autoroute*. »
- (4A 8) « Un *chien* ça va moins vite qu'une voiture sur une *autoroute*, enfin ça dépend de quelle voiture... »

La plupart des sujets ont néanmoins réussi à imaginer une scène réunissant les deux éléments :

- ASSOCIATIONS IMAGINAIRES : le chien traverse la route (sans regarder) ; le chien court après la moto ; j'ai longé l'autoroute avec mon chien ; les gens qui abandonnent leur chien sur l'autoroute (quand ils partent en vacances) ; les chiens qui sont enfermés dans leur voiture par les automobilistes...

Ces dernières associations étaient pourtant peu fréquentes. Plus communs étaient les scénarios d'un accident sur une autoroute :

- SCENARIO ACCIDENT : Les chiens n'ont rien à faire / sont interdits sur l'autoroute ; danger ; accident ; carambolage ; écraser ; renverser...

Ces incidents ont été relatés avec plus ou moins de tact et de sympathie pour le chien — dans un cas, c'était le chien qui faisait tomber les motos. Dans d'autres cas, les détails étaient bien élaborés. Trois sujets ont même raconté l'histoire de 'Paf le chien' :

- (2A 10) « Ça me fait penser à une blague, si vous connaissez l'histoire de Paf le *chien*, non bon alors c'est un *chien* qui va sur *l'autoroute* et paf le *chien*, enfin tout le monde a dû la raconter une fois celle-là. »

Inutile de dire que ces trois associations furent bien retenues lors de la deuxième séance. La distribution de ces associations parmi les différents groupes est présentée dans le Tableau 43.

Tableau 43 : Distribution des associations de *chiens accidentés*

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	8	3	2	3
1B	6	5	1	5
2A	10	9	0	6
2B	5	4	0	4
3A	8	5	0	5
3B	8	4	2	3
4A	8	4	2	3
4B	8	8	0	7

21.5 Femme / Mari

Encore la domination des schémas avec cette paire d'unités, la plupart des sujets ont pensé aux scènes familiales stéréotypées, engendrant un très bon taux de réponses

correctes. Assez souvent, cette relation était même tellement évidente qu'elle n'a pas pu être clairement articulée :

- SCHEMA DE FAMILLE : couple ; vivre ensemble ; normal ; (petite) famille ; partir en vacances ensemble ; sexe ; amour ; maison ; chien ; grand parent ; enfants ; époux ; mariage...
- EVIDENCE : vont de paire ; une relation ; mari et femme, ben voilà !

Le *mariage* même a déclenché d'autres schémas, avec des allusions surtout aux *alliances* :

- (2B 5) « Ils sont déclarés *mari et femme* par monsieur le curé. »

Ils étaient plusieurs à penser à leurs propres ambitions, bien que certains aient été relativement sceptiques quant au scénario idéal — *vie compliquée ; facteur* [sic]... :

- (2A 2) « J'espère pouvoir, à la fin de mes études, être *mari et femme*. »
- (4B 8) « Se marier, avoir beaucoup d'enfants, avec une jolie *femme* dans une petite maison. »
- (4A 8) « On pense... à la vie future en tant qu'adulte, à une vie beaucoup plus stable à la limite, qui sait, elle sera peut-être moins stable qu'on ne pense... »

Tableau 44 : Distribution des associations de *couple*

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	5	2	3	1
1B	3	3	0	3
2A	0	0	0	0
2B	4	2	2	2
3A	5	2	3	1
3B	4	2	1	2
4A	2	1	1	1
4B	6	3	3	2

Avec cette paire d'unités, nous voyons également apparaître un petit nombre de liaisons sémantiques non schématiques. En particulier, pour certains, il a été question de

parenté, de complémentarité, de contraste, d'opposition, ou tout simplement de genre :

- (3A 8) « *Wife*, féminin de *mari*. »

Les unités d'association les plus populaires étaient *marier* ou *mariage*. Puisque ces unités sont apparentés à *mari*, nous regarderons la deuxième unité, *couple*, dans notre Tableau 44.

21.6 Image / Canard

La liaison entre cette paire d'unités s'est avérée difficile pour de nombreux sujets et a connu des taux de réussite assez médiocres. Il y avait plusieurs références à la *photographie*, et aux *journaux* dans ce sens de 'canard' (en particulier au *Canard Enchaîné*). Plus populaire était l'image d'un canard qui nageait sur un *étang* ou une *mare*, et parfois aussi référence à la *chasse* aux canards.

Tableau 45 : Distribution de l'association des 'canards fictifs américains'

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	3	1	1	1
1B	0	0	0	0
2A	8	1	0	1
2B	7	4	0	3
3A	3	2	0	2
3B	4	3	0	2
4A	7	2	0	2
4B	3	3	0	1

Cependant, l'image de loin la plus frappante pour la plupart des sujets était celle des *dessins animés* ou *bandes dessinées* de *Walt Disney*, notamment avec *Donald Duck* (26 références sur les 68 sujets dans les groupes 2, 3 et 4), ainsi que ses neveux et son *Oncle Picsou*, et *Daffy Duck*. Certains informants ont évoqué tous ces éléments, comme s'ils avaient un schéma sur les 'canards fictifs américains'. En effet, le Tableau 45 montre qu'il y avait plus de références en tout à ce domaine dans le groupe intralinguistique

anglais que dans les autres groupes. On peut donc supposer que c'est l'anglais, en particulier le mot *duck*, qui a provoqué ce groupe d'associations.

21.7 Journal / Lunettes

En général, des associations très homogènes : une *personne*, ou des personnes *âgées* en général, ont souvent la *vue faible*, ce qui entraîne des *difficultés* pour *lire* les petits *caractères* que l'on trouve dans un journal, et il leur *faut* ainsi des lunettes. Pour reprendre les paroles d'un sujet, « c'est ce qui nous attend tous à 50 ans » (4B 8) :

- SITUATION 'LUNETTES' : une personne ; les personnes âgées ; papi ; vue faible ; vision ; presbytie ; myopie ; hypermétrope ; difficulté ; problèmes ; incapable ; besoin ; falloir...

Il n'est pas surprenant que les unités *lecture* ou *lire* aient fait partie de presque tous les enregistrements, comme nous le voyons dans le Tableau 46. Toutefois, puisqu'il s'agit d'une association assez banale, l'association fut généralement mal retenue, et le taux des réponses justes pour cette paire sur l'ensemble des groupes étaient le plus bas. Une autre explication est la polysémie de *glasses* pour les groupes ayant cette unité en anglais (cf section 20.5).

Tableau 46 : Distribution des associations *lire* ou *lecture*

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	10	4	1	3
1B	10	2	2	2
2A	12	1	0	1
2B	6	1	0	1
3A	11	3	0	1
3B	9	3	0	3
4A	9	2	1	2
4B	12	3	0	2

21.8 Lampe / Fauteuil

Comme avec la paire de stimuli précédente, le taux de réponses correctes était assez bas. Les associations pour les deux paires d'unités se ressemblaient souvent, jusqu'au point de créer de nombreuses confusions lors de la deuxième séance. Avec cette paire, par contre, les associations étaient nettement plus hétérogènes, comme si les sujets ne savaient pas trop quoi en faire. Effectivement, un petit nombre de sujets ne connaissaient pas *armchair* en anglais (ou bien ils pensaient à *armoire*), tandis que d'autres ont interprété *light* dans un autre sens que celui prévu, *léger* plutôt que *lampe* ou *lumière* :

- (2B 5) « On se sent *léger* lorsque l'on s'assoit sur ce *fauteuil*. »
- (2B 6) « Un *fauteuil* n'est pas très *léger*, comparé à une chaise. »
- (2B 7) « Un *fauteuil* n'est pas *léger* »
- (3A 2) « On peut se sentir *léger* lorsqu'on se repose. »

Quelques sujets ont fourni des associations d'hyponymie, des types suivants :

- HYPONYMIE / COORDONNEES / METONYMIE : meubles ; lampe de chevet ; canapé ; accoudoir ; abat-jour ; halogène...

Tableau 47 : Distribution des associations de position

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	7	2	0	1
1B	4	1	0	1
2A	2	0	0	1
2B	4	2	1	1
3A	4	0	0	0
3B	4	2	0	1
4A	8	5	1	4
4B	6	1	0	1

La plupart des associations se construisaient autour de trois grands axes : l'endroit où peut se trouver un *fauteuil* et une *lampe*, ou la position relative des deux objets, et les différentes activités que l'on peut accomplir assis dans un fauteuil nécessitant de la

lumière d'une manière ou d'une autre. En général, les associations affectives étaient assez positives :

- POSITION : près ; à côté ; proche ; sous ; devant ; on rapproche la lumière de soi ; on peut allumer la lampe sans se déplacer ; endroit ; maison ; chambre ; bureau ; salon ; chevet ; cuisine ; salle de séjour...
- ACTIVITE : télévision ; lire ; livre ; roman (policier) ; journal ; magazine ; revue ; observer la lumière des étoiles ; études ; réviser...
- AFFECT POSITIF : confortable ; bien se reposer ; endroit agréable ; tranquille ; j'aime bien...

Dans le Tableau 47, nous reprenons les différents types d'associations de position.

21.9 Légume / Haricot

L'unité anglaise *bean* a posé problème pour un certain nombre d'informants, mais qu'ils aient connu cette unité ou non, seize informants en tout ont fait un lien avec le personnage comique *Mr Bean*, interprété par le comédien britannique Rowan Atkinson :

- (3B 6) « Le petit Anglais qui nous fait tous rire, et qui nous transforme en légumes. »

Cette association a d'ailleurs entraîné des associations comme *rire* et *catastrophe*. L'un d'entre eux avait une motivation supplémentaire, car il a « un copain qui ressemble à Mr Bean » (3A 6). Parmi les sujets qui ont eu *haricot* à la place de *bean*, un seul, dans le groupe 3A, a fait cette association.

Un résultat comparable concernait l'unité *vegetable*, qui a provoqué 12 références aux unités *végétal* ou *végétaux* en français, tandis que *légume* n'en a sollicité aucune. L'importance d'une similarité formelle et une dépendance sur les cognates se révèle ainsi. Autrement, les associations concernaient principalement une relation d'hyponymie — le haricot est un légume.

- (3B 8) « Ce n'est pas le seul [légume]..., il y en a plein d'autres... »

Ces associations sont reprises dans le Tableau 48. Des coordonnées étaient aussi largement citées, surtout des légumes verts. Certains sujets ont pensé à la culture des légumes, d'autres aux légumes dans leur assiette, voire même à « la cuisine qui n'est pas très réputée en Angleterre » (4A 8) :

- COORDONNEES : petits pois ; carottes ; pommes de terre ; céréales ; tomate...
- CULTURE : pousser ; potager ; verdure / vert ; jardin ; la terre ; agriculture ; récolte ; moisson ; jardinière ; transgénique...
- NOURRITURE : Flunch ; manger ; un bon repas ; aliment ; plat ; gastronomie ; déjeuner ; dîner ; soupe ; chilli con carne ; cassoulet ; viande ; végétarien ; santé ; complément ; légume fade.....

Tableau 48 : Distribution des associations d'hyponymie

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	7	3	0	1
1B	7	4	2	3
2A	7	4	1	4
2B	4	3	1	3
3A	11	7	2	5
3B	3	3	0	3
4A	3	1	1	1
4B	6	2	0	2

21.10 Magasin / Monsieur

Encore une association difficile pour de nombreux sujets, et un taux de réussite très bas. La plupart des associations imaginaient un 'monsieur' dans un magasin quelconque en train de faire des courses :

- COURSES : clientèle ; acheter ; shopping ; affaires ; article ; boutique ; caissière ; caissier ; serveur ; petit commerçant ; propriétaire ; épicerie ; spécialisé ; boulanger ; pain ; s'habiller ; vêtements ; habits ; costume ; cravate ; chemise ; supermarché ; hypermarché ; paquet de cigarettes ; journal ; cadeaux pour Noël...

Une catégorie d'associations se concentrait sur le sexe du supposé client (dans de rares cas, c'était le *caissier* ou le *vendeur* qui était le *monsieur* ; pour un sujet, le *monsieur* était un *voleur*) :

- (3A 11) « Faire les *boutiques* n'est pas forcément la spécialité de *monsieur*. »
- (4B 2) « Les femmes préfèrent ça. »
- (4B 10) « Souvent ceux qui aiment bien traîner dans les *magasins* toute la journée c'est les femmes et non les... *messieurs*. »

Souvent, les sujets ont focalisé sur l'aspect formel ou aristocratique de *monsieur* : dans les mots du sujet 2B 8, « le client est toujours roi. » C'est cette dernière catégorie qui est reprise dans le Tableau 49. On remarque ici que ce type d'association est plus fréquent chez les groupes qui ont eu le stimulus *sir* en anglais et non *monsieur* en français (18 sur un total de 24). Pour ces sujets, on peut donc penser que cette unité anglaise a plus de connotations de politesse ou de noblesse que son 'équivalent' de traduction :

- RANG ET RICHESSE : riche ; noble ; chic ; accueil ; bonjour monsieur ; poli ; servir ; pas être familier ; grand magasin ; magasin de luxe ; Champs Elysées ; magasins célèbres...
- (3B 8) « Des personnes... de la haute société ont parfois des personnes qui font les courses à leur place. »

Tableau 49 : Distribution des associations de rang et de richesse

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	1	1	0	1
1B	2	0	0	0
2A	3	1	0	1
2B	3	0	0	0
3A	2	0	1	0
3B	7	5	1	5
4A	5	1	1	1
4B	1	0	0	0

21.11 Matin / Soir

Plusieurs sujets avaient des réactions très personnelles à cette paire de stimuli. Certains étaient même poétiques, parlant de la *fraîcheur* de *l'aurore*, ou par exemple :

- (4B 1) « Ce fut le premier jour, comme dans la bible. »

Néanmoins, ils étaient une minorité, comme nous le voyons à travers cet échantillon :

- ASSOCIATIONS PERSONNELLES : cours ; travail ; se lever tôt pour aller à l'ESSTIN...
- (3A 11) « Le *matin* quand je me lève il fait *nuit*, le soir aussi ; on va à l'ESSTIN et on bosse. »
- (4A 8) « Les horaires du *matin* sont toujours beaucoup trop tôt. »

Pour beaucoup d'entre eux, il était tout simplement question de périodes de la journée. Cette liaison plutôt évidente explique une partie du succès de rappel de la réponse ainsi que de l'association :

- COMPOSITION : période ; journée ; l'aurore ; midi ; l'après-midi ; 24 heures...
- (2A 7) « C'était deux parties qui composaient la journée. »

Tableau 50 : Distribution des associations de contraste

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	6	3	2	3
1B	10	8	0	8
2A	8	5	1	5
2B	6	2	3	2
3A	9	4	3	3
3B	3	2	0	2
4A	5	2	2	2
4B	6	2	2	2

Pour la plupart, il s'agissait d'un contraste représentatif de leur vie quotidienne. Ces associations sont présentées dans le Tableau 50. Elles incluent toutes celles qui parlent

d'une opposition en général, celles qui font une opposition nette entre *matin* et *soir*, ou encore entre des idées associées :

- CONTRASTE : contraire ; deux moitiés ; extrêmes ; opposition...
- se lever / se coucher ; se réveiller / dormir ; lever de soleil / coucher de soleil ; début / fin ; commencer / finir ; petit déjeuner / dîner ; travail / repos ; en forme / pas en forme...
- la vie / la mort ; faire la fête / gueule de bois...

21.12 Mort / Dieu

L'association entre ces deux unités peut paraître évidente. Toutefois, pour une poignée de sujets :

- (4A 8) « Alors, on pense évidemment au hard rock... »

Parfois, nous avons des contrastes, entre la mort et la *vie*, entre Dieu et *l'homme*, mais aussi :

- CONTRASTES : diable ; Satan ; Lucifer ; l'enfer ; punition ; flammes...

Bien sûr, pour la plupart des sujets, il était principalement question de notre fin certaine, de l'incertitude de ce qui nous attend, et des croyances propres aux différentes personnes :

- FIN : enterrement ; tombe ; cimetière...
- INCERTITUDE : l'inconnu ; terreur / peur de la mort...
- CROYANCES : religion ; croyance ; chrétienté ; catholicisme ; musulman ; spiritualité ; cultes ; églises ; cérémonie...
- APRES : vie après la mort ; vie éternelle ; un sens à la vie ; on va voir Dieu ; nous rencontrons Dieu ; expérience de l'au-delà ; paradis ; ciel ; le besoin de s'inventer un dieu...

Alors, qui est Dieu ?

- DIEU : le Dieu de la mort ; pouvoir suprême ; maître ; jugement ; ange ; saint ; Jésus ; Saint Pierre ; Dieu ne meurt pas...
- (2A 8) « Si Dieu pouvait mourir, ça serait pas Dieu. »

Les références à la *vie* sont présentées dans le Tableau 51. On remarquera que près d'un sujet sur quatre a établi cette unité, mais un seul a retrouvé et la réponse et l'association.

Tableau 51 : Distribution des associations *vie*

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	1	0	1	0
1B	3	0	1	0
2A	1	0	1	0
2B	4	0	3	0
3A	2	0	0	0
3B	4	1	0	1
4A	2	1	0	0
4B	4	1	1	0

21.13 Or / Bijoux

Cette paire d'unités a provoqué quelques-unes des associations les plus homogènes : les bijoux peuvent être *faits* ou *fabriqués* en or, et *s'achètent* dans une *bijouterie* (souvent *joaillerie* pour les sujets qui avaient *jewellery* à la place de *bijoux*). De nombreux sujets ont parlé des matières brutes, ainsi que des produits finis, mais plus fréquentes encore étaient les allusions appréciatives de la *valeur* ou de la *beauté* :

- MATERIAUX : métal ; matériau ; diamant ; rubis, saphir ; émeraude ; argent ; pierre précieuse...
- OBJET : collier ; bague ; alliance ; bracelet ; briller ; boucles d'oreille ; chaîne ; médaille ; cadeau...
- JUGEMENT : joli ; attirant ; beauté ; cher ; coûteux ; richesse ; valeur ; prisé ; rare ; inaltérable ; jaune ; soleil ...

Cette dernière catégorie d'associations est présentée dans le Tableau 52.

Tableau 52 : Distribution des associations *valeur* ou de *beauté*

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	6	4	1	3
1B	5	3	2	3
2A	3	1	1	1
2B	3	1	1	1
3A	6	2	1	1
3B	5	2	2	2
4A	4	0	3	0
4B	9	2	2	1

Seul un tout petit nombre de sujets sortaient de ces grandes lignes :

- (4A 8) « On a dû beaucoup travailler pour gagner ça, pour se l'acheter, ou pour le voler, qui sait... »
- (4B 6) « Les femmes aiment les *bijoux en or*. »
- (4A 7) « L'année dernière, pour les 18 ans de ma copine, je lui ai acheté une bague en *or* avec des *joyaux*. »

21.14 Pluie / But

Ces expériences ont été menées avant les exploits du gardien de but de l'équipe de France (Barthez) lors de la Coupe du Monde 1998, mais cela n'a pas empêché la plupart des sujets à penser immédiatement au *football* :

- FOOTBALL : balle / ballon ; gardien de but ; équipe ; joueur ; sport ; match ; AS Nancy-Lorraine ; AC Milan ; herbe ; terrain de sport ; pelouse...
- attraper ; marquer ; intercepter ; plonger ; fuser...

Lors de la deuxième séance, les groupes qui avaient le stimulus *but* ont eu un taux de rappel de la réponse nettement supérieur à ceux qui ont eu *pluie* comme stimulus. On peut supposer que l'unité *but* focalise directement sur l'aspect du match de football, tandis que *pluie* laisse ouvertes de nombreuses autres possibilités. En général, il était

bien sûr question d'un match de football sous la pluie, et de nombreuses associations avaient rapport avec le mauvais temps :

- MAUVAIS TEMPS : mouillé ; humide ; marécageux ; intempérie ; super temps à Nancy ; glisser ; eau ; tomber à grosses gouttes ; mauvaises conditions ; inondation ; irrigation ; éléments ; le vent ; phénomène météorologique ; trempé...

Trois sujets ont trouvé le moyen de rendre l'association plus marquante ; malgré cela, deux d'entre eux n'ont réussi à retrouver ni l'association ni la réponse :

- (3B 2) « La *pluie* c'est des ballons qui tombent... »
- (2A 7) « Le gardien de *but*... chante sous la *pluie* quand il s'ennuie pendant un match... »
- (2A 8) « Le gardien de *but* de cette équipe qui a perdu était tellement triste, qu'il pleurait comme une madeleine... »

Tableau 53 : Distribution des associations sans *football*

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	3	0	0	0
1B	1	0	0	0
2A	1	1	0	1
2B	2	0	0	0
3A	5	1	0	1
3B	1	0	0	0
4A	1	0	0	0
4B	2	0	0	0

Seize informants ont fait une association qui ne portait pas sur le football. En général, ces solutions n'étaient pas très efficaces : sur les 16, seuls deux sujets ont réussi à retrouver l'association, et ainsi la réponse souhaitée :

- (1A 3) « J'aurai du mal à atteindre mon *but* si la *pluie* intervient. »
- (2A 10) « Admettons qu'on ait un *but* à atteindre, pour aller quelque part, s'il y a trop de *pluie*, ça peut être difficile d'atteindre ce *but*..., pour rouler. »
- (3A 8) « On n'a vraiment aucun *but* à aller marcher sous la *pluie*. »

- (4B 1) « C'est toujours quand on va arriver au *but* qu'il se met à *pleuvoir*. »

La distribution de ce type d'association figure dans le Tableau 53.

21.15 Reine / Neige

Une liaison peu évidente, mais qui n'a pas posé trop de problèmes pour la plupart des sujets, ostensiblement parce qu'elle a donné naissance à des images assez frappantes dans de nombreux cas. Il était très souvent question des contes pour enfants, voire d'une atmosphère féerique, avec des associations comme les suivantes :

- **ATMOSPHERE** : un conte pour enfants ; dessin animé ; histoire ; légende ; un conte de Grimm ; fable ; la belle au bois dormant ; Blanche Neige ; la neige est la reine d'hiver ; la reine des neiges ; la Mère Noël ; Père Noël marié à la Reine Noël ; la reine blanche ; paysages nordiques ; traîneau ; galette des rois ; pâleur ; couleur de la pureté...

Les associations avec *Blanche Neige* rappellent celles de *Walt Disney* etc (paire 6) ; pour cette raison, elles ont été reprises dans le Tableau 54. Il sera noté que le taux de réussite qui accompagne ces associations est relativement élevé : sur les 15 sujets qui y ont fait allusion, 13 ont retrouvé l'association, et 12 se sont souvenus de la réponse souhaitée. Il est intéressant de noter que presque la moitié de ces associations étaient chez les groupes qui avaient *snow* comme stimulus plutôt que *neige* ; si nous supposons que les sujets ne connaissent pas le nom *Snow White* en anglais (et aucun n'y a fait allusion), alors on peut inférer une tendance à la traduction vers la L1.

Autrement, de nombreux sujets étaient plus réalistes dans leurs liaisons :

- **MONARCHIE** : la reine d'Angleterre ; la reine du Danemark ; la chute de la reine ; la reine aime la neige ; reine de beauté...
- **DIVERS** : hiver ; ski ; montagne ; se promener sous la neige ; la transjurassienne est la reine des neiges ; couleur...

Très peu d'autres types d'associations sont à déceler : un sujet avait pensé aux *drag queens* sous la neige, un autre à la *reine blanche* aux échecs ; un troisième a fait la

liaison avec feu *Freddie Mercury*, chanteur du groupe de rock *Queen*, et quelques autres avaient pensé à la neige en tant que *drogue* :

- (3A 10) « Au *Queen* à Paris on peut trouver de la *neige*, vous voyez ce que je veux dire... »

Tableau 54 : Distribution des associations *Blanche Neige*

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	3	1	0	1
1B	2	2	0	2
2A	1	1	0	0
2B	3	2	1	2
3A	1	1	0	1
3B	1	1	0	1
4A	1	1	0	1
4B	3	3	0	3

21.16 Rêve / Lit

A l'exception de quelques-uns qui rêvent d'être dans leur lit (même pendant les cours, selon deux informants), la quasi-totalité des sujets accepte que l'on rêve dans son lit. Le lien étant assez évident, les associations étaient relativement homogènes. Il s'agissait en général de l'endroit et du moment, de l'acte et des processus. La distribution des associations sur le lit en tant qu'endroit où l'on rêve figure dans le Tableau 55. Il sera remarqué qu'il y a une corrélation presque parfaite entre les associations récupérées et le nombre de réponses souhaitées.

- GENERAL : chambre ; matelas ; oreiller ; draps ; se coucher ; dormir ; s'endormir ; allongé ; nuit ; soir ; jour ; journée ; sommeil ; somnambule ; subconscient ; imagination...

Les réponses normalement étaient sous la forme 'on rêve dans son lit', mais 17 ont personnalisé, en disant 'je rêve dans mon lit'. Pour la plupart, et avec les deux exceptions de *cauchemar* et *d'insomnie*, c'est une expérience agréable :

- AFFECT POSITIF : agréable ; joli rêve ; bon lit ; faire de beaux rêves ; Alice au Pays des Merveilles ; conte de fées ; mère ; le meilleur moment de la journée ; se reposer ; se détendre ; se relâcher ; instant de répit ; pause ; tranquille...

Tableau 55 : Distribution des associations de lieu

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	8	6	2	6
1B	6	4	0	4
2A	11	4	0	4
2B	6	2	0	1
3A	9	5	1	5
3B	5	3	1	3
4A	9	4	1	3
4B	9	3	1	3

21.17 Rouge / Couleur

Bien sûr, le rouge est une couleur, la réponse de la majorité des sujets. La plupart des associations étaient développées afin d'inclure des caractéristiques du rouge, de le distinguer de ses coordonnées. Plusieurs pensaient à une action de *coloriage* ; plus nombreux étaient ceux qui ont cité des objets ayant comme caractéristique le fait d'être rouge :

- CARACTERISTIQUES : primaire ; première ; secondaire ; arc en ciel ; vif...
- COORDONNEES : jaune ; bleu ; vert ; orange ; noir ; violet...
- ACTIONS : coloriage ; dessiner ; crayon ; palette ; Mir couleurs...
- OBJETS : tomate ; drapeau de Maroc ; signalisation ; ciel ; soleil ; soir ; Saint Nicolas ; coccinelle ; chaleur ; mon sac ; mon pull...

Le stimulus *rouge* a suscité de nombreuses réactions affectives ; quelques-unes seulement étaient favorables (*préférée, beau, formidable...*), la majorité ayant rapport à *l'agression* en général ou à des symboles agressifs précis. Ces associations sont dans le Tableau 56. Une chose à remarquer est le petit nombre de rappels de ces associations, bien qu'elles soient souvent très frappantes.

- ASSOCIATIONS NEGATIVES : sang ; agressif ; je n'aime pas trop ; fauve ; violent ; pompiers ; peinture ; guerre ; violence ; colère ; interdiction ; feux ; taureaux en Espagne ; révolution ; communisme ?...

Tableau 56 : Distribution des associations d'agression

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	2	2	0	1
1B	4	2	1	2
2A	3	1	1	0
2B	3	1	2	1
3A	3	1	1	1
3B	5	0	3	0
4A	4	0	2	0
4B	4	0	3	0

21.18 Souris / Ordinateur

Un ordinateur peut *posséder* ou être *équipé* d'une souris, qui est ainsi un *élément*, une *extension*, ou une *partie intégrante* de l'ordinateur. Les associations comprenaient des synonymes et des coordonnées de cet élément, et presque tous restaient dans le schéma général de l'informatique, avec une grande quantité de verbes différents décrivant la fonction de la souris. Nous montrons la distribution de ces verbes fonctionnels dans le Tableau 57.

Le taux de récupération de l'association était très faible, surtout dans les groupes interlinguistiques. Cependant, la récupération de cette association allait sans exception de paire avec la récupération de la réponse :

- GENERAL : fichier ; informatique ; technologie ; internet ; microprocesseur ; programme ; option ; instruction...
- COMPOSANTES : écran ; logiciel ; Windows 95 ; jeu ; curseur ; flèches ; clavier ; fenêtre ; icône ; mode ; interface graphique...
- SYNONYMES : gadget ; instrument ; outil...

- FONCTION : sélectionner ; se servir ; saisir ; utiliser ; cliquer ; manipuler ; indiquer ; fonctionner ; déplacer ; remplacer ; jouer ; choisir ; diriger ; accéder ; bouger ; simplifier ; apprendre ; naviguer ; travailler...

Tableau 57 : Distribution des associations de fonction

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	8	2	3	2
1B	4	2	2	2
2A	9	3	4	3
2B	9	3	4	3
3A	7	0	4	0
3B	7	2	4	2
4A	10	1	4	1
4B	7	1	1	1

Les fabricants de matériel informatique seraient heureux d'apprendre que cet outil est généralement très bien reçu par nos sujets :

- ASSOCIATIONS POSITIVES : progrès ; facile ; utile ; rapide ; vite ; super ; fou ; pratique ; affiché ; pression du doigt ; indispensable ; communication ; connaissance ; apprentissage ; potentiel ; guignols...

Peu de sujets ont fait référence à l'autre sens principal de *souris* ou de *mouse* lors de la première séance, mais il paraît que « Mickey Mouse n'aime pas les ordinateurs » (2A 8). Pour deux ou trois personnes, il s'agissait d'une métaphore d'un « petit animal qui se déplace sur l'écran » (3A 8), une idée développée chez le sujet suivant lors de la première séance, bien qu'il fût incapable de retrouver cette association plus tard :

- (4A 8) « On voit très bien la métaphore entre le petit curseur à l'écran et la *souris* qui se balade sur l'écran. Il existe des programmes par exemple pour simuler un petit chat qui court après les souris, très rigolo. C'est un nom amusant, enfin les Guignols de l'Info, enfin, Jack, c'est-à-dire Chirac, avait pris ça pour un mulot. »

21.19 Travail / Argent

Des associations très homogènes : il faut gagner de l'argent pour vivre, et le seul moyen est de travailler :

- (4B 11) « *L'argent* ne pousse pas dans les arbres. »
- (2A 6) « Chaque *travail* mérite salaire, évidemment. »

C'est pour cette raison que les sujets font leurs études, par souci de l'avenir, cependant pour la plupart d'entre eux, ce n'est pas par plaisir, mais par nécessité :

- ASSOCIATIONS HOMOGENES : futur ; avenir ; études ; ingénieur ; belle vie ; plaisir...
- besoin ; obligé ; falloir ; mériter ; suer ; nécessaire ; indispensable ; vivre ; sens à la vie...

Il y avait très peu de variation dans ces réponses ; seuls quelques synonymes pour l'argent et pour le travail sont à remarquer :

- SYNONYMES : salaire ; paie ; fric ; emploi (chômage)...

Tableau 58 : Distribution des associations *gagner*

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	6	0	2	0
1B	6	3	1	3
2A	9	2	1	2
2B	3	0	1	0
3A	10	2	1	2
3B	7	2	3	2
4A	7	0	2	0
4B	6	0	0	0

Un sujet (2B 10) seulement a fait référence à la *monnaie*, un cognate si ce n'est un faux ami. Plusieurs sujets ont pensé au dicton 'tout travail mérite salaire', et un autre a pensé à une métaphore devenue axiomatique dans la L2 comme dans la L1 :

- (4A 8) « Le *travail* c'est [de] *l'argent*. »
[2^{ème} séance] « Je me souviens de l'expression *time is money*..., donc *travail is money*, c'est un peu compliqué. »

Les associations comportant l'unité *gagner* figurent dans le Tableau 58. Malgré la fréquence de cette association, elle n'a pas été très bien retenue lors de la deuxième séance.

21.20 Voiture / Vélo

Il s'agit de deux *moyens* ou *modes de transport* ou de *locomotion* ou de *déplacement* différents ; le Tableau 59 reprend les associations comprenant un de ces termes. Peut-être en raison de la banalité de cette association, cette paire n'a pas connue une réussite très forte. Si le stimulus *vélo* a eu plus de succès que *voiture*, il est vraisemblable que cette deuxième unité a engendré plus de confusions avec la paire 4, *chien* et *autoroute*. Pour certains sujets, tout le schéma des transports a été activé :

- SCHEMA TRANSPORT : déplacement ; véhicule ; motocyclette ; priorité ; moto ; rouler ; circuler ; circulation...
- LIEU : embouteillage ; route ; ville ; rue ; piste ; bandes / voie cyclable...

Tableau 59 : Distribution des associations de *transport / locomotion / déplacement*

Groupe	Nombre de sujets	Rappel d'association réussi	Réponse sans association	Réponse avec association
1A	4	2	0	2
1B	4	3	0	2
2A	2	0	0	0
2B	2	1	0	0
3A	5	3	0	2
3B	5	3	1	3
4A	6	3	1	1
4B	5	2	0	2

Pour la plupart des sujets, il était question de les distinguer d'une manière ou d'une autre. Pour certains, cette comparaison tournait autour d'une description physique ou mécanique des deux :

- DESCRIPTION : 4 / 2 roues ; freins ; moteur ; pédales...

D'autres ont focalisé sur les avantages relatifs aux moyens de déplacement :

- AVANTAGES VELO : agréable ; préférer ; intéressant ; se promener ; beau temps ; sport ; muscles ; écologique ; ne pollue pas ; pratique ; pas de permis / 18 ans ; pas cher ; rentable...
- AVANTAGES VOITURE : rapide ; vite ; vitesse ; pressé ; facile ; gain de temps ; fatigant ; pas physique ; fainéant...

Bon nombre d'entre eux ont également pensé au scénario d'un *accident* entre une voiture et un vélo :

- ACCIDENT : accident ; collision ; percuter ; renverser ; mort...

21.21 Résumé

Avec l'approche inverse que nous avons adoptée, il est parfois difficile d'attribuer le statut de 'réponse' à une seule unité. Par conséquent, des regroupements classiques sont plus ou moins exclus — par exemple, de classer les données en associations syntagmatiques, paradigmatiques, phonétiques, et 'autres' (cf chapitre 16). Néanmoins, notre approche nous a permis différents types d'analyse des résultats ; surtout, la réflexion à voix haute fournit une base plus sûre pour justifier les différentes associations, qui ont été examinées individuellement dans ce chapitre. La plupart des associations étaient celles qui étaient prévues, mais les sujets se sont servis de tout élément dont ils disposaient pour récupérer les réponses et les associations lors de la deuxième séance. Ainsi, nous avons pu déceler des associations de synonymes ; de contrastes et d'antonymes ; d'hyponymes, d'hyperonymes et de coordonnées ; de composition et de métonymie ; des associations personnelles et des jugements affectifs. Toutefois, les associations les plus communes sont de loin les schémas et les scénarios

imaginaires, qui comprennent tous les deux des connaissances du monde général et précis, reflétant une contextualisation des paires d'unités-stimuli.

Les schémas dominant lorsqu'il s'agit d'un rapport quotidien et évident : la paire *anniversaire* et *bougie* sollicitait typiquement la réponse *gâteau* ; la paire *bar* et *boisson* sollicitait souvent *bière* et d'autres éléments situationnels. Les scénarios imaginaires interviennent le plus souvent lorsqu'il s'agit d'une relation peu évidente : ainsi, la paire *chien* et *autoroute* a sollicité des histoires d'accident, de départ en vacances, etc... Ces contextualisations étaient généralement bien réussies, surtout les plus frappantes.

Surtout dans ce chapitre, nous n'avons constaté aucun élément permettant de falsifier l'hypothèse *d* (tout type d'association possible dans la L1 est également possible dans la L2, même si les quantités sont différentes). Les tableaux, bien que basés sur un choix sélectif des associations les plus 'intéressantes' pour une raison ou une autre, indiquent clairement que tous les groupes se servent de toutes les sortes d'associations analysées... malgré des quantités différentes.

22. CONCLUSIONS

Il nous semble que les fonctions psycholinguistiques — en particulier lexicales — de l'apprenant L2 ont été négligées depuis trop longtemps. Nous avons donc essayé d'assembler les fruits des recherches de plusieurs domaines afin d'en tirer le meilleur profit. Notre premier objectif a été d'établir une base plus solide pour ce domaine interdisciplinaire du lexique L2 ; nous avons ainsi proposé un modèle formel du lexique mental L2. Notre deuxième objectif a été de souligner l'importance des expériences d'associations lexicales comme outil de recherche en lexique mental L2.

Conformément au modèle que nous avons développé, le lexique mental peut être considéré comme un module psychologique, avec une identité particulière. Cependant, il interagit de façon étroite avec d'autres éléments linguistiques et extra-linguistiques de l'esprit, et de cette manière il ne connaît pas de limites nettes. Ce module comprend le stock d'informations lexicales et ses mécanismes de traitement. Les informations sont regroupées dans des entrées qui correspondent à des unités lexicales ; ces entrées se réunissent dans un vaste réseau de connexions basées sur le partage de traits dans les entrées. Ce réseau est à la base d'un modèle connexionniste de traitement en parallèle. Cet ensemble nous fournit un modèle très complexe et flou, avec énormément de redondance et de répétition dues en particulier à la nature des unités agglomérées. Mais en même temps cette complexité engendre une structure extrêmement rapide et puissante. Cette vision correspond de près à nos connaissances de l'évolution et du cerveau, ce dernier, par ailleurs, nous ayant souvent servi de métaphore dans l'élaboration du modèle.

Le lexique d'un apprenant L2 ressemble fondamentalement à celui du locuteur natif, à quelques différences intrinsèques près — l'apprenant adulte n'est pas un enfant en début d'acquisition L1. Le lexique L1 joue un rôle très important dans toute acquisition lexicale L2, et bien évidemment, des connexions interlinguistiques sont impossibles chez le monolingue. L'adulte dispose également d'une cognition entièrement développée qui lui permet autant un apprentissage délibéré qu'une acquisition non consciente. En plus de l'enfant, il peut utiliser différentes stratégies et profiter pleinement d'une décontextualisation lexicale. La cognition développée (bien que moins efficace dans une L2) et les connaissances antérieures sont la source d'une

grande variabilité dans les processus et dans les résultats de l'acquisition lexicale chez l'apprenant adulte. En général, il connaît moins d'unités L2 que le natif, et il les connaît moins bien ; ce manque d'informations lexicales L2 implique obligatoirement un réseau moins complet et moins structuré, ce qui explique en partie sa performance d'une efficacité moindre. Tous ces éléments contribuent à l'abondance relative chez l'apprenant de phénomènes bien connus tels que l'oubli, la non-récupération, les lapsus...

Seul un modèle intégré peut expliquer l'interaction des deux lexiques qui se manifeste à travers le transfert et l'interférence, le code-switching, etc... Selon notre modèle, cette interaction est possible grâce au trait [LANGUE : X], qui permet de faire des liaisons interlinguistiques et, en même temps, de distinguer les unités des deux langues. Ce trait réduit l'importance des connexions interlinguistiques, puisque, par définition, il n'est pas partagé par les entrées de langues différentes.

Les connexions sont le résultat de traits perçus (consciemment ou non consciemment) qui sont communs à deux ou à plusieurs unités. Il est difficile de diviser ces connexions dans des catégories nettes (le marquage, par exemple, chevauche toutes les catégories concevables), néanmoins nous avons pu les regrouper principalement comme suit : les connexions phonologiques et graphiques ; les connexions morphologiques, étymologiques et grammaticales ; et enfin les connexions sémantiques et situationnelles. Toutes ces connexions sont en principe possibles en situation interlinguistique autant qu'en situation intralinguistique. En ce qui concerne la traduction propre, elle peut être considérée comme une forme de synonymie interlinguistique. Aucune paire d'équivalents de traduction n'est parfaite, de la même manière qu'il n'y a aucune paire de synonymes intralinguistiques parfaite. Quelque part, les équivalents de traduction sont donc tous des 'faux amis'. Cette situation peut être estimée comme normale et nécessaire : l'apprenant se sert de son lexique L1 afin d'aborder la L2, et évite ainsi de gaspiller beaucoup de temps et d'efforts, même si le lexique L2 qui en résulte est différent de celui d'un natif.

Afin de tester ce modèle de base, nous nous sommes appuyés sur des sources d'indications diverses, et sur les résultats de différents types d'expériences — en particulier sur les associations lexicales, qui refléteraient les connexions sous-jacentes. Les associations des locuteurs natifs ont été examinées très souvent, celles des

apprenants beaucoup moins. Ce type d'expérience n'est pas sans problèmes, mais à part la difficulté de déterminer si l'apprenant se sert de la traduction en établissant ses associations, les problèmes que nous avons discutés ne sont pas propres aux associations L2 ou interlinguistiques : ils existent également tous en situation L1. De ce fait, la négligence de cet outil en L2 semble inexplicable.

Pour toutes ces raisons, nous avons nous-mêmes conçu et réalisé des expériences d'associations lexicales L2 — autant pour tester l'utilité de ce type d'expérience sous de nouvelles formes que pour tester le modèle du lexique que nous avons développé. Bien évidemment, nos ambitions ont été modestes, en raison des ressources et du temps limités, et toute conclusion ne peut être considérée que comme une indication d'une ligne de recherches potentielle à l'avenir. En début de chapitre 18, nous avons présenté cinq hypothèses, que nous avons par la suite examinées au fur et à mesure à la fin de chaque chapitre. Nous sommes maintenant en position de les analyser dans leur ensemble :

a) Certains types d'associations sont plus fréquents et plus puissants que d'autres.

A l'aide des différents angles d'analyse, nous avons pu constater que les associations les plus fréquentes sont généralement les associations sémantiques, surtout schématiques, autant dans les différentes situations L2 que chez le groupe intralinguistique L1. Les associations les plus frappantes étaient souvent, mais pas toujours, les plus puissantes capables de provoquer un rappel lors de la deuxième séance ; nous avons interprété ceci comme une confirmation de l'importance des niveaux de cognition.

b) Certains types d'associations sont plus accessibles à l'introspection que d'autres.

Les associations les plus accessibles à l'introspection étaient généralement les schémas ou domaines d'emploi, les contrastes et les opposés, et les associations imagées. Nous pouvons également inclure les associations métalinguistiques, basées principalement sur une connaissance moins parfaite des unités, ainsi que les quelques associations formelles. Les paires les moins souvent accompagnées d'explications associatives étaient les paires les plus 'évidentes', comme *mari* et *femme*.

- c) Les associations ont une force relative à la situation linguistique, dans l'ordre : $L1 > L1 ; L2 > L2 ; L2 > L1 ; L1 > L2$. En ce qui concerne à la fois les réponses correctes et les associations récupérées, les groupes 1 ($L1 > L1$) et 4 ($L1 > L2$) ont effectivement retrouvé les places que nous avions prévues. Cependant, le groupe 3 ($L2 > L1$) a connu des scores supérieurs à ceux du groupe 2 ($L2 > L2$). Nous avons donc postulé l'existence de deux tendances, la première ayant la priorité : a) l'apprenant préfère la L1 ; b) l'apprenant préfère ne pas changer de langue. Toutefois, les différences globales entre les groupes 2, 3 et 4 étant peu significatives, il faudrait encore des données afin de confirmer ces tendances. La seule conclusion qui semble relativement certaine est que la L2 ait un effet inhibiteur sur la récupération de réponses et d'associations, ce qui concorde avec nos attentes et avec l'existence proposée du trait [LANGUE : X].
- d) Tout type d'association possible dans la L1 est également possible dans la L2, même si les quantités sont différentes. Les différentes analyses renforcent un modèle du lexique L2 qualitativement très semblable au lexique L1 : aucune différence qualitative importante n'a été décelée entre les différents groupes, qui étaient d'ailleurs relativement homogènes de ce point de vue. Chaque type d'association provoqué chez le groupe de contrôle L1 se manifeste également en situation interlinguistique et intralinguistique L2. Néanmoins, la plupart des études en matière d'associations lexicales L2 focalisent sur les quelques différences (généralement quantitatives) et non sur l'abondance de similarités (qualitatives).
- e) Une fois créées, les associations peuvent être incorporées dans le lexique mental ou mémoire à long terme, et engendrer un rappel associatif ultérieur. La corrélation entre les taux d'associations récupérées et des réponses correctes est suffisamment forte pour permettre une confirmation provisoire de cette dernière hypothèse. Cependant, l'importance de la différence entre la mémoire événementielle à long terme et la mémoire lexicale a peut-être été sous-estimée. Plus de recherches seraient nécessaires afin de clarifier cette distinction.

Grâce aux énormes possibilités des associations lexicales comme outil de recherche, il nous semble que d'importants progrès sont à portée de main. Par exemple, il serait intéressant de proposer un stimulus avec un petit nombre d'associations traditionnelles

aux apprenants, et de leur demander de les organiser selon leur perception de la puissance des liaisons. De cette manière, on pourrait vérifier si toutes les associations favorisées par les natifs le sont également par des apprenants. Pour tester plus précisément l'importance de diverses combinaisons L1 et L2, on pourrait présenter des paires d'unités intimement associées, certaines dans la L1, d'autres dans la L2, sans ordre apparent. Peu de temps après, en demandant aux sujets s'ils avaient rencontré tel ou tel stimulus dans la L1 ou dans la L2, et de quelle langue était l'unité avec laquelle il avait été associé, il serait possible de tester l'importance de la langue des associations. Une autre possibilité serait de présenter des stimuli, soit dans la L1 soit dans la L2, et de demander aux sujets de fournir le plus rapidement possible l'opposé dans l'une des deux langues. Une comparaison des délais et des réponses fournies pourrait éclaircir les mécanismes sous-jacents. Afin d'examiner les regroupements possibles, on pourrait également tester le rappel libre d'une liste présentée en ordre aléatoire pour constater quelles unités sont plus souvent rappelées ensemble. Par ailleurs, si le réseau d'associations change avec le niveau L2, il serait en principe possible d'utiliser les associations afin de tester le niveau de langue en général et les connaissances lexicales en particulier. Ce type de test devrait être plus simple à réaliser qu'un test classique de vocabulaire, puisqu'il pourrait reposer sur un plus petit nombre d'unités.

Il s'agit là de quelques possibilités de recherches qui utilisent les associations lexicales sous de nouvelles formes comme outil de recherche en matière du lexique L2. Les résultats de telles recherches aideraient au développement d'un modèle psycholinguistique de l'acquisition lexicale L2, et pourraient par la suite avoir des conséquences pour les programmes d'enseignement. Toutefois, Nation (1990) nous fournit de bonnes raisons d'être prudents. Le fait que le lexique soit stocké dans un réseau associatif dans l'esprit ne signifie pas obligatoirement que l'enseignement de telles associations est l'approche forcément la plus profitable. Pour cela, il faudrait non seulement connaître les sous-réseaux lexicaux les plus courants, mais également tester directement l'enseignement de tels réseaux :

« Si un mot anglais partage des associations comparables avec sa traduction dans la langue maternelle, alors ces associations peuvent être transférées. Le peu de recherches dans ce domaine indique, cependant, qu'un tel transfert ne se produit pas spontanément, et il se peut que les apprenants aient à développer

les associations pour les mots anglais qu'ils apprennent »
(Nation 1990 : 42).

Bien sûr, il serait inconcevable d'essayer d'enseigner toutes les associations typiques d'un locuteur natif, ou même celles d'un apprenant avancé. Néanmoins, une connaissance des associations les plus typiques, représentatives, fréquentes, fortes, ou différemment utiles pourrait influencer d'une manière remarquable les programmes d'enseignement lexical (Stevick 1976).

ANNEXES

L'Annexe A comprend dans leur intégralité les transcriptions des enregistrements effectués lors des expériences. Ces transcriptions sont organisées par sous-groupe (1A, 1B, 2A...), par le numéro de chaque paire de stimuli, et enfin par le numéro attribué à chaque sujet. Ainsi, un commentaire identifié dans le texte par le numéro 4/2B 7, par exemple, indique le sujet numéro 7 du groupe 2B, qui parle de la quatrième paire de stimuli.

L'Annexe B détaille la distribution des réponses correctes lors de la deuxième séance d'expériences ; l'Annexe C la distribution des associations récupérées. Les tableaux sont organisés de la même manière pour les deux types de résultats, un X indiquant un bon résultat. Chaque tableau reprend les résultats d'un seul groupe, les résultats pour chaque sujet figurant dans la colonne verticale en dessous de son numéro d'identification. Les lignes verticales représentent les numéros de paires de stimuli. A droite, le nombre total des réponses correctes ou des associations récupérées sous forme de chiffres bruts, mais également en pourcentage, puisqu'il y avait un nombre différent de sujets dans chaque groupe. En bas de chaque tableau figure le nombre de bonnes réponses ou d'associations récupérées par sujet, d'abord en chiffres bruts, et ensuite en pourcentages. La moyenne par sujet est également fournie pour chaque groupe.

ANNEXE A : TRANSCRIPTIONS

Groupe 1A

1A/1) ANNIVERSAIRE > BOUGIE

1	Fête champagne, alcool, bonne ambiance, et un an de plus.	C'était bougie, anniversaire bougie parce que, fête, j'avais dit champagne, je crois.
2	Alors, fête, âge, nouvelle, nouvelle année, vieillesse, réjouissance, une fois dans l'année, lumière, feu de joie	Bougie, alors, la liaison entre ces deux mots c'est que, souvent les les bougies, allumées symbolisent cet événement, et donc, c'était pour cela que je me rappelle, puisque, les bougies on les met, on les mange avec le gâteau d'anniversaire donc, elles sont très souvent liées
3	Ce gâteau d'anniversaire comporte dix-huit bougies.	Gâteau, bougie, je crois que c'était bougie avec anniversaire.
4	C'est une tradition de, de mettre des, des bougies sur un, sur un gâteau d'anniversaire.	Je me souviens plus de l'autre mot parce que, je ne vois pas du tout quel lien, cela pourrait avoir.
5	Lors de, d'un anniversaire habituellement on souffle, le nombre de bougies correspondant à notre âge, c'est un symbole.	Je dirai, fête, parce que l'anniversaire c'est, c'est la fête, non bougie, parce qu'à un anniversaire on souffle des bougies.
6	Sur le gâteau d'anniversaire on met souvent des bougies.	Bougie, gâteau, avec, l'anniversaire.
7	Gâteau.	Fête, c'était mon mot de liaison, le mot qui allait avec était gâteau, je crois, ou les bougies, sur le gâteau d'anniversaire.
8	Quand c'est, quand on fête son anniversaire, on souffle des bougies qui sont sur un gâteau.	Gâteau, parce que j'avais pensé au gâteau d'anniversaire, non bougie je crois plutôt, qui étaient sur le gâteau d'anniversaire plutôt.
9	On souffle ses bougies d'anniversaire lors, de son anniversaire, on souffle les bougies du gâteau.	Bougie, bougie car on souffle ses bougies lors de son anniversaire, oui, c'était bougie.
10	Gâteau d'anniversaire, bougie allumée, nombre d'années.	Anniversaire, ben je crois que ça devait être les gâteaux ou les bougies, c'est, je crois, me rappeler d'un oui d'un gâteau d'anniversaire, j'aurais du parler d'un gâteau d'anniversaire, gros gâteau au chocolat, oui, c'est tout.
11	Il peut y avoir des bougies sur un, gâteau d'anniversaire.	Bougie, il y a des bougies sur un gâteau d'anniversaire.

1A/2) BAR > BOISSON

1	Soirée, divertissement, jeux vidéo babyfoot, amis.	Bar fête je crois, ou boisson je, bar fête boisson, je sais plus.
2	Alors, endroit mal, mauvais, perte de temps, alcoolisme, accident de voiture, pas bon.	Ah oui, bar c'était boisson, boisson, alors comment j'ai trouvé boisson et ben, ben le plus souvent, le plus souvent on va dans un bar pour boire, pour consommer des boissons donc.

3	Ta boisson favorite se trouve en haut à droite dans le bar.	Bar et il y a quoi il y a boisson, chaise, mais c'était pas ça, avec bar, tabouret, piquet, c'était aucun de ceux-là, je sais pas.
4	Alors dans un bar on peut trouver, beaucoup de boissons, rafraîchissantes, comme, coca fanta, limonade.	Le deuxième mot était, boisson parce que je me souviens que, dans un bar j'avais dit qu'on pouvait trouver, toutes sortes de boissons, comme orangina coca-cola, fanta.
5	Quand on a soif on va au boire au, on va au bar pour, s'acheter des boissons, c'est un bon moyen pour rencontrer des personnes, et discuter, en buvant.	Boisson, parce que au bar, quand on va au bar c'est pour boire, des boissons [habituellement].
6	Au bar on, sert des boissons.	Alcool ou, boisson.
7	Fête.	Boisson, je m'en souviens, c'est tout.
8	Un bar est endroit où on peut boire des boissons alcoolisées avec, des amis dans une ambiance sympa.	Boisson.
9	Dans les bars on distribue de la boisson, alcoolisée, non alcoolisée, pétillante, non pétillante, et tout ce qu'on veut d'ailleurs, tous les styles de boisson sont dans les bars.	Bar bar boisson, et j'avais parlé, qu'on pouvait trouver toutes les boissons dans les bars, toutes sortes de boissons.
10	Bar boisson c'est fait penser à l'alcool à l'alcool, ça fait penser, à quelqu'un qui resterait souvent dans les bars, c'est, c'est, ça fait penser à l'alcool au volant, oui, beaucoup au volant, c'est, c'est réfléchir aux phénomènes, phénomènes de, de de, des risques, des risques d'accident en voiture.	Alors bar, bar et, boisson, je pense, [ça avait] ça m'a, ça m'a fait penser à l'alcool, je sais plus si c'était, si c'était pas plutôt une couleur, le rouge, qui m'aurait fait penser à du vin rouge, je crois plutôt une boisson, boisson.
11	Quand je vais au bar je ne prends jamais de boissons alcoolisées.	Boisson, au bar il y a des, il y a des boissons alcoolisées je crois, un truc comme ça.

1A/3) BOIS > FEU

1	Feu de bois, cheminée, feu de forêt.	Bois, je me rappelle plus de la liaison.
2	Bois feu, bien malheureusement, souvent, nos forêts partent en fumée, à cause de feux criminels donc ça me fait penser à ça, et puis on utilise le bois pour faire des allumettes pour faire du feu etc, pour les bûches dans, dans a cheminée.	Bois, j'ai l'impression que c'était papier, puisque le papier est fait à partir du bois mais, je suis très incertain.
3	Hier j'ai fait un feu de bois.	Bois ça me fait penser à forêt et à table, mais je, pense pas que ce soit ni l'un ni l'autre, ah non c'est feu parce qu'on on, on fait du feu dans la, non le bois, enfin je sais plus.
4	Ceci me fait penser, au film de, avec les singes, un vieux film, qui s'appelle, la Planète des Singes, un film extraordinaire, où, l'on se rend compte, que les armes nucléaires, ne servent pas à grand chose et que, il suffirait que chaque nation en ait une seule pour que, cela permette de ne pas, déclencher de glaire de, de guerre entre les Etats Unis, l'URSS et l'Europe.	Le deuxième mot devait être, feu parce que, enfin j'en sais rien du tout.
5	Le bois sert à faire du feu, le feu, chauffe et, quand il y a plus de bois faut en remettre, pour, rallumer le feu.	Je dirai forêt, mais je m'en souviens plus du tout, parce que, dans les, la forêt on trouve du bois, habituellement.

6	Avec du bois on peut faire un feu.	Feu, parce qu'on fait du feu de bois.
7	Chaleur.	Jouer.
8	Avec le bois on peut faire du feu.	[PAS DE REPONSE]
9	On fait un feu en utilisant du bois, le bois peut prendre feu, incendie de forêt aussi ça pourrait être.	Bois brûler, brûler ou feu, non feu, feu feu feu, faire un feu de bois, feu.
10	Bois feu ça fait penser à, donc aux grandes soirées d'hiver, près d'un fourneau parce qu'il fait très froid dehors, et il y a de la neige, ça me, oui ça fait donc penser aussi à la forêt des, dévaste de la forêt par le feu, dans le midi, de la France, tous les étés.	Alors le bois, le bois ça m'a fait penser à la, là ça me fait penser à la forêt, bois forêt, parce que, oui c'est un peu synonyme, il y a beaucoup de bois qui pousse dans les forêts, j'habite dans les Vosges où, je suis, mon village est entouré de beaucoup de forêts, donc, j'ai du penser oui, à la nature, la verdure, oui.
11	Dans une cheminée il faut du bois pour faire du feu.	Feu, on peut faire du feu avec du bois.

1A/4) CHIEN > AUTOROUTE

1	Abandonner un chien sur l'autoroute.	Chien autoroute, j'avais fait la liaison abandonner son chien sur l'autoroute.
2	Alors, beaucoup de chiens meurent dans les autoroutes, lorsqu'on prend l'autoroute c'est souvent pour aller en vacances et, souvent les gens laissent leur chien, les chiens errants meurent souvent sur les autoroutes etc etc.	Chien, je pense que c'était animal, car le chien est un animal mais, je n'en suis vraiment pas sûr.
3	Le chien regarde les voitures qui passent sur l'autoroute.	Chien avec chien il y avait, il y avait la route, j'ai dit que le chien, regardait, la route ou, était assis au milieu de la route je sais plus.
4	Le chien est un animal domestique, on dit que c'est le meilleur ami de l'homme, mais, on a besoin de, de s'en occuper, et, il y en a beaucoup qui sont perdus sur l'autoroute, les chiens sont une source, d'ennui lorsque l'on part en vacances.	Je me souviens plus de l'autre mot.
5	Je pense qu'un, chien ne, doit pas traverser l'autoroute, s'il veut pas se faire écraser, je pense que l'autoroute c'est pas, c'est pas le lieu où, où on doit emmener des chiens.	Autoroute, parce que, je me rappelle que j'avais dit que, un chien ça devait pas aller sur l'autoroute, et j'avais pas vu, pas trop vu la, la relation.
6	Ecraser.	[PAS DE REPONSE]
7	Le chien se fait écraser sur l'autoroute.	Ça doit être, le, le chien qui se fait écraser sur l'autoroute.
8	Le chien s'est fait, écraser sur l'autoroute.	Autoroute.
9	Un chien qui, qui traîne au bord de l'autoroute, un chien qui peut se faire écraser sur l'autoroute, le chien qu'on abandonne au bord de l'autoroute aussi, oui les chiens qu'on abandonnent au bord de l'autoroute.	Autoroute, car un chien sur le bord de l'autoroute c'était dangereux, on risque d'écraser le chien.

10	Alors chien autoroute, accident, un, un chien qui se fait écraser sur une autoroute, ça [fait] penser à la sécurité, la sécurité des, des véhicules pour les animaux, donc, la sécurité des, pour les animaux, le danger des voitures pour, le reste, pour le monde extérieur.	Autoroute, je me souviens, d'un, d'une vision d'un accident un chien avec la circulation, je me, je me souviens pas mal, que je, j'ai beaucoup parlé des accidents la semaine dernière.
11	Si un chien traverse l'autoroute il se fera certainement écraser.	[PAS DE REPONSE]

1A/5) FEMME > MARI

1	Epoux, amour, famille, enfant, foyer.	Femme, mari, fait allusion à la famille, à l'amour.
2	Femme et mari, bien ce sont les deux éléments d'un, d'un couple, dans la vision traditionnelle, [tout est des] des relations homme-femme donc, si vous êtes ma femme je suis votre mari, femme symbolise aussi.	Femme c'était mari, donc, le lien ben, c'est le lien du mariage.
3	Cette femme marche dans la rue à côté de son mari.	Femme c'était le mari, je crois que j'ai dit que le, mari se promenait dans la rue avec sa femme, quelque chose comme ça je crois.
4	Une femme.	Le deuxième mot était mari parce que, parce que.
5	Le mari et la femme, vivent ensemble, ils forment un couple, puis une famille quand ils ont des enfants.	Là c'était mari, parce que, une femme, et un mari forment une famille, et ils ont des enfants.
6	Une, femme est, mariée à son mari, donc relation, homme femme.	Mari, parce que femme est mariée à son mari.
7	Couple.	Couple, je suis plus sûr mais c'est, je crois que c'est ce que j'ai dit.
8	Mari et femme.	Mari, puisque j'avais fait une allusion au mariage.
9	Le mari, est marié avec la femme et la femme est mariée au mari, le couple quoi, un couple, le couple.	Mari, car, la femme a un mari et le mari a une femme, oui, c'est ce que j'ai dû dire, mari.
10	Femme mari ça fait penser ben à un couple, très simplement, ça, ça fait penser au mariage, donc ça fait, fait penser à une, une vie beaucoup plus éloignée déjà que, que celle qu'on vit en ce moment que je vis en ce moment, donc, voilà, oui ça fait penser donc au mariage.	Femme, mari, parce que je crois me souvenir que, oui il y avait femme et mari, j'avais du parler d'un couple.
11	Chaque femme mariée a un mari.	Mari, les femmes mariées, ont un mari, je crois.

1A/6) IMAGE > CANARD

1	Je ne sais pas, Donald.	Image, Donald Duck, canard.
2	Image canard, je ne sais pas, image canard, le petit pousset.	Oh là, image, ah oui, canard, canard, pourquoi ben, je sais je sais pas, ça devait être, comme dans les contes.
3	Sur cette image on peut voir un canard.	Je me demande s'il n'y avait pas un canard, avec image, je suis pas sûr.

4	Alors, on nous donnait des images, quand on était petit, à l'école maternelle, le canard, on en fait, du pâté, qui n'est pas très bon, dans la France c'est une spécialité.	Pour moi le mot image avait été associée à l'école maternelle, et, je ne vois pas, les, l'autre cas où, qui avait un rapport avec, ce mot.
5	J'ai déjà vu des canards sur des images, en photo, dans des, journaux dans des journaux ou dans des, des livres, sur les animaux.	Canard, parce que, là aussi j'avais pas trouvé la la relation entre les deux mots, et je me souviens que c'était canard, ça m'avait, choqué.
6	Dans le Canard Enchaîné il y a plein d'images.	Aucune idée.
7	Donald Duck.	Le mot qui, allait avec était canard je crois, j'avais dit Donald Duck, comme mot de liaison.
8	[PAS DE REPONSE]	Merde.
9	Une image canard, un canard une image, des images d'un colvert, de canard, pas trop d'idées.	Image, image image image, plus rien du tout idée, ça m'est, plus rien du tout je sais plus, je n'ai pas, je sais pas ce que j'avais dit comme, liaison avec ce mot là.
10	Alors image de canard, ben je pense à Donald, je pense à des bandes dessinées à des, à des dessins animés, donc de Donald, et, on peut voir aussi un étang avec, des canards, dans la nature.	Alors là, image, image, image image image, alors là je bloque, image, je sais plus du tout ce qu'il y avait [au bout] d'image.
11	La semaine dernière, j'ai vu une image symbolique dans le Petit Canard.	Canard.

1A/7) JOURNAL > LUNETTES

1	Lire le journal avec ses lunettes, journal lunettes, mauvaise façon de voir, l'actualité.	Journal, je me rappelle plus, non, plus du tout.
2	Et bien, beaucoup de personnes ont besoin de lunettes pour lire leur journal, le journal est souvent, c'est souvent des lunettes pour nous, pour, nous donner une vision sur le monde, une meilleure vision pour le monde.	Journal, alors j'ai envie de dire que c'était, information, mais, j'ai pas l'impression que c'était ça, [j'aurais] du dire ça, ça pouvait être ça puisque l'information, les journaux c'est avec l'information, journal, ah je pense que c'était, lunettes, oui c'était ça lunettes, car le journal est une, sert comme des lunettes, pour voir, pour mieux nous faire voir ce qui se passe dans le monde, ce qui se passe ailleurs.
3	J'ai besoin de mes lunettes pour lire ce journal.	Première chose qui me vient c'est lire, mais je pense pas que ce soit ça, je me souviens plus.
4	J'adore lire le journal, spécialement Le Monde, et, c'est, un support papier où l'on apprend, beaucoup de choses, et l'on peut lire, ce qui nous intéresse.	Je ne me souviens plus du tout du, deuxième mot parce que, j'avais du parler du mot, journal sans me soucier de, l'autre mot.
5	On se sert de lunettes pour, lire le journal, quand on voit pas bien, comme moi par exemple.	Lunettes, parce que, pour lire un journal on a besoin de lunettes, quand on voit pas bien, c'est plus facile à lire un journal avec des lunettes.
6	Pour lire, pour lire le journal il faut avoir des lunettes.	Monsieur, je sais pas.
7	Presbyte.	[PAS DE REPONSE]
8	J'ai besoin de lunettes pour lire un journal, c'est écrit trop petit dans les journaux, dans les journaux.	[PAS DE REPONSE]

9	Ben, les gens qui ont un problème de vue mettent des lunettes pour lire le journal, oui, ceux qui sont, ceux qui sont, presbytes, mettent des lunettes pour lire le journal.	Lunettes, parce qu'on a besoin de mettre des lunettes pour lire un journal quand on a des problèmes de vue.
10	Lire le journal, voir de mal, voir mal de près.	Alors le journal, le journal, étaient, des faits divers, peut-être, je sais plus.
11	Les personnes âgées ont besoin de lunettes pour lire le journal.	Grand-père ou grand-mère, je vois lire, je sais plus, parce que, ah ils ont besoin des lunettes pour lire le journal oui c'est ça, je pense.

1A/8) LAMPE > FAUTEUIL

1	Lampe fauteuil lecture, repos, études.	Lampe, je me rappelle plus non.
2	Alors, souvent dans les salons, il y a une, une lampe près du fauteuil, pour pouvoir lire, un fauteuil avec un bon livre et, un lampe oui, il ne manquerait plus que la cheminée, oui c'est souvent, c'est souvent, relié dans, dans des salons.	Encore une fois j'ai l'impression que c'est lumière, mais j'en suis vraiment pas sûr, et pourquoi ça serait lumière et bien, car, la lampe diffuse de la lumière, elle sert à, à diffuser la lumière mais, je n'en suis vraiment pas sûr.
3	Le fauteuil est à côté de la lampe.	Lampe, ben les premiers qui me viennent à l'esprit c'est ampoule, chevet, et lit, mais je crois qu'il n'y a pas de rapport avec le deuxième mot qu'on m'avait donné.
4	Un fauteuil est un endroit où l'on peut se relaxer ou alors, travailler, à son aise ou regarder la télé, et une lampe, est nécessaire pour s'éclairer lorsqu'il fait nuit.	Le deuxième mot devait avoir, un rapport avec, le fonctionnement de, la lampe, soit un interrupteur soit une ampoule.
5	Lorsque, je suis assis dans un fauteuil, habituellement c'est pour lire ou, ou regarder la télé, j'allume souvent la lampe puisque, c'est souvent le soir que je regarde la télé ou que je lis, et, voilà.	Fauteuil, parce qu'une lampe ça sert à, à éclairer, et à faire de la lumière, quand on lit ou qu'on regarde la télé, et puis.
6	Souvent à côté du fauteuil il y a une lampe.	Salon, un lieu commun pour une lampe.
7	Un robot.	Lumière, je sais plus.
8	Dans un salon, les lampes sont souvent à côté des fauteuils.	[PAS DE REPONSE]
9	Une lampe qui éclaire un fauteuil, un salon quoi, il y a des lampes des fauteuils dans une pièce un salon.	Salon, car il y a des lampes dans le salon quand, salon, salon, oui salon fauteuil, oui non c'était salon, j'avais parlé d'une histoire de, d'éclairer le salon.
10	Alors lampe fauteuil, ça fait penser à quelqu'un qui, qui lirait, qui lirait un livre, le soir, il est bien installé dans son fauteuil et il a la lampe au-dessus de lui, ça fait donc penser à, un divertissement repos.	Alors lampe lampe, qu'est-ce que j'ai, qu'est-ce qu'il pouvait y avoir, c'était peut-être bien néon, je sais plus pourquoi néon, ben voilà pourquoi je pense au néon, ils sont en train de tout [se faire] installer à l'ESSTIN, ils sont tous par terre, et ne plus beaucoup au plafond, et, je me rattache qu'à ça aujourd'hui.
11	La lampe allumée, grand-mère était assise dans son fauteuil en train de regarder la télé.	Fauteuil, la phrase c'était, la lampe allumée, grand-père regardait la télé dans son fauteuil, un truc comme ça.

1A/9) LEGUME > HARICOT

1	Aliment, aliment, jardin, fait penser, à, un soupe aux légumes aux, haricots.	Légume, la liaison me revient je crois que c'était un repas mais, je me rappelle plus du tout du mot.
2	Alors, plat manger, bon, le haricot est un légume, les légumes sont bons pour la santé, donc le haricot aussi.	Légume c'était, alors c'était un légume, c'est, le deuxième mot c'est, il avait la particularité, la particularité d'être un légume et je pense que c'était, petit pois ou des choux ou, des carottes, petits pois je pense.
3	Mes légumes verts préférés sont les haricots.	Avec légume, je crois que c'était vert, pour les légumes verts.
4	Les légumes sont nécessaires à une bonne santé, d'ailleurs, on a besoin de, manger de tout.	Le deuxième mot était, devait être, haricot, mais je ne sais plus pourquoi.
5	Les haricots sont, des légumes, des légumes verts, je n'aime pas trop les haricots personnellement.	Table, parce que quand on mange des légumes on, est à table, on déjeune à table donc je pense que c'est table.
6	Les haricots sont des légumes.	J'ai du mal.
7	Vert.	Fruit, je suis plus sûr que c'était fruit.
8	Le haricot est un légume.	Haricot, parce que ben, un haricot c'est un légume.
9	Les haricots verts sont des légumes, il y a aussi les haricots, enfin, tous les haricots sont des légumes, haricots blancs haricots verts, haricots rouges.	Légume, légume, je sais plus du tout ce que j'avais pu dire pour légume, qu'est-ce que ça pouvait bien être le deuxième mot, légume, non j'arrive pas à me souvenir du lien et, pas du mot non plus.
10	Légume haricot ça fait penser au jardin, quelqu'un qui jardine, quelqu'un qui a du temps donc devant lui, qui, fait penser à, la pollution quelqu'un qui veut manger [quelqu'un], de la nourriture saine, de la nourriture qu'on n'aurait pas, qu'on peut faire pousser chez soi, dans son jardin.	Légume, je pense au jardin je me souviens, que les, je sais qu'il y avait un beau jardin, j'avais parlé du jardin, comme quoi on peut se faire notre, notre propre, notre propre nourriture, propre [INCOMPREHENSIBLE].
11	Un haricot est un légume.	Haricot, je, un haricot est un légume, je crois.

1A/10) MAGASIN > MONSIEUR

1	Vendeur, commerçant, responsable.	Me rappelle plus du tout.
2	Bien, souvent quand lorsque l'on entre dans un magasin, le vendeur nous appelle monsieur, pour un homme, ou madame pour une femme, dans mon cas c'est monsieur, sinon ben nous lui répondons monsieur, peut-être que, on est un monsieur lorsqu'on a un travail respectable et que commerçant est un travail respectable donc, tout commerçant serait un monsieur, entre guillemets.	Vendeur ah non, magasin c'était, monsieur, monsieur du fait que, que les, les commerçants, vous accueillent souvent en vous disant monsieur.
3	Monsieur, pouvez-vous entrer dans mon magasin.	Je crois qu'il y avait un rapport entre le magasin et les jouets, si c'est ça c'est la période de Noël qui m'y fait penser.

4	Il y a toutes sortes de magasins, où l'on peut essayer beaucoup de choses, mais, le problème c'est que, qu'il faut y aller pour, lorsque l'on a une, a une idée très précise.	Le deuxième mot était, était monsieur puisque, enfin je sais plus, c'est pas lui qui fait les courses, mais bon.
5	Dans les magasins on rencontre, des messieurs, en particulier le vendeur, ou, des clients.	Personne, parce que dans les magasins on rencontre des personnes.
6	[PAS DE REPONSE]	Je sais pas.
7	Midi.	[PAS DE REPONSE]
8	Les messieurs s'occupent des magasins.	Je n'arrive pas à trouver le mot correspondant.
9	Un monsieur qui tient un magasin, un monsieur dans un magasin, un monsieur qui tient un magasin, un gérant quoi.	Monsieur, parce que j'avais parlé d'un gérant, monsieur.
10	Magasin monsieur alors, faire des achats, un responsable de rayon, responsable des services de sécurité.	Magasin, alors, alors c'était associé à magasin, magasin magasin magasin, je sais plus.
11	Monsieur Dupont est le propriétaire du magasin de chaussures.	Vendeur je, non.

1A/11) MATIN > SOIR

1	Journée, temps, oui, journée temps.	Je me rappelle plus.
2	Alors c'est les opposés de la journée, c'est le début et la fin de la journée, c'est, le premier symbolise, le début de l'activité, la prise de force et puis le soir ça symbolise la fatigue.	Soir, alors, soir car c'est l'opposé du matin, par rapport, dans l'ordre de la journée, donc les deux appartiennent, appartiennent, à la journée, mais l'un est l'opposé de l'autre.
3	Je me lève le matin et je me couche le soir.	Le matin, je crois que c'était le soir, le mot qui, était avec matin c'était soir.
4	Cela me fait penser, le matin, nous faisons, toujours les mêmes choses et, le soir, est nécessaire pour pouvoir dormir.	Le deuxième mot était soir parce que, je me souviens que, les deux mots étaient, les opposés, dans la journée.
5	Le matin c'est le contraire de soir, le matin on est, on est plus en forme que le soir habituellement parce que le soir on est, on est fatigué.	Matin c'est soir, parce que, matin et le soir sont, sont contraires sont deux mots contraires, le matin c'est, on se sent bien on est réveillé et le soir on se sent fatigué on va au lit.
6	Entre le matin et le soir il y a une journée.	Soir, puisque c'était du matin au soir il me semble.
7	Midi.	[PAS DE REPONSE]
8	Entre le matin et le soir il y a le midi, entre le soir et le matin, il y a minuit.	Soir, parce que c'était, deux mots opposés.
9	Différentes périodes de la journée, il y a, le matin quand on se lève il y a le soir quand on va se coucher, il manque le midi, quand on mange, aussi, le matin et le soir on mange aussi d'ailleurs.	Soir, deux périodes de la journée, et j'avais dit qu'il y avait aussi le midi.

10	Matin et soir, alors, période de la journée, ça ça me fait penser, ça me fait penser à, au petit déjeuner ça me fait penser aux, grandes soirées entre amis aussi, ça fait penser à, à une activité de repos, pas de repos de, de, de bien être, non pas, non, de tranquillité.	Alors matin, qu'est-ce qui devait lui être associé, soir peut-être matin et soir, oui ou, le on [avait accès à] notre lit du moins, le matin on sort de notre lit le soir on y rentre, c'est des périodes où on est généralement assez fatigué, réveil, plus, à un moment où on a envie de dormir, la fatigue, donc je crois que c'était le soir.
11	Le matin on se lève pour aller en cours, après cette dure journée on se couche le soir.	Matin, c'était école ou douche, je sais plus.

1A/12) MORT > DIEU

1	Vie, religion, mort dieu, passage.	Dieu, mort dieu, parce que c'était la liaison, religion, croyance.
2	Mort, dieu, alors, issu, créateur, sauveur, demandeur demandeur.	C'était, dieu, c'est mort et dieu, car, souvent, souvent l'idée de dieu, vient de croire, que, il y a quelque chose après la mort, que celle-ci n'est, n'est pas une fin mais une barrière, donc c'est pour ça qu'ils sont liés.
3	Quand je serai mort j'irai voir dieu.	Peut-être que c'était la vie, je sais plus, pour le, le contraste, le contraire.
4	Dieu, ne signifie pas grand chose pour moi, et, la mort, me semble, très lointaine.	Je ne me souviens plus de l'autre mot.
5	Après la mort, on va chez dieu on va au ciel, c'est le paradis.	Je dirai vie, parce que mort et vie sont, complètement, sont contraires, et là je m'en souviens plus.
6	Quand on meurt on mort, on monte au ciel et on rencontre dieu.	Oh putain, aucune idée.
7	A réflexion.	Le mot qui allait avec ce mot, avec mort était dieu, j'avais dit à réflexion.
8	Quand on meurt il est, possible qu'on aille, rejoindre dieu.	Dieu.
9	Ben, si on est croyant quand on meurt on va, voir dieu, un non croyant quand on meurt, il ne se passe rien, pour certains donc les croyants c'est dieu qui décide de quand on meurt.	Mort, oh là là là là, et bien celui-là aussi est passé à l'as, oh là là, aucune idée de, ce que j'avais dit, aucune idée du mot.
10	Alors ça ça signifierait la fin, fin de l'homme, c'est pas exactement ce que c'est, du moins, qui entend la vie on sait pas ce que c'est, et, on cherchait, ce [qui aurait] un rapprochement entre la mort, et dieu s'il existe.	Alors la mort, la mort j'avais du encore la rapprocher à, des accidents de voiture, mais ce sont, le mot associé, la route peut-être non, je ne crois pas, j'ai du [rapprocher] ça, mode, à la sécurité routière.
11	Lorsque la mort arrive, notre esprit monte vers dieu.	Oh là là là là là là, dieu.

1A/13) OR > BIJOUX

1	Bague, bracelet, collier, boucles d'oreille, joaillerie, écrin.	Or, je me rappelle la liaison, je crois que j'avais dit écrin bijoux, mais je ne me rappelle plus du mot.
---	---	---

2	Alors, richesse, valeur, aristocratie, rare, femme, beauté élégance, recherché, apparence.	Or, bijoux, bijoux c'était, souvent les bijoux sont faits en or c'est, les bijoux en or sont les plus précieux donc, souvent, on lie ces deux mots entre eux.
3	Mes bijoux favoris sont en or.	Or ça allait avec bijoux, parce que j'ai dit que mes, bijoux préférés sont en or
4	L'or est un métal très précieux, et l'on s'en sert, pour faire, des bijoux qui coûtent, plus ou moins chers.	Le deuxième mot est bijoux, je m'en souviens parce que, ce sont des, des choses de, de grande valeur mais, qui ne m'intéressent pas beaucoup.
5	Les bijoux, sont parfois formés, constitués d'or, ce sont les plus précieux les plus beaux.	Là je dirai, beauté, parce que l'or c'est beau, ça évoque la beauté.
6	Les bijoux sont faits en or, les bijoux sont faits en or.	Bijoux, parce que les bijoux se font en or.
7	Riche, riche.	Bijoux, et moi j'avais dit, cadeau, je le crois.
8	Les bijoux en or coûtent chers, très chers.	Bijoux, parce que les, bijoux sont en or, je crois que c'est ce que j'avais dit.
9	Des bijoux en or, oui, oui, les bijoux sont en or, l'or est utilisé pour faire des bijoux.	Bijoux, car les bijoux sont en or, l'or compose les bijoux, c'était, ce que j'avais dit.
10	Alors là or, bijoux le, ça me fait penser à la richesse, et quelqu'un de, très riche, ça me fait penser à la rareté non, rareté, la rareté des objets.	Alors de l'or, or, peut-être la neige, l'or blanc c'est la neige, de l'or de l'or de l'or je sais plus avec quoi, or richesse, bijoux, bijoux peut-être, c'était à la richesse des bijoux, ça je crois que ça montre oui une certaine catégorie de personne, ah non, pas que ça montre une certaine catégorie de personne mais, j'avais du rattacher ça, à quelque chose du genre, ça, ça montrait la richesse, [INCOMPREHENSIBLE] la richesse, donc c'était, ce le mot associé je crois que c'était bijoux, je suis plus sûr, du tout.
11	Certains bijoux sont en or.	Bijoux, certains bijoux sont en or.

1A/14) PLUIE > BUT

1	Pluie et but, alors but de Roberto Vaggio, foot, pluie et but, faut pas se faire mouiller.	Pluie et but, et, j'avais fait une allusion au foot, et aussi le foot, lorsqu'il y a de la pluie c'est de ne pas se mouiller.
2	Pluie et but, et bien, lorsqu'il y a de la pluie il est plus dur de, marquer dans, de tirer dans le but, au foot bien sûr, la pluie est le but, de certaines, des personnes pauvres, qui en ont besoin pour vivre.	Pluie, pluie, alors là je n'en ai aucune idée, ça peut être saison peut-être, non, peut-être.
3	J'aurai du mal à atteindre mon but si la pluie intervient.	Pluie, le, le brouillard, je crois que j'avais fait une allusion avec une, une personne, qui venait en voiture, et qui arriverait à l'heure s'il n'y avait pas de pluie ni de brouillard, ou alors c'était heure, brouillard ou heure.
4	Un but, me fait penser, au football, et la pluie, à quelque chose de très désagréable.	Je crois que c'était grenouille, parce que, je crois que j'avais dit que, les grenouilles, nécessitent, de l'humidité pour survivre.
5	Quand il, la pluie, la pluie n'est pas mon but.	Eau, parce que la pluie c'est de l'eau, qui tombe du ciel, quand il fait moche.

6	Pluie but, jouer au foot sous la pluie, c'est pas génial, même, surtout quand on est gardien de but.	But, parce que, quand on est, goal, c'est pas bien, donc c'est but, désolé.
7	Foot.	[PAS DE REPONSE]
8	Le gardien de but, reçoit une, pluie de buts.	[PAS DE REPONSE]
9	Alors pluie et but, un but de foot sous la pluie, oui, un but grâce à la chance, grâce à la pluie, il a plu le terrain de foot était mouillé, et il y a eu un but.	Pluie pluie, terrain, terrain, oui, j'avais du parler du foot il me semble, terrain mouillé, de but, chanceux, oui, ça terrain.
10	Pluie but, ça me fait penser à quelqu'un qui serait motivé, qui, qui aurait un but à faire malgré la pluie et qui [la ferait], donc ça me fait penser au à la motivation, motivation, oui.	Alors la pluie, la pluie, je ne sais plus du tout, la pluie, je sais plus.
11	Malgré la terrible pluie qui se battait sur le stade, il y eut beaucoup de buts.	Je sais plus.

1A/15) REINE > NEIGE

1	Reine neige, pense à Blanche, Blanche Neige, Père Noël, ça merde.	Reine, je me rappelle de la liaison, j'avais parlé du Père Noël, et c'est tout, sinon je ne me rappelle plus du mot.
2	Alors reine neige, ça me fait penser à Blanche Neige, c'était, une reine de par sa beauté de par son attraction, avec les sept nains etc, c'était une princesse d'ailleurs, et elle vivait dans la forêt, avec la neige etc.	Reine, reine, la reine, aucune idée, c'est peut-être roi mais, ça non ça me dit rien, reine reine reine, reine ça fait penser à la royauté donc, mais c'est pas roi, donc c'est, qu'est-ce que c'était, je m'en souviens plus.
3	La reine veut du mal à Blanche Neige.	Avec reine c'était la neige, parce que je me souviens avoir dit que la reine n'aimait pas Blanche Neige ou, un truc comme ça.
4	La neige me fait penser à, dans la région, auquel je vis, c'est-à-dire en Haut de Savoie, j'adore ça, et la reine, reine, il y a des reines dans les, fourmilières, et ça me fait penser au, dernier film, Alien 4 La Résurrection.	Le deuxième mot devait être, neige je crois, parce que, je me souviens que, il y a beaucoup de neige dans la région où j'habite.
5	La reine et la neige, sont deux choses, avec une connotation, belle, le blanc aussi, les reines sont souvent habillées en blanc, la neige est, est belle, moi j'aime bien la neige, parce, parce que c'est, c'est pur, c'est beau, la reine est, sont souvent, belles, habillées de de, habillées de de, de belle façon, et, bien coiffées bien, bien habillées quoi.	Belle, parce qu'une reine, c'est, c'est belle habituellement, c'est en relation avec la beauté, non c'est blanc, blanc, parce que, le blanc c'est beau et la, et la reine aussi, je pense que, c'était blanc.
6	La neige est belle comme une reine.	Neige, comme aujourd'hui, et puis j'avais sorti une pauvre phrase la dernière fois.
7	Danemark.	Reine, j'avais dit blanche Neige, le deuxième mot c'était neige je crois.
8	La neige ça me fait penser au Père Noël parce que, c'est bientôt Noël, la reine, rien.	Neige, je je m'en souviens parce que j'avais fait une allusion au, Père Noël.

9	Reine et neige, reine neige, la reine des neiges oui, la reine, ça me fait penser aux rennes du Père Noël mais ce n'est pas la même orthographe, sinon reine neige, non je vois pas, si l'Himalaya la reine des neiges celle qui est la plus haute, la neige les neiges éternelles de l'Himalaya, entre guillemets.	Neige, Himalaya, ah oui celui-là j'ai cru que je n'arriverais pas à le trouver, j'avais parlé de l'Himalaya, ah oui avec la neige.
10	Reine et neige, alors là ça me fait penser à, à la belle neige blanche au ski aux sports d'hiver, ça fait penser à, aussi à tous les risques que ça peut avoir, par rapport aux voitures, par rapport à la conduite, on peut, on voit aussi que les, que les mots sont, sont très ressemblants au niveau, des lettres, ils ont plein de lettres en commun, et, voilà, donc oui la neige, blanc, blanc, oui blancheur surtout, blancheur de la reine de la neige.	Alors reine c'était blanche, blanche lui était associée parce que, la semaine dernière il neigeait, reine des, j'avais pensé à la reine des neiges, la blancheur de la neige, donc, ça devait être, soit blanche, soit, soit neige.
11	En Savoie la neige est la reine de la montagne.	Neige, la neige, est la reine de la montagne je sais plus quoi.

1A/16) REVE > LIT

1	Rêve lit, sommeil, le sommeil, je ne sais pas, sommeil.	Rêve, je crois que, sommeil, sommeil ou dormir, je me rappelle plus exactement, mais le lien c'était, avec, sommeil.
2	Alors, ben, la plupart des rêves se font, au lit, ça a lieu pendant le sommeil, c'est cela par définition donc, on rêve dans son lit, on peut aussi rêver d'être dans son lit, lorsqu'on est en cours d'anglais par exemple.	Rêve si je me rappelle bien c'était, nuit, non c'était lit, lit lit lit, alors pourquoi, le lien c'était, c'était justement la nuit, puisque souvent les, la quasi-totalité des fois, on rêve, dans son lit c'est-à-dire, pendant la nuit, en dormant, c'est logique d'ailleurs.
3	Je ne fais de beaux rêves que lorsque je suis dans mon lit.	Je sais plus, la première chose qui me vient c'est, la nuit, le rêve et la nuit, ah si c'était le, le lit, le mot c'était lit.
4	Les rêves les rêves sont nécessaires au, au fonctionnement de chaque individu, parce que le, notre sommeil est divisé en cycles, et dans chaque cycle, il y a une phase de rêve, dont les scientifiques ne savent pas encore à quoi cela correspond.	Le mot qui allait avec rêve devait être, nuit, parce que c'est, lors de cette, nuit ou luit, ou lit je veux dire, parce que, c'est, la nuit ou alors, la nuit que l'on fait des, rêves, et cela est, nécessaire à notre santé, psychologique, et physique, et, le lit est l'endroit où, l'endroit où l'on dort donc, c'est, dans cet endroit que, l'on fait des rêves.
5	Quand on est, quand on est au lit on dort, et, quand on dort on rêve, donc, les rêves sont de, peuvent être intéressants ou, désintéressants, mais, le lit est, le lit est, souvent confortable.	Lit, parce que quand on fait des rêves on est au lit, et on dort, on dort, dans un lit.
6	C'est souvent au lit qu'on rêve.	Lit, parce que dans le lit on rêve.
7	Dormir.	Je crois qu'il y avait lit, j'avais dit dormir.
8	Ça nous arrive de rêver dans un lit mais on peut aussi rêver en cours.	Lit, parce qu'on rêve au lit.

9	On fait des rêves, quand on est dans son lit en train de dormir, on évite de rêver en cours normalement, on le fait quand on est dans son lit, quand on dort, il paraît que c'est excellent pour la santé, de faire des rêves.	Dormir, ou lit, parce qu'on dort, dans son lit oui ça devait être lit, lit, lit, car on fait des rêves quand on est dans son lit, quand on est en train de dormir.
10	Alors dormir, rester au lit, être bien.	Alors le rêve c'était donc, la nuit le sommeil, ça me fait penser, beaucoup à ça, le mot exact, qui lui était associé je, ne sais plus, je me souviens que, oui, que rêve, tout ça, dormir, j'avais beaucoup pensé à mon lit faire la sieste.
11	Chaque soir quand je suis dans mon lit, je rêve à beaucoup de choses.	Lit, parce que, la nuit je rêve dans mon lit.

1A/17) ROUGE > COULEUR

1	Rouge couleur, couleur, 800 nanomètres, [il est con] le rouge est la couleur la plus frappante.	Rouge, je me rappelle plus.
2	Ben rouge, fait partie des couleurs, c'est même une couleur proéminente, donc, oui, ça au moins c'est une couleur que j'aime.	Rouge, couleur, couleur, le rouge, c'était, rouge le rouge est une couleur et donc, le mot associé était le mot couleur.
3	Ma couleur préférée est le rouge.	Le mot qui était associé c'était, la couleur, parce que j'avais dit que ma couleur préférée c'était le rouge.
4	Rouge me fait penser au sang, et les couleurs, aux longueurs d'onde.	Ça devait être sang, parce que, pour moi le, la couleur rouge a surtout une, connotation d'hémoglobine.
5	Le rouge est une couleur, c'est une couleur vive, qui représente le chaud, la chaleur, j'aime bien le rouge.	Rouge c'est couleur, parce que rouge c'est une couleur vive, qui évoque la chaleur.
6	Rouge est une couleur.	Là je m'en souviens plus je les avais pas eus la dernière fois, c'est peut-être bleu, mais je sais pas.
7	Vif.	[PAS DE REPONSE]
8	Le rouge est une couleur.	Couleur.
9	Le rouge est une couleur, tout comme le bleu le jaune le vert, le rouge est une couleur primaire, couleur du sang.	Rouge, rouge rouge rouge rouge, rouge, je sais plus, je sais plus je sais plus du tout, non, je sais plus, peut-être sang, le sang, oui.
10	Alors, rouge couleur, ça me fait penser à, à un vin, ça peut faire penser à, beaucoup de couleurs peuvent faire penser à, jeunesse, la vie.	Rouge alors, ah oui, voilà, alors là c'est la boisson, enfin c'est couleur mais oui mais, j'avais pensé à boisson, c'est, alcoolisé, boisson alcoolisée car, j'avais pensé au vin rouge comme j'ai dit, il y a deux trois questions, alors pourquoi j'avais dit ça ben, le vin c'est très agréable ça se déguste, ça peut, très bien, sert, c'est, c'est très appréciable un bon vin, et, et voilà.
11	Le rouge est une des couleurs de l'arc en ciel.	Couleur, le rouge est une couleur de l'arc en ciel.

1A/18) SOURIS > ORDINATEUR

1	La souris d'un ordinateur, il faut cliquer, outil, et prolongement de la main pour l'ordinateur.	Souris, je ne me rappelle plus.
---	--	---------------------------------

2	Bien, souris c'est, un des outils que l'on peut brancher sur l'ordinateur, qui est très utile d'ailleurs, il y a encore les souris les vraies souris mais bon ça n'a rien elles n'ont rien à voir avec un ordinateur.	Oui, souris, alors, souris est souvent associé avec fromage mais, je crois pas que c'est ça, avec chat aussi, à cause des dessins animés mais ça je crois pas non plus, alors je vois pas.
3	Sans souris je ne sais pas faire fonctionner mon ordinateur.	Avec souris, fromage, gruyère cat, mais là je me souviens pas non plus.
4	Une souris est un animal, qui, sont assez prisées par les, chats, et les chatons qui aiment, bien jouer avec, et un ordinateur, permet de, communiquer avec, d'autres, les réseaux internet, mais il y a aussi une source de, d'exclusion, vu que, on ne peut pas communiquer avec un, avec un écran.	L'autre mot était ordinateur, je m'en souviens parce que, je ne m'étais pas rendu compte, du lien, enfin je m'étais rendu compte plus tard, qu'ils avaient fait le rapprochement avec, un élément de l'ordinateur.
5	Lorsque, on utilise un ordinateur surtout sous Windows on utilise souvent une souris, pour, manier un, pour, aller dans les options, pour utiliser le, le logiciel, pour se déplacer, et pour, pour cliquer sur, les options qui, qui nous intéressent.	Ordinateur, parce que, sur un ordinateur on, utilise une souris pour se déplacer et cliquer à différents endroits pour, ouvrir des fenêtres, par exemple dans Windows.
6	Ils sont reliés par une périphérie série par une périphérie souris, par une péri, oui.	Ordinateur, je me souviens que j'avais parlé des connectiques.
7	Pratique.	[PAS DE REPONSE]
8	La souris est, une partie de l'ordinateur, qui permet, de l'utiliser.	Ordinateur, parce que on travaille sur des ordinateurs donc, j'avais fait le lien.
9	Il y a la souris pour ordinateur quoi, c'est pour déplacer la flèche à l'écran, elle a deux ou trois boutons, pour différentes fonctions.	Souris souris souris, souris, chat, me semble que c'était, chat, me semble avoir dit que le chat attrapait les souris, oui, suis pas sûr.
10	Câble, moyen de se servir de l'ordinateur, d'accéder facilement aux logiciels.	Alors souris, souris je crois que c'était ordinateur, parce que, je crois, ça doit pas être l'animal, et, quand je vois là l'ordinateur ça me fait penser à, j'avais du dire les fils de, liaison entre la souris et l'ordinateur, je, ça devait être ça oui.
11	Pour balader le curseur sur l'écran d'un ordinateur on a besoin d'une souris.	Ordinateur, chaque ordinateur, a une souris pour déplacer le curseur de sur l'écran, je crois.

1A/19) TRAVAIL > ARGENT

1	Vie, société, chômage.	Travail, je me rappelle de la liaison que j'avais faite, je crois que c'était société argent, mais le mot je ne me rappelle plus.
2	Alors, l'un est la finalité de l'autre, on travaille pour avoir de l'argent, et l'argent permet, permet de créer du travail, en faisant sa propre entreprise etc, enfin, aujourd'hui c'est une valeur, qui se recherche, une valeur qui manque.	Argent, le mot associé était argent du fait que, que l'on travaille pour gagner de l'argent, donc, l'un est le but de l'autre en plus, c'est pour ça qu'ils sont liés.
3	Ce travail m'a permis de gagner un petit peu d'argent.	Ce qui me vient avec le travail c'est la santé, mais c'était pas ça, et je vois pas.
4	Le travail est nécessaire pour, gagner sa vie, et, on est rémunéré, suivant les études que l'on a fait ou.	Le deuxième mot était argent parce que, on travaille, pour vivre et pour vivre on a, besoin d'argent.

5	Le travail est, le meilleur moyen pour, gagner de l'argent, et, à part, à part les, les jeux genre le loto ou les, les, les jeux comme ça, c'est un des seuls moyens pour gagner de l'argent, et le meilleur.	Là je sais pas je pense que c'est, boulot.
6	Le travail est souvent une affaire d'argent.	Wow, je sais pas.
7	Salaire.	Salaire je crois.
8	Le travail est ce qui permet de gagner de l'argent.	Je ne sais pas, le mot correspondant.
9	On gagne de l'argent en travaillant, oui l'argent vient, grâce au travail.	Argent, parce que j'avais dit que, il fallait travailler pour avoir de l'argent.
10	Alors, travailler pour gagner de l'argent, donc avoir un bon travail, vie honnête.	Alors, travail, études peut-être, parce que les études sont beaucoup liées, à, au futur travail que l'on exercera, mais je ne suis plus sûr du tout que c'était que le mot associé était études, si, si ça devait être ça.
11	L'argent arrive par le travaille.	Argent, argent oui, quand on travaille, quand on, pour gagner de l'argent il faut, faut travailler ou enfin je sais plus.

1A/20 VOITURE > VELO

1	Voiture vélo, moyen de locomotion, la voiture, est plus pratique que le vélo mais, plus polluant aussi, et vélo est dangereux dans les grandes villes, par rapport à la voiture.	Voiture, voiture je me rappelle plus non plus.
2	Alors, mode, mode de transport, moyen de transport, utile, facilite, facilite la vie, le vélo a précédé la voiture, tous les deux, permettent de parcourir de plus longues distances.	Voiture, ah oui je crois que c'était je crois que c'était, transport, ou vélo vélo, car le vélo est un mode de transport comme la voiture, je pense que c'était ça.
3	Je préfère faire du vélo à, voyager en voiture.	Voiture ça me fait penser à siège.
4	J'aime bien le vélo, pour, pour faire du sport lors des vacances mais, le vélo est aussi utile pour se déplacer, dans la vie de tous les jours, et l'on s'en sert, lorsque l'on n'a pas de voiture ou, lorsqu'il y a, ou alors lorsque l'on ne se trouve pas très loin de son travail, ou alors.	Je ne vois pas du tout, quel rapport, il y a avec, le deuxième mot.
5	Une voiture, est plus pratique qu'un vélo, déjà parce que c'est plus rapide, moins fatigant, mais un vélo, ça fait voir plus de paysages et, ça fait faire du sport, plus intéressant.	Je pense que c'est route, parce que quand on roule avec une voiture.
6	Le vélo est cent fois mieux que la voiture, mais un peu plus fatigant.	Aucune idée, ah si, vélo, parce que je préférerais le vélo à la voiture.
7	Transport.	Transport, vélo.
8	La voiture, est un véhicule polluant alors que le vélo, n'en est pas un.	[PAS DE REPONSE]
9	Un vélo qui se fait renverser par une voiture, un accident de la route quoi, oui c'est tout.	Voiture voiture vélo, accident entre une voiture et un vélo, car en voiture on peut renverser un cycliste, oui cyclistes peuvent rentrer dans les voitures, ça doit être ce que j'avais dit.

10	Alors voiture vélo c'est un moyen de, de transport, les, deux, sont des moyens de transport, les deux quand on voit arriver on dit oh, des, aussi, c'est, ça fait penser, à un rêve aussi on rêve beaucoup pour les voitures, un rêve oui.	Voiture alors voiture [accident], voiture qu'est-ce qui était associé à voiture c'était un autre moyen de locomotion, ça m'avait encore fait penser aux accidents, puisque j'ai passé le permis on m'a bien sensibilisé là-dessus, voilà.
11	En ville la voiture polluée plus que le vélo.	Autoroute.

Groupe 1B

1B/1) BOUGIE > ANNIVERSAIRE

1	Lors d'un anniversaire on souffle, des bougies.	Je ne m'en souviens plus.
2	Sur le gâteau d'anniversaire, le nombre de bougies représente l'âge que l'on a.	La bougie est animée d'une flamme.
3	Il y a une idée de fête, de joie, il y a aussi une idée de nombre, le nombre de bougies qu'il y a sur, le gâteau, une idée de gâteau voilà.	Avec bougie il devait y avoir, je verrais bien un gâteau, j'avais fait allusion à une idée de fête, de, d'anniversaire.
4	Fête, naissance, gâteau, famille, feu, chocolat.	Anniversaire, relation entre le gâteau d'anniversaire et les bougies, symbolique.
5	Et bien là ça me fait tout de suite penser à l'anniversaire de mes 18 ans comme ça, c'était il y a pas trop longtemps et, à la fête qui en a résulté.	Le mot bougie ne me, fait penser à rien du tout, comme ça tout seul, si bien sûr à une couverture de l'électricité mais, je, c'est, certainement pas ça que j'avais dit.
6	Sur les gâteaux d'anniversaire il y a des bougies, autant de bougies que, d'années, la personne, laquelle, on fête l'anniversaire.	Bougie c'était anniversaire, la liaison c'était il y a des, souvent des bougies sur le gâteau d'anniversaire.
7	A mon prochain anniversaire, il y aura dix-huit, dix-neuf bougies sur le gâteau.	Bougie, anniversaire oui, parce que des bougies sur le, gâteau d'anniversaire.
8	Lors de notre anniversaire on a autant de bougies, que notre âge sur le gâteau.	Anniversaire oui c'est, anniversaire, oui.
9	Souvent quand on fête son anniversaire on met des bougies sur le gâteau, ça se fait.	Anniversaire, parce que sur le gâteau d'anniversaire il y a des bougies, j'ai du dire ça je pense.
10	Mes derniers 18 ans, quand j'étais plus jeune, mes cadeaux, la fête, la famille, l'argent, le bonheur.	Bougie, anniversaire, qu'est-ce que j'avais dit sur bougie, c'est pas facile, pourquoi je m'en souviens plus je sais pas.

1B/2) BOISSON > BAR

1	La boisson se trouve au bar.	Bar, c'est au bar qu'on trouve les boissons.
2	Le but d'un bar est de servir des boissons aux clients.	Il existe différentes sortes de boissons, la bière, l'eau, le soda.
3	Je verrais bien, une liaison avec le, l'alcool.	Boisson, ah oui c'est, c'était bar, boisson et bar, et j'avais fait allusion à l'alcool.

4	Bière, coca, jus d'orange, barman, soirée café, match de foot, cigarette, alcool.	Boisson, boisson, du vin, de l'alcool, boisson alcoolisée, bar, un bar voilà, dans un bar on trouve des boissons.
5	Alors là je pense tout de suite à une bière, mais bon, moi ce serait plutôt un jus d'orange.	Il me semblait que c'était avec le mot bar, et je devais avoir dit que, ce qui, était servi dans un bar habituellement c'était une boisson.
6	Dans un bar on sert des boissons.	Je sais plus pour boisson.
7	Le bar est un endroit où on peut consommer des boissons.	Là je vois pas du tout.
8	C'est la convivialité, convivialité du bar, autour d'une boisson.	Alcool, non bar.
9	Je dirai que, le bar est un, débit de boissons, qu'on peut consommer, tout simplement.	Boisson, je sais plus, non je vois pas, j'ai pas de lien, soit qu'il se rapporte à nourriture soit une, une boisson, non je vois pas, j'arrive, je n'arrive plus à faire le lien, entre les deux mots, donc je peux plus trouver le mot, et, c'est un mot qui, n'a pas du me choquer la première fois.
10	Du coca du jus d'orange, de l'alcool, des cuites, dégueuler, le bar, mal de tête, tout ce qui s'ensuit.	Je sais plus non plus, du vin peut-être non c'est pas ça, boisson c'était pas nourriture, avec le vin, avec le feu.

1B/3) FEU > BOIS

1	Le bois sert à faire du feu.	Je m'en souviens plus.
2	Pour faire un beau feu de cheminée, je dois aller chercher du bois.	Le feu ça brûle, et l'eau ça mouille, et tous les oiseaux, volent dans le ciel.
3	Feu bois ben ça me, j'ai une idée d'énergie, avec du bois, c'est le le, combustible, on peut faire du feu pour obtenir la chaleur.	Ce qui va avec feu c'est bois, parce que c'était le, le combustible, enfin ce qui, ce qui sert à faire du, feu, et il y avait j'avais donné une idée de chaleur.
4	Cheminée, forêt, feu de bois, incendiaire.	Bois, forêt, incendiaire, feu de forêt.
5	Alors là ça fait tout de suite penser aux incendies de forêts, surtout dans le sud de la France, durant l'été.	Le mot feu, ça me fait, je pense tout de suite, ah il me semble que c'était, cheminée, oui il me semble que c'était avec le mot cheminée, et ça m'a fait sûrement penser peut-être, à une soirée passée, près de la cheminée.
6	Le bois est un moyen de faire du feu.	Je ne sais plus ce qui allait avec feu.
7	On fait un feu on fait du feu avec, du bois.	Non, je vois pas.
8	Il permet de réchauffer et donc, le bois, chauffe, fait du feu.	Bois.
9	Ben le plus souvent quand on fait du feu c'est avec du bois, le bois est le combustible utilisé.	Feu, je me demande si c'est pas bois parce qu'on, fait du feu avec du bois, oui le bois était le, un combustible, oui ça doit être ça bois, je pense.
10	Un incendie, un feu de camp, encore à manger, un barbecue, pas grand chose, pyromane.	Feu, et ben le voilà celui-là, feu, je me souviens j'avais dit, barbecue, feu de camp, fête, mais j'avais pas fait le rapport avec l'autre, donc je peux pas me souvenir.

1B/4) AUTOROUTE / CHIEN

1	Des chiens traversent souvent les autoroutes.	Chien, on voit souvent traverser, les chiens sur l'autoroute.
2	Il y a un chien qui sort de chez lui, il va sur l'autoroute, et paf le chien.	Alors autoroute je suis sûr du mot c'était le mot chien, car je me souviens j'avais raconté l'histoire, très drôle d'ailleurs de, Paf le chien, alors c'est un chien il sort de chez lui, il va sur la route et, il marche il marche et tout d'un coup il arrive sur l'autoroute, il y a une voiture qui arrive à toute vitesse et, paf le chien, excellent non.
3	Il y a il y a encore une idée de d'accident à mon avis, parce que j'imagine bien ce que ferait, la présence d'un chien sur une autoroute.	Autoroute, bon ben c'était chien, et, j'avais trouvé ça rigolo.
4	Malgré la mauvaise visibilité, le chien qui traversa l'autoroute, parvint à éviter la voiture.	Chien, le fait que le chien traverse l'autoroute, un danger quoi, une vie de chien.
5	Ça, ça me fait penser qu'il faut que je prenne la première sortie pour trouver, un lave-auto avec karcher.	Ah oui ce mot était associé avec, le mot chien, et, j'avais pensé à, à un karcher pour nettoyer la voiture.
6	Et bien donc il y a beaucoup de chiens qui sont abandonnés sur l'autoroute.	C'était chien, il y des chiens qui sont abandonnés au bord de l'autoroute, c'est la liaison
7	Le chien se fait écraser sur l'autoroute.	Chien, parce que, c'était assez original l'idée du, du chien qui va sur l'autoroute, qui se fait écraser.
8	On pense à la, au danger, que peuvent causer les animaux, qui sont sur les autoroutes, par exemple, les hérissons aussi mais les chiens, et le hérisson c'est, oui.	Chien, car c'est très dangereux pour un chien d'aller sur l'autoroute, donc, c'est chien.
9	Ah, on va dire que les chiens sont écrasés sur les autoroutes en traversant.	Chien, le chien se fait écraser sur l'autoroute, je crois que c'est ce que j'avais dit, non mais sans être aussi macabre c'est chien.
10	Alors, rapide, avec des voitures, des roues, des volants des péages, des gens des accidents, un chien pas beau, avec des poils sales partant partout, ça sent pas bon, c'est mal nettoyé.	Autoroute, c'était pas chien, je crois, si je crois c'était chien, avec autoroute, pourquoi je m'en souviens plus, parce que.

1B/5) MARI > FEMME

1	Chaque femme a son mari.	Je ne m'en souviens plus.
2	Le mari ne doit pas fidélité à sa femme, il peut la tromper.	Ah ben je me suis trompé, en fait c'était pas celle d'avant qui était bon c'était un mari, ne doit pas toujours fidélité à sa femme, j'ai fait une inversion entre les deux, et pour monsieur je me rappelle plus ce qui allait avec, peut-être madame, et là, c'est mari et femme.
3	C'est, la liaison conjugale, le mariage.	Mari, alors, mari et femme, ou alors oui, je pense que c'était femme, bon ben c'est, c'est le couple.
4	Couple, famille, enfant, vie mariage.	Mari et femme mariage couple enfants famille enfin, relations entre le mari et la femme, là je pense éviter engagement enfin tout ça, les femmes.

5	Ca, ça fait tout de suite penser à un couple marié.	Ah mari avec, couple, il me semble, et puis bon ben le couple, il y a un homme et une femme, un mari, I et un marie I-E.
6	Une femme peut avoir un mari.	Femme, beaucoup de femmes ont des maris c'était la liaison que j'avais trouvée.
7	Je suis le mari de ma femme.	Mari, femme, simplement pour la liaison mari femme.
8	Sont liés par les liens du mariage.	Je ne sais pas.
9	Ben mari et femme c'est les deux composants principaux d'un couple.	Femme, deux composants d'un couple.
10	Mariage, le concubinage, le copain la copine, la fête la famille, les enfants, fidélité, amour.	Mari c'est femme, pourquoi et ben, puisque mari et femme, les liens conjugaux je m'en suis souvenu, maintenant je me sois souvenu.

1B/6) CANARD > IMAGE

1	On voit plus souvent un canard en image qu'un canard, sur un lac.	Image, on voit plus souvent, des canards en image qu'en vrai.
2	Dans le Canard Enchaîné, il y a beaucoup d'images de politique.	Le canard nage dans la, dans la mare, c'est le, le, c'est l'image du canard qui nage dans la mare.
3	Ça fait penser à la photographie d'un d'un canard sur, oui, ça me fait penser à une photo de canard.	Canard, non je me souviens pas de ce qui allait avec canard, parce que sûrement parce que ça m'a pas touché.
4	L'image que reçut l'élève représente un canard, canard sauvage, représentation d'image.	Chasse, voler nager, je sais pas, je me souviens plus.
5	Alors là, canard et image, on va dire une petite carte postale avec un canard dessus, et un chasseur.	Canard, c'était pas avec, enfin moi ça me fait [tout mon] canard me fait tout de suite penser à un chasseur mais, il me semble pas que c'était le mot là qui était associé.
6	Souvent sur les livres d'images qu'on peut voir quand est petit il y a des canards.	Là je me souviens plus.
7	L'image représente un canard.	Canard, non, je m'en souviens, je m'en souviens plus de celui-là.
8	On peut penser à un dessin là donc, l'image le dessin et le canard sur le, dessiné.	Je ne sais pas.
9	Ah le petit le petit garçon regardait une image de canard.	Image, attends c'est image ou dessin, non ça doit être image, j'avais dit que, un petit, un petit garçon regardait une image de canard ou, ou un truc comme ça.
10	Les oiseaux, les photos, paysage, un vol.	Canard, je sais plus, canard, c'était pas un autre animal, ça je le sais.

1B/7) LUNETTES > JOURNAL

1	On a souvent besoin de lunettes pour lire le journal.	Je ne m'en souviens plus.
2	Je suis myope de nature, c'est pour ça que je dois mettre des lunettes pour pouvoir lire le journal.	Le mot lunette, va avec, vue, car, on porte des lunettes quand on ne voit plus bien.

3	Les lunettes, sont parfois nécessaires pour certaines personnes pour lire le journal, donc, nécessité.	Je pense que c'était la vue, parce qu'on a des problèmes de vue ben, on est obligé de mettre des lunettes pour lire, lire un livre ou, journal oui journal c'était ça, je crois.
4	Le vieil homme a besoin de ses lunettes pour lire le journal, dans le journal il y a des publicités pour les lunettes.	Journal, une personne qui a besoin de lunettes pour lire son journal.
5	Alors là je prends je pense aux presbytes qui ont du mal à lire de près.	Lunettes, avec quoi ça pouvait bien être associé, lunettes, vache, lunettes, c'était.
6	Certains, certaines, personnes ont besoin de lunettes pour lire le journal.	J'ai plus aucune idée, ça me dit strictement rien.
7	Pour lire, le journal certains sont obligés de porter des lunettes.	Lunettes, lunettes, lumière je crois, non journal, journal oui, parce que, oui.
8	On se sert de lunettes pour lire un journal.	La vue.
9	Certaines personnes doivent mettre des lunettes pour lire, les journaux, parce qu'elles ne voient plus, de près, voilà on va dire les presbytes mettent des lunettes pour lire les journaux.	Lunettes, lunettes journal, je sais plus pourquoi, je sais pas c'est deux accessoires, je ne sais plus ce que j'avais dit, d'ailleurs je ne sais même pas si c'est journal, je pense que c'est journal.
10	Alors lire, écrire, voir, apprendre, s'intéresser à la [vie, du] monde, les problèmes.	Lunettes, soleil peut-être, non, lunettes, les lunettes.

1B/8) FAUTEUIL > LAMPE

1	A côté du fauteuil on a une lampe, pour lire.	Je m'en souviens plus.
2	Dans mon salon, à côté de la lampe centrale, se trouve un très beau fauteuil en cuir.	On s'assoit dans son fauteuil pour regarder la télé.
3	Fauteuil lampe, j'ai une idée de travail, fauteuil lampe ça me fait penser au travail quand je, quand je révise ou autre.	Fauteuil, fauteuil je crois qu'il y avait bureau aussi là, donc je pense que c'est bureau parce que, je je crois avoir dit, oui parce que, il y a une liaison entre le fauteuil et le bureau pour travailler.
4	Un salon, fauteuil lampe, oui, un, un salon un lit, fauteuil.	Fauteuil, le salon, le fauteuil qu'il y a dans le salon.
5	Ca, ça me fait penser à, des soirées que je passe, pendant les vacances à lire un bon livre jusqu'à, très tôt le matin.	Fauteuil, il me semble que ce mot était associé avec, lampe, en tout cas je sais que ça m'avait fait penser à, alors que je lisais.
6	Je ne sais pas dire le mot fauteuil, en général dans les salons le fauteuil est situé près de la lampe, comme ça quand on lit dans le fauteuil, on a de la lumière.	Lampe, parce que j'avais, la liaison c'était on installe toujours une lampe près d'un fauteuil pour pouvoir lire.
7	Je, je suis assis dans, un fauteuil, et une lampe m'éclaire.	Non je vois pas non plus.
8	Pour lire un journal sur un fauteuil, on doit s'éclairer avec une lampe.	Je ne vois pas.
9	Deux éléments mobiliers.	Je ne sais pas, fauteuil, chaise, peut-être, deux éléments où, on peut s'asseoir, je ne sais pas.
10	Un petit mobilier, la lumière, confortable, fatigué, le jour la nuit.	Là je me souviens plus non plus, ça devient grave, des fautes de mémoire, fauteuil c'est le confort, et, c'est pas grave.

1B/9) HARICOT > LEGUME

1	Le haricot est un légume.	Légume.
2	Les haricots sont des légumes verts.	Haricot, va avec le mot légume, car le haricot est un légume, un légume vert d'ailleurs.
3	Ben, ça fait partie des agrumes, c'est ce qu'on peut trouver, dans la soupe, c'est ce qu'on a parfois dans son potager.	Haricot, je crois que le deuxième mot c'était légume, parce que je me souviens j'avais parlé de, d'agrumes.
4	Nourriture, fibre, petits pois légumes verts, haricot légume, beurre haricots blancs, haricots beurre, cueillette.	Légume, petit pois je sais plus enfin rapport avec les, les légumes verts.
5	Ça me fait penser à une jardinière de légumes parce que j'ai horreur de ça.	Ah ce celui-là était associé avec le mot légume, ce qui est tout à fait normal puisqu'un, un haricot est, une espèce de légume.
6	Parmi tous les légumes il y a un haricot, il y a le haricot je veux dire.	Haricot, je sais plus.
7	Les haricots sont des légumes.	Légume, je crois, un haricot est un légume.
8	L'haricot, le haricot, est un légume.	C'est peut-être, manger, nourriture, plutôt.
9	Le haricot est un légume.	Légume, parce que le haricot est un légume.
10	Haricot, légume, manger, boire, avoir faim, rigoler à table la famille encore une fois.	Haricot, il allait avec, je sais plus.

1B/10) MONSIEUR > MAGASIN

1	On dit bonjour au monsieur lorsqu'on rentre dans un magasin.	Je m'en souviens plus.
2	Ce monsieur est le responsable du grand magasin, Monsieur Edouard Leclerc est le responsable des magasins qui portent son nom.	Monsieur, va avec le mot, dame ou madame, monsieur ne doit pas toujours fidélité à sa femme.
3	Monsieur magasin bon ça peut être, quelqu'un qui vient faire ses achats, faire ses, ses achats, ça peut être le, le chef d'un magasin, le magasinier.	Monsieur alors là je me rappelle pas du tout, non je m'en souviens plus là.
4	Alors, vendeur, client, achats, grande surface responsable de rayon.	Monsieur, monsieur, monsieur madame, femme, couple.
5	Ça me fait penser au magasin Monsieur Meubles.	C'était pas avec madame il me semble que c'était avec mari, ou alors non c'était couple mari non je je sais pas c'était peut-être madame.
6	Quand on va dans un magasin, on me dit toujours monsieur.	Un monsieur je crois que c'était magasin je ne me rappelle plus de la liaison.
7	Le monsieur regarde le magasin.	Monsieur, j'ai aucun souvenir, de ce que j'ai dit.
8	On pense aux vendeurs, on pense à tous les gens qui, traînent, dans les magasins.	Je ne vois pas.
9	Il y a aucun rapport, alors là c'est vraiment, on va dire que le monsieur va dans un magasin pour acheter quelque chose mais je vois pas du tout.	C'est magasin, celui-là m'avait, oui c'est magasin, je m'en rappelle parce que ça m'avait, tellement paru sans aucun lien que, oui je j'avais dit que, oui que le monsieur allait au magasin, faire ses courses, ou un truc comme ça.

10	Un serveur un vendeur un arnaqueur, quelqu'un qui cherche à vendre, ben des vêtements, des ordinateurs, des tas d'objets, tout ce qu'il y a dans ce magasin.	Monsieur madame, non c'est pas ça, monsieur, monsieur, monsieur je sais plus.
----	--	---

1B/11) SOIR > MATIN

1	Une journée commence par le matin et finit par le soir.	Matin, dans une journée, il y a, la journée débute, par le matin et finit par le soir.
2	La nuit est précédée du soir, mais est suivie du matin.	Le mot soir est le, contraire, est opposé, au mot matin.
3	Matin, ça me fait penser à la nuit, c'est le début de la journée de la matinée, c'est le début de la journée la fin de la journée.	Peut-être soir matin ou soir nuit je m'en rappelle plus trop, ça devait être oui, c'est matin, parce que je me rappelle c'était le début et la fin de la journée.
4	Une journée, soir matin, la durée, deux extrêmes d'une journée, petit déjeuner dîner.	Le matin, la journée petit déjeuner dîner, les deux extrêmes d'une journée.
5	Et ben, c'est deux moments, de la journée, complètement différents, le matin c'est très dur, alors que le soir c'est beaucoup plus facile, de le vivre.	Ah ce mot était associé en opposition avec, matin, et j'avais du dire que le, matin, c'est dur de se lever alors que le soir, c'est beaucoup plus simple.
6	En théorie à chaque matin correspond un soir.	Soir, c'est matin, puisque après chaque soir, enfin après chaque matin il y a un, soir normalement oui.
7	La journée commence par le matin et ça finit par le soir.	Non, j'ai aucun souvenir.
8	Le soir, le soir on se couche, le matin on se lève.	Je ne vois pas.
9	On va dire que, le matin le soir c'est, les deux extrêmes de la journée.	Là je sais plus, peut-être matin, si c'était l'opposé mais je sais plus, je ne sais pas, si peut-être les deux extrêmes moments de la journée soir matin.
10	Alors fatigué, noir nuit, la ville en lumières, matin, fatigué, le jour, la lumière, la suite.	Soir c'était le matin, par opposition entre le soir et matin, dormir se lever, fatigué, ça je m'en souviens bien, je pense..

1B/12) DIEU > MORT

1	Dieu et mort, dieu c'est le signe de la vie mort, c'est le contraire.	Je ne m'en souviens plus.
2	Lorsque, un homme est mort son âme monte à dieu.	Je ne me rappelle plus du mot.
3	Bon, quand on est mort, bien, on va voir dieu, oui, ça me fait penser à la religion.	Dieu, le deuxième mot c'était, le deuxième mot c'était, c'était mort, je m'en souviens parce que, parce que j'avais dit que, donc après la mort on va voir dieu.
4	Alors là il y a la vie, la religion, la philo, réflexions sur le sens de la vie, la vie après la mort, total d'émotions.	Mort, la relation, relation entre dieu et la mort.

5	Ça ça me fait penser aux, curés qui doivent, qui viennent sur demande, pour, une personne, qui est au bord de la mort.	Dieu, et, c'était dieu, et mort, ah oui oui, il me semble que, c'était associé au mot mort et ça m'avait fait penser, à un curé qu'on appelle quand on est sur le point de mourir enfin que certaines personnes appellent.
6	Si tant est qu'un dieu existe, c'est lui qui donne la mort et la vie.	Dieu je ne sais plus.
7	Seul dieu s'échappe à la mort.	Dieu, mort, parce que, seul dieu échappe à la mort, c'est ce que j'avais dit.
8	La perspective de la mort, est atténuée par, sa réflexion, envers dieu.	La mort, le, le dieu est, souvent associé à, à la mort, [c'est dieu] c'est la mort.
9	La mort, fait beaucoup référence à dieu, toutes sortes de croyances liées, à la mort, oui voilà.	Aucune idée, je sais pas, un lien avec un dieu, religion, ah je me souviens ça avait, c'était un lien bizarre, et pas vraiment lien, non je vois plus, peut-être religion mais, non je pense pas, non je je sais plus.
10	Intéressant, dieu la toute puissance, encore plus que la reine, la grandeur, l'éternité, la mort un pas vers dieu.	Dieu, non plus rien à faire, dieu, dieu, la toute puissance un truc comme ça j'avais dit.

1B/13) BIJOUX > OR

1	Les bijoux sont souvent en or.	Je ne m'en souviens plus.
2	Malgré ce que l'on pourrait croire les plus beaux bijoux ne sont pas en or, le diamant est bien plus beau.	Le mot qui va avec est or, les bijoux en or ne sont pas toujours les plus beaux il y a aussi les diamants qui sont magnifiques.
3	Ça me fait penser, à un magasin, donc [de bijoux].	Bijoux alors le, deuxième mot c'est magasin, et, je me rappelle que j'avais fait la liaison, oui pour, des magasins de bijoux.
4	Argent, collier, bague, boucles d'oreille, ornements, pierres précieuses, gold rush, les mines, c'est tout.	Or, collier en or des boucles d'oreille en or, enfin des relations, de pierres précieuses.
5	Là ça me fait tout de suite penser à, à un bijoutier qui fabrique énormément de bijoux en or.	Ah, celui-là était associé au mot, or, et, je trouvais ça tout à fait normal parce qu'il me semble que j'avais dit que, la plupart des bijoux étaient faits avec de l'or, oui il me semble aussi que j'avais pensé aux bijoutier ou bijouterie.
6	Quelqu'un qui a des bijoux, c'est quelqu'un qui a beaucoup d'argent et, pendant longtemps l'argent était synonyme d'or.	Bijoux c'était or, parce qu'il faut de l'or, la liaison que j'avais trouvée c'était il faut de l'or pour, pour acheter des bijoux.
7	Les bijoux précieux sont en or.	Bijoux or, parce que je, les bijoux sont, parce que des bijoux sont faits en or, des fois.
8	Donc ça pense à, ça fait penser, cadeaux, l'or, les bijoux, ça fait penser.	Or, ça m'a, j'ai réussi à m'en rappeler, parce que les bijoux sont souvent en or.
9	La plupart des bijoux sont faits en or, bijoux de qualité, je dirai.	Or, parce que j'avais dit que la plupart des bijoux, étaient en or.
10	De l'argent, du cuivre du bronze, riche beau, brillant, joli, une femme, cadeau.	Bijoux, c'était or, je me souviens des bijoux en or, d'argent et richesse, et tout le reste, enfin, je me souviens de bijoux.

1B/14) BUT > PLUIE

1	Le but lorsqu'il y a de la pluie c'est de trouver un parapluie.	Je ne m'en souviens plus.
2	Un gardien peut se prendre beaucoup de buts lorsqu'il pleut.	Le mot but va avec le mot pluie, car un gardien de but se prend beaucoup de buts lorsqu'il pleut.
3	But pluie, ça me fait penser à un match, un match de football.	Je me souviens pas, de quel mot avec quel mot ça, ça va, mais je crois avoir, me rappelle d'une idée de football, ou quelque chose comme ça.
4	But pluie, malgré la pluie, le joueur de foot parvint au but.	But pluie, le joueur de foot, parvient à, à, parvient à marquer le but malgré la pluie.
5	Alors là, le mot but m'amène tout de suite sur un match de foot et, quand il pleut alors, c'est très glissant.	Ben, je me souviens plus du tout, non plus but, est associé à quoi, en tout cas, but tout seul ça me fait penser, à un sport en particulier le football.
6	Dans le foot, les meilleurs but sont ceux qui sont marqués sous la pluie.	C'était boue, je ne me souviens plus du tout de la liaison que j'avais trouvée mais, c'était un rapport avec le sport.
7	Le but a été marqué sous la pluie.	But, pluie, oui parce que j'avais parlé d'un match de foot où il y avait, un but qui était marqué sous la pluie oui.
8	Lorsqu'il pleut on a du mal à atteindre, les buts, de foot.	Je ne vois pas.
9	Il n'y a vraiment aucun rapport entre but et pluie, bien, on va dire que le gardien de but, n'aime pas la pluie parce que ça glisse, je sais pas, n'importe quoi.	Alors là celui-là, j'avais pas, vraiment trouvé de rapport, c'était, pluie je crois, j'avais dit que le gardien de but n'aime pas, n'aimait pas la pluie, ou un truc comme ça, je vois toujours pas le rapport.
10	La pluie le foot, un projet, un mauvais temps, ça glisse, on rate le but, on joue au foot.	But, filet non, je sais plus.

1B/15) NEIGE > REINE

1	Les reines servent, à, traîner le traîneau, dans la neige.	Je m'en souviens plus.
2	Blanche Neige qui était une jeune fille abandonnée en épousant le prince deviendra un jour reine.	Le mot neige va avec la couleur blanc, car la neige est blanche, et Blanche Neige est un héros de conte, ou, reine, non reine.
3	[PAS DE REPONSE]	Alors neige, ça va avec reine, et là j'ai je m'en souviens parce que j'ai été très surpris je savais pas quoi dire.
4	Ski, Angleterre, vacances, snow neige.	Neige, la reine, la reine des neiges, il y avait déjà pas de relation la semaine dernière, donc, je sais pas.
5	Je sais pas, je pense à, la reine, de, d'un, pays nordique.	Le mot neige, alors, oui ben, c'est que la neige est de c'est c'est, c'est de saison mais alors, peut-être avec hiver.
6	La reine de tous les sports d'hiver, c'est la neige.	Reine, je me souviens plus de, du tout de la liaison.
7	[PAS DE REPONSE]	Reine, parce que, dans, Blanche Neige il y a une reine.
8	La reine, neige, bon ben tant pis.	Ski.

9	Très difficile, ah, on va [pouvoir] faire un, un seul lien entre, allez on va faire un lien entre Blanche Neige, et la neige, et la reine, oui voilà, je dirai Blanche Neige et sa belle-mère, la reine.	C'est pas blanche, j'avais sorti Blanche Neige je vois plus pourquoi, ah oui la reine, la reine est la belle-mère de Blanche Neige.
10	Alors, donc le froid, le blanc, le gris la pluie, le verglas, le règne la puissance la gloire, la grandeur.	Neige, c'était pas la reine, si ça devait être la reine, oui j'avais pensé à Blanche Neige et, oui je crois que c'était, oui.

1B/16) LIT > REVE

1	Les rêves sont faits dans, les lits.	On rêve au lit, donc c'est rêver.
2	C'est dans mon propre lit que je fais mes plus beaux rêves.	Le mot lit, va avec le mot nuit car, on dort, la nuit.
3	Je sais pas je pense, à, on peut lire la nuit, quand quand on dort, on est dans un lit donc en train de rêver, lit et rêve.	Ah oui avec lit je pense que c'était rêve, parce que, c'est ce qui se passe quand on dort.
4	Dormir, nuit, sommeil, sommier.	Sommeil ou dormir, je sais plus, enfin.
5	Et ben, quand on dort on fait des rêves.	Alors là, lit, je sais pas, en tout cas moi ça me fait tout de suite penser à dormir, mais, sinon je me rappelle plus exactement, avec quoi c'était.
6	On rêve, dans son lit.	Lit je rêve, parce que, je rêve, dans mon lit.
7	Je rêve dans mon lit.	Lit rêve, parce que c'est dans sont lit le plus souvent qu'on fait des rêves.
8	C'est lorsque l'on dort, dans son lit, que l'on rêve, on dort.	Dormir.
9	Alors, je dirai que, qu'on rêve, la nuit quand on est dans son lit.	Rêve, j'avais dit qu'on rêvait quand on était au lit, à peu près sûr.
10	Fatigué coucher, dormir, rêver, cauchemarder, rêver.	Lit, c'est pas, siège, peut-être.

1B/17) COULEUR > ROUGE

1	Le rouge est une couleur.	Je m'en souviens plus.
2	Le rouge est la couleur du communisme.	Le mot qu'il y avait avec couleur était rouge, car le rouge est la couleur du communisme.
3	Ça me fait penser, je sais pas moi je, je vois le drapeau du, du torero, une idée de spectacle, de violence, couleur rouge, oui.	Couleur, je crois que c'était rouge, peut-être parce que c'est la couleur la plus expressive.
4	Des formes, des triangles, des carrés, le bleu jaune, quoi d'autre, vin, lessive.	Aucune idée.
5	Alors là je pense à un torero dans une arène, soit en Espagne ou à Nîmes, ou ailleurs.	Ah ce, le mot était associé, au mot, rouge, et j'avais pensé, à un corrida, que ce soit en Espagne ou à Nîmes.
6	Le rouge est une couleur synonyme de la révolution.	Rouge, je crois que c'était rouge qui était avec couleur mais je me rappelle plus de la liaison.
7	Rouge est une couleur.	Rouge je crois, parce que, rouge c'est une couleur.
8	Le rouge, est une couleur.	C'est, red.

9	Le rouge est une couleur, une des couleurs extrêmes du visible.	Rouge, le rouge, c'était une couleur j'avais dit que c'était une couleur, extrême je crois, sur l'échelle du visible, soit le rouge soit le bleu je pense que c'est le rouge.
10	Bleu vert jaune, orange gris, l'arc en ciel, la voiture la ferrari, il y a pas grand chose, ceux-là, ils ont disparu.	C'est rouge, enfin, j'en ai eu tellement que je m'en souviens plus, peut-être vert, ou jaune.

1B/18) ORDINATEUR > SOURIS

1	Une souris sert à se, déplacer sur, l'ordinateur.	L'ordinateur, la souris de l'ordinateur.
2	La souris est un objet qui accompagne le clavier d'un ordinateur.	[PAS DE REPONSE]
3	Bon ben, la souris c'est ce qui permet de communiquer avec l'ordinateur, donc il y a une idée de communication.	Le deuxième mot c'était souris, parce que je me rappelle, que j'avais dit que c'était ce qui permettait de communiquer, de transmettre des données à l'ordinateur.
4	Afin de faciliter l'acquisition, afin de faciliter certaines des opérations par ordinateur, l'homme a mis au point la souris.	Ordinateur, je me souviens plus.
5	Ca, souris va toujours de paire avec ordinateur, surtout avec Windows 95 où la souris est vraiment devenue indispensable.	Avec quoi est-ce que ça pouvait bien être associé celui-là, oh là là, voyons, ordinateur, ordinateur, oh là là, je me rappelle plus du tout.
6	Pour savoir se servir d'un ordinateur il est bon de savoir manipuler une souris.	Souris, parce qu'on a besoin d'une souris pour manipuler un ordinateur.
7	La souris est reliée à l'ordinateur.	Là je vois toujours pas.
8	La souris est un élément donc de l'ordinateur, oui, c'est un lien entre la main de l'homme et l'ordinateur, la souris.	[PAS DE REPONSE]
9	La souris, est une, une partie du système ordinateur.	Aucune idée, peut-être souris, ah c'était un constituant de l'ordinateur oui souris peut-être, c'est pas disque dur c'est pas CD-ROM, c'est pas, pas clavier, ça doit être souris, mais, sans en être sûr.
10	Souris cliquer, voir, programmer, jouer, développer, assembler, écouter regarder, internet, clavier écran, moniteur, lecteur CD-ROM, lecteur disquette lecteur disque dur, le petit bouton.	Là je sais plus, c'est souris je pense, sûrement souris.

1B/19) ARGENT > TRAVAIL

1	Le travail est un moyen de gagner de l'argent.	Travail, on a besoin de travailler pour gagner de l'argent.
2	C'est en travaillant que l'on peut gagner de l'argent.	Le mot argent va avec le mot travail, car on travaille pour gagner de l'argent.
3	L'argent c'est ce qu'on peut gagner en travaillant, donc, l'argent, je vais dire c'est le fruit du travail.	Je crois, je pense que ce qui va avec argent c'est travail, oui c'est ça et j'avais dit que bon ben c'est, c'est le résultat du du travail.
4	Études, vie, poste, projets, entreprise, dépenser, gagner, perdre.	Travail, on travaille pour gagner de l'argent, pour gagner sa vie, travail.

5	Et ben, je pense que toute peine mérite salaire.	Alors là, je me rappelle, plus du tout avec quoi argent était associé.
6	Le travail peut être un moyen de gagner de l'argent.	Argent je sais plus.
7	Le travail rapporte de l'argent.	Argent, travail, parce que le travail rapporte de l'argent.
8	La notion de l'argent me rappelle celle du travail donc, on travaille pour gagner de l'argent.	C'est le travail.
9	On peut travailler pour le plaisir mais beaucoup de, gens travaillent pour l'argent.	Travail, j'avais dit que, ah oui beaucoup de personnes travaillaient pour l'argent, que c'est pas toujours le cas mais que, enfin c'est travail.
10	Alors, argent monnaie billet, les pièces jaunes les pièces grises les pièces blanches, travail, sérieux.	Argent, c'était pouvoir, ou or peut-être, je me souviens plus si c'était un métal ou, non argent avec travail.

1B/20) VELO > VOITURE

1	Quand on n'a pas de voiture on est obligé de se déplacer à vélo.	Voiture, quand on n'a pas de voiture, on prend son vélo.
2	S'il y a un choc entre un vélo et une voiture, ce sera le cycliste qui aura le plus de dommages.	Je me rappelle plus du mot qui allait avec.
3	Vélo voiture, c'est deux moyens de locomotion, je vois surtout un, un danger entre, entre le vélo, et la voiture, ça me donne une idée de, de danger.	Ah oui, alors vélo, c'est il y a voiture, ça va avec voiture, j'avais donné un contraste, entre, la sécurité du mode, de déplacement.
4	Sport, passion, entretien, montage démontage, réparation, travail.	Automobile moyen de transport, circulation sur la route, c'est automobile.
5	Ça me fait penser que quand je conduis il faut vachement faire gaffe aux vélos surtout maintenant qu'ils ont, leurs bandes sur la droite, et que quand on veut tourner à droite, c'est très dangereux, il a du y avoir pas mal d'accidents.	Là le mot tout ça me fait tout de suite penser, à un sportif, mais, je ne sais pas avec quel mot il était associé, donc je ne me rappelle plus du tout ce que j'avais bien pu dire.
6	Le vélo est un moyen de locomotion beaucoup plus écologique que la voiture.	Non vélo je ne sais plus.
7	La voiture va plus vite que le vélo.	Non je vois pas.
8	Lorsque la voiture est en panne on prend le vélo.	Pied, non non, c'est voiture.
9	Deux moyens de transport.	C'était, soit, auto, soit voiture, je dirai plutôt voiture, c'est, deux moyens de locomotion, c'est ce que j'avais dit.
10	Moyen de locomotion, avec des pédales sans moteur, avec un moteur sans pédales, avec des pédales aussi, des roues, ça tourne, ça va vite, c'est joli.	Vélo c'était voiture, je me souviens des roues des pédales, moyen de locomotion, c'est tout, on va passer au suivant, voilà.

Groupe 2A

2A/1) BIRTHDAY > CANDLE

1	Pour un anniversaire il y a toujours des, des beaux gâteaux d'anniversaire avec plein de, plein de bougies, et c'est vrai à chaque anniversaire donc, plus on est vieux plus il y a de bougies sur le gâteau.	Birthday, je pense c'était, quelque chose du genre, je suis plus sûr je crois que c'était soit, gâteau, je crois que c'était gâteau oui, donc cake.
2	On chante beaucoup lors des anniversaires.	Ça devait être le mot sing, chanter, puisque j'ai fait la relation des chants de, d'anniversaire.
3	Les bougies sur le gâteau, lors d'un anniversaire.	C'est candle, le lien était les bougies sur un, le gâteau d'anniversaire.
4	Sur un gâteau d'anniversaire, il y a des bougies.	Candle, les bougies sur le gâteau d'anniversaire.
5	Pour mon anniversaire je souffle des bougies.	Year, cette année je fête, mon anniversaire, au secours.
6	Un gâteau d'anniversaire, avec des bougies et tout qu'on souffle.	Birthday non, non je ne me souviens plus de, celui qui était avec, birthday.
7	Je connais pas le mot candle, par contre birthday veut dire anniversaire, ou jour de naissance.	Là je m'en souviens plus du tout ce que j'avais dit là.
8	Ben, ça va bientôt faire, deux semaines que Lady Di est morte.	Candle, comme Candle in the Wind
9	Candle, ça me dit quelque chose je suis plus très sûr, ah si candle bougie donc gâteau, cake, gâteau d'anniversaire quoi.	Je m'en rappelle plus, non plus.
10	A un anniversaire généralement on met des bougies sur un gâteau, c'est une tradition.	Birthday, anniversaire, non, alors là je vois pas, ça me rappelle rien du tout, birthday, oui le gâteau, qu'est-ce qui pouvait se rapprocher, je me rappelle plus.
11	Candle, je connais pas.	Bougie, je sais plus comment le dire en anglais.
12	On souffle des, bougies à son anniversaire.	Je ne sais pas, je ne sais pas.

2A/2) PUB > DRINK

1	Pour boire on va, on va au pub, au pub on boit, de la bière, il y a les pubs, oui, pubs, en Angleterre et en Irlande il y a, il y a beaucoup de pubs.	Pub c'était, je sais plus si c'était, drink, il y avait une histoire de boire de boisson, je crois, il me semble que j'avais parlé de ça, donc c'est soit je pense que c'est, que c'est, drink
2	Un bar est un lieu où, beaucoup de gens, ils viennent pour boire, le bar est un lieu où beaucoup de, de gens viennent boire.	Je sais plus ce qui allait avec.
3	La fête.	Beer, on, le lien était la fête.
4	Dans un pub ou dans un bar, a priori généralement, on boit, on peut avoir de la pub pour la boisson aussi.	Je sais plus c'était peut-être un rapport avec la boisson mais, je suis pas sûr du tout.
5	Dans un bar, on vient boire, une bière.	Beer, car on boit de, la bière, dans un pub.

6	Quand on va au pub c'est pour boire, c'est normalement, qu'est-ce qu'on peut avoir comme boisson.	Pub c'était avec drink, je me souviens, là le premier mot que j'allais dire c'était bière mais non, c'est drink, parce que, j'ai l'image du pub et puis je me souvenais de, que les deux drink et pub allaient ensemble.
7	Quand on va au bar, on prend une boisson, c'est qu'on a soif.	Drink, parce que, je crois que, j'avais dit que, quand on allait au bar, on buvait, on prenait une boisson.
8	On ne peut pas boire de l'eau dans un bar, c'est interdit.	Water.
9	La publicité et boisson, on peut, voir toutes les publicités qui sont faites autour de la boisson mais seulement il y a, une interdiction de la publicité sur les boissons alcoolisées puisque, la publicité c'est, non publicité c'est pub c'est, bar donc, drink, la boisson dans les bars, peut penser que, et ben essentiellement on boit les boissons dans un bar, et donc, voilà.	Pub c'est bar et, le mot c'était, boisson, drink, et je m'en souviens parce que je m'étais trompé, j'avais pris, pub pour publicité.
10	Alors dans les pubs, il y a beaucoup de boissons, souvent de la bière de la bonne bière [schimey] guinness, tout ce qu'on veut.	Pub, pub, alors là, j'avais parlé de, de bière j'avais cité plusieurs noms de bière, je pense pas que c'était bière le mot, là je ne vois plus.
11	On peut boire dans un pub en Angleterre.	Drink, on peut boire dans un pub.
12	On va dans un pub, pour boire.	Je ne sais plus.

2A/3) WOOD > FIRE

1	Le bois prend facilement feu, puis le feu détruit le bois, et.	Wood et, fire, donc le feu et le, du bois, parce que le feu brûle, le bois.
2	Le feu est un dangereux ennemi pour les bois.	Je me rappelle plus.
3	Ce qui disparaît lorsqu'il y a un feu.	Je ne me rappelle pas.
4	Sometimes in, in summer there is, fire, in wood.	Wood fire, le, bois qui, brûle, le feu de forêt par exemple.
5	Lors d'un incendie, le bois, prend feu rapidement.	Armchair.
6	Les feux de forêt, feux de forêt ou alors on fait du feu avec du bois.	Fire, c'était fire, parce que je me souviens que j'avais dit, qu'il peut y avoir des feux de forêt, et on fait du feu avec du bois, donc je me souviens que c'était fire.
7	Dans le sud de la France il y a beaucoup de feux de forêt en été.	Wood, forêt, je me souviens plus du tout, je me souviens plus du tout.
8	La maison en bois de Johnny va brûler.	Et ben, le papier, assez original pour qu'on puisse, pour qu'elle puisse marquer.
9	Bois et feu, le bois a nourri le feu.	Je ne m'en souviens pas non plus.
10	Bon alors le bois c'est un bon combustible, ça brûle bien ça produit du feu de la chaleur de la lumière, chez soi ça peut être convivial.	Wood bois arbre forêt, c'était, c'était peut-être, ah je sais plus, non, je ne vois pas.
11	Il peut faire du feu, avec du bois.	J'avais pas trouvé je crois, je me rappelle plus de l'autre mot.
12	Le bois brûle.	Je ne sais pas.

2A/4) DOG > MOTORWAY

1	Motorway.	Dog, donc là c'était, c'était, motorway, donc je me rappelle parce que justement je n'avais rien dit, je n'étais pas sûr du, du sens de motorway.
2	La présence d'un chien, sur les autoroutes est dangereuse, pour les la circulation des véhicules.	Ce mot était associé avec, motorway, et j'avais cité une phrase qui parlait, du danger des chiens sur les autoroutes.
3	Un accident, quand un motard écrase un chien.	C'était, motorbike, un, le lien était un, un conducteur de, moto qui écrasait un chien.
4	Le chien se fait écraser sur l'autoroute.	Motorway, le chien se fait écraser sur l'autoroute.
5	Le chien qui traverse l'autoroute risque de se faire écraser.	Autoroute, quand le chien traverse l'autoroute, il risque de se faire écraser.
6	Les chiens, traversent, souvent la route, donc motorway c'est l'autoroute, donc ils peuvent se faire écraser.	Motorway, là c'est motorway, parce que, je me souviens que j'avais dit, c'est le, le chien qui traverse sur la rue, sur la rue, c'est qu'il y a des voitures et qu'il peut se faire écraser.
7	C'est un chien qui traverse, l'autoroute et, qui se fait renverser par une voiture.	Motorway, parce que j'avais parlé d'un chat qui traversait la route et qui se faisait renverser.
8	Le chien de Monsieur Ipkiss, miaule, et quand il miaule, il fait, meeeooooowww, comme les voitures, sur l'autoroute.	Autoroute parce que le chien il fait comme l'autoroute meeeooooowww.
9	Le danger des animaux sur les autoroutes, le danger potentiel que ça représente, ainsi que, les chiens qui sont dans leur voiture dans les voitures enfermés par les, automobilistes, c'est d'ailleurs un peu bizarre, et puis voilà.	Ben je me souviens pas non plus.
10	Ça, ça me fait penser à une blague si vous connaissez l'histoire de Paf le chien, non bon alors c'est un chien qui va sur l'autoroute et paf le chien, enfin tout le monde a dû la raconter une fois celle-là.	Dog chien ah oui oui, ben là c'était, l'espèce d'histoire que tout le monde raconte cinquante mille fois, l'histoire de, de Paf le chien enfin, c'était, accident ou, ou un équivalent pour, en anglais.
11	Il y avait un chien, hier, sur le, la voie rapide, sur l'autoroute.	Motorway, un chien se fait, écraser sur l'autoroute il me semble que j'avais dit ça.
12	Un chien a été écrasé sur l'autoroute.	Motorway, un chien s'est fait écraser sur l'autoroute.

2A/5) WIFE > HUSBAND

1	Mari et femme sont, ils sont mariés donc, mari et femme, vivent ensemble, normalement, et, oui.	Wife c'était husband, donc l'association assez banale aussi, husband ou man je suis plus sûr mais je pense que c'était husband.
2	J'espère pouvoir, à la fin de mes études être, mari et femme.	Il me semble que c'était peut-être husband qui était associé avec, mais j'en suis plus très sûr.
3	Petite famille.	Husband, le, je ne me rappelle plus du lien.
4	Le mari, de sa femme part en vacances.	Husband, la femme et son mari, sont au restaurant.
5	C'est des relations de, de parenté, femme, souvent avec son mari.	Husband, parce que c'est, husband, je sais pas, je me souviens que c'était, des, deux liens de, réciproques.

6	C'est, la femme et l'homme dans un couple, le mari et la femme.	Husband, je me rappelle avoir dit que c'est, il y avait le mari et la femme.
7	Monsieur le poireau, est le mari de la carotte.	Husband.
8	Mari et femme c'est, lié par le fait que ce sont des mots complémentaires, sachant que, le mari de quelqu'un, c'est le mari de la femme, voilà.	L'autre mot était, husband mari, et, la liaison, c'est tout simplement que, wife c'est le mari de la femme, enfin l'inverse, hop.
9	Un mari est marié avec sa femme.	Wife, c'était, husband, c'était, c'était assez clair quoi, l'histoire de couple, tout à fait standard, homme femme voilà.
10	Le mari et la femme sont, sont mariés.	Husband, la femme et le mari.
11	C'est le mari de cette femme.	Husband, mari et femme.
12	[PAS DE REPONSE]	Husband, ça m'a marqué mais, je sais, je j'arrive pas, je, je sais pas pourquoi.

2A/6) PICTURE > DUCK

1	Donc, il y a pas mal, d'images de, de canards qui existent, surtout en bandes dessinées en, en dessins animés en cartoons, donc il y a Donald Duck Daffy Duck etc, et bien sûr le vilain petit canard.	Picture.
2	Le personnage de Donald Duck est souvent représentée sur, des images.	Je me souviens du mot picture mais, pareil je n'arrive pas à associer l'autre mot avec, je ne vois pas du tout dans quel contexte je l'avais utilisé.
3	Une image, sur laquelle se trouve un canard.	Duck, le lien était, une image, un canard sur une image, ou l'image d'un canard plutôt.
4	Donald Duck est un dessin animé, c'est un personnage de, un personnage de dessin animé ou de, bande dessinée, on peut dessiner des canards ou des animaux ou ce qu'on veut.	Souviens pas.
5	Sur une image est dessiné un canard.	Je ne me souviens plus du mot.
6	Je sais pas ce que veut dire duck.	Picture non, là non, je me souviens plus, ce que j'avais dit, de ce que c'était, je me souviens même plus qu'il y avait picture.
7	Je crois que duck, signifie canard, et, Donald est une image de canard, dans les BDs ou dessins animés.	Je m'en souviens plus du tout.
8	Donald.	Donald, Donald Duck, canard.
9	Image et canard, imaginez un tableau avec des canards, image que se fait le canard du petit, j'en sais rien.	Je me souviens pas non plus.
10	Alors on peut voir l'image d'un canard qui est accroché quelque part, par un passionné de chasse par exemple.	Picture, alors une image, voyons voir image, des images on en accroche sur des murs, des murs voyons on met ça dans un cadre, oui il y avait sûrement, c'était sûrement, mur, le mot qui allait avec.
11	Duck, comme Donald, c'est bizarre mais, dessin animé, ou BD.	Je sais plus ce qui, ce qui allait avec.
12	Donald.	Je ne sais pas.

2A/7) NEWSPAPER > GLASSES

1	On a besoin de, enfin certaines personnes ont besoin de lunettes pour lire le, le journal, et, je sais plus quoi dire..	Newspaper, c'était glasses, parce qu'on a besoin de lunettes pour lire le journal.
2	Aujourd'hui beaucoup de gens, ont besoin de lunettes pour pouvoir, lire le journal tous les jours.	Alors encore une fois je me rappelle pas, avec quel mot il était associé, je me rappelle qu'il y était, mais, je ne vois pas non plus dans quel contexte, je l'avais associé.
3	Les lunettes qu'on utilise pour lire le, journal.	Je ne me rappelle plus.
4	I need glasses to read a newspaper.	Me souviens pas.
5	Lorsque l'on est myope on met des lunettes pour lire le journal.	Je ne me souviens plus.
6	Glasses ça doit être verres, newspaper, et bien souvent on lit le journal en buvant, une tasse de thé ou de café.	Newspaper, non je sais plus c'était quoi, qui allait avec.
7	Quand on a une mauvaise vue on met des lunettes pour, lire le journal.	Je m'en souviens plus du tout.
8	Ah ben tiens, j'ai pas mes lunettes, je peux pas lire le, le journal, d'aujourd'hui.	[PAS DE REPONSE]
9	Journal de nouvelles, et, lunettes, bien, beaucoup de gens ont besoin de lunettes pour lire un journal.	Newspaper, je me souviens pas non plus.
10	Glasses je ne sais pas vraiment ce que cela veut dire, si c'est des lunettes bon ben, c'est vrai qu'il faut souvent mettre des lunettes, pour lire le journal.	Newspaper alors le journal pourquoi avais-je parlé du journal, ai-je parlé de quelque chose qu'il pouvait y avoir dans le journal, non c'était sûrement en rapport de situation, plutôt en rapport de situation entre, le journal et quelque chose d'autre qui pouvait se faire, en parallèle, mais je ne vois pas quoi, pas moyen de me rappeler.
11	Cet homme a besoin de lunettes pour lire le journal.	Je me rappelle plus ce qui allait avec, shit.
12	Certaines personnes ont besoin de lunettes pour lire le journal.	Je ne sais pas, putain.

2A/8) LIGHT > ARMCHAIR

1	Il y a souvent des lumières près des, près des, fauteuils, souvent on lit dans un fauteuil donc c'est beaucoup plus pratique.	Je crois que c'était light et, je suis plus sûr, chair or, ou bien armchair, donc, quelque chose du genre, les fauteuils où il y a de la lumière, et justement là il n'y en a pas, soit pour lire soit pour être tranquille.
2	Lorsque nous sommes assis dans un fauteuil, pour lire, pour lire il est utile d'avoir une lampe à côté de nous pour bien visualiser l'écriture.	Je me souviens plus du mot en anglais mais, c'était, le mot lit qui était associé avec, je me rappelle, puisque j'avais parlé de quelque chose qui était, qui lisait un livre que la lumière éclairait, non j'ai un doute là.
3	La lumière de la télévision, parce qu'on, la regarde assis dans un fauteuil.	Je ne me rappelle pas, non j'ai complètement.
4	[PAS DE REPONSE]	Me souviens plus.

5	Je ne comprends pas le mot armchair.	Je ne me souviens plus.
6	Je ne sais pas ce que veut dire armchair.	Light, non je me souviens plus non plus quoi, light.
7	On allume la lumière pour regarder dans l'armoire quoi s'il fait sombre.	Armchair, [je sais] que j'avais dit que, il faisait sombre et qu'on allumait la lumière.
8	Est-ce que tu veux bien, allumer mon fauteuil s'il te plaît.	Besoin de, concentration, lien simple, et assez original.
9	Armchair, c'est lumière et fauteuil, on peut, s'asseoir dans un fauteuil pour observer la lumière des étoiles, le soir, la liaison, je vois pas.	Là je me souviens pas, non.
10	Armchair je crois que c'est un accoudoir je suis pas tout à fait sûr mais alors par rapport avec la lumière je n'en sais absolument rien, à la limite, non je vois pas, à quoi pourrait-on penser, une association un peu nul c'est, par exemple il y a un, un appui-coude d'une chaise qui a été brûlé par une lampe qui a été un peu proche, comme le, c'était recouvert d'une matière synthétique, ça a un peu fondu quoi.	Light light, light, est-ce que j'avais parlé de feu j'avais peut-être parlé de feu, c'est possible, que le feu produise de la lumière, je n'en suis pas tout à fait sûr.
11	Je ne sais pas ce que veut dire, armchair.	Je me rappelle plus ce qui allait avec.
12	[PAS DE REPONSE]	Je ne sais pas.

2A/9) VEGETABLE > BEAN

1	Donc, les, les pois sont des, sont des légumes donc, et, quand on veut manger des légumes on va acheter des pois, autrement.	C'est vegetable et, bean, donc j'ai rappelé parce que, bean c'est un, c'est quasiment le nom de légume que je connais le mieux, avec son [ami] Mister Bean etc.
2	Le petit pois est un, végétal que je n'aime pas trop.	Le mot qui était associé, c'était, bean, je crois, enfin, oui, c'était, ça devait être, pois, puisque j'avais parlé que c'était un végétal.
3	Je ne comprends pas le mot bean.	Bean, je me rappelle que je n'avais pas, que je ne connaissais pas ce mot en anglais donc j'ai été le regarder sur un dictionnaire.
4	Bean, je ne me souviens plus du mot bean.	Beet, c'est, donc, ça fait, je me je me souvenais plus quoi je sais je ne sais pas la signification du mot beet mais en fait lui c'est, haricot et carotte je crois, donc tous les deux des légumes.
5	Un haricot, est un végétal.	Bean, un haricot est un végétal.
6	Végétal et, et, c'est, haricot, ben, bean, un haricot c'est un végétal.	C'était vegetable non je sais plus, je vois pas du tout, quoi.
7	Je connais pas le sens du terme bean mais, par contre je connais Mister Bean.	Bean, parce que je me suis, j'ai cherché dans le dictionnaire ce que voulait dire bean, et, j'ai trouvé haricot.
8	Au Flunch on peut manger autant, de légumes qu'on veut.	Bean.
9	Légume et haricot, et ben haricot est un légume.	Je me souviens non plus.

10	Des haricots, sont un, c'est du végétal.	Vegetable, alors, ben là c'était, bean, qui allait avec, je vais dire que la manière dont je me suis rappelé de ça c'est assez original c'est que, bon dans, dans nos groupes, on parle souvent de binôme et, quand on s'appelle entre nous on, on appelle, notre binôme, bean et, donc là ça a fait tilt quand j'ai vu bean bon ça n'a rien à voir l'orthographe, ni le sens mais, c'est juste un petit truc comme ça qui est, qui m'avait un peu marqué.
11	Un haricot est un légume.	Bean, parce que, un haricot est un légume.
12	Je ne sais pas ce que signifie bean.	Bean, voilà je me souviens que je ne, je ne connaissais plus le, sens de bean.

2A/10) SHOP > SIR

1	[PAS DE REPONSE]	Shop c'était sir, je me rappelle surtout parce que j'ai pas trouvé, ça m'a assez, assez surpris, j'ai pas très bien compris donc c'est pour ça.
2	Les sirs vont rarement dans les magasins pour s'acheter même des affaires.	Je me rappelle plus ce qui allait avec.
3	Un magasin, chic où, ne vont s'habiller que des messieurs de, assez riches.	Je ne me rappelle pas.
4	Le noble rentre dans un magasin, une boutique.	Sir, je, j'avais pas vraiment trouvé le lien je crois que j'avais parlé d'un noble qui, qui rentrait dans une boutique mais enfin.
5	Un monsieur se promène dans un magasin.	Je ne me souviens plus du mot.
6	Ça c'est monsieur quand on veut être poli je pense, donc je pense que quand on va dans un magasin on, on peut, le serveur est, le serveur, le vendeur doit être poli, donc il doit nous appeler sir.	Shop, non je me souviens plus, shop.
7	C'est le magasin de, monsieur, le boulanger, où il vend du pain.	Je m'en souviens plus.
8	Où est-ce, où se trouve ce magasin monsieur.	Sir.
9	Shop, shop c'est magasin et sir c'est, la désignation de quelqu'un, je ne vois pas.	C'était le, l'autre mot c'était sir, je me souviens pas de la liaison.
10	Il y a des magasins qui sont spécialisés pour les hommes, particulièrement dans les, vêtements.	Shop une boutique, ah oui oui oui ça y est, alors shop j'avais parlé de, boutiques assez particulières qui vendaient, des, vêtements pour les hommes, donc c'était sir le mot qui allait avec, voilà.
11	Il y a un monsieur dans ce magasin.	Newspaper, je sais pas.
12	[PAS DE REPONSE]	Je sais [pas], sir, je ne peux pas dire pourquoi je m'en souviens.

2A/11) MORNING > EVENING

1	La journée va du matin au soir le matin je me lève le soir je me couche, donc, matin c'est le contraire du soir, et vice versa.	Morning est donc matin et, evening, c'était exactement le contraire.
2	Entre le matin et le soir il y a l'après-midi.	Le mot qui était avec était, evening, donc, j'avais associé, le matin et le soir dans ma phrase.
3	La journée.	Evening, la journée le lien est la journée qui est composée du matin et du soir.
4	Le matin et le soir sont, sont opposés dans la journée, je me lève le matin je me couche le soir.	Evening, or night, evening, le matin et le soir sont opposés dans, sont, deux moments opposés dans la journée.
5	Ce matin j'avais cours, ce soir, j'en ai plus cours.	Evening, le matin, je, j'ai cours le soir non.
6	Là c'est deux parties de la journée, le matin on est plutôt pas en forme et le soir on est en forme, entre les deux il y a la partie ou on va travailler.	Morning c'était evening, parce que je me souviens que c'était deux parties, opposées de la journée, et que ça se terminait pareil aussi.
7	L'après-midi vient à la fin de la matinée.	Si, evening, je crois, j'ai dit que c'était deux parties qui composaient, une journée.
8	Ah le, l'autre fois Paul il m'a dit bonsoir alors qu'on était le matin.	Evening.
9	Matin et soir, c'est les deux opposés deux moitiés, opposées du, de la journée.	Ben je m'en souviens pas non plus.
10	Bon alors là c'est l'opposé, dans un jour par rapport, par rapport à midi et le matin le soir, deux extrêmes de la journée.	Morning, ah oui, morning, ben donc on avait evening aussi enfin un soir, comme correspondant, j'avais parlé d'opposition entre les deux, par rapport à la, enfin, dans la journée c'était opposé par rapport à midi.
11	Dans la journée, il y a le matin et le soir.	Evening, dans la journée, il y a le matin et le soir.
12	On se lève le matin et on va au lit le soir.	Je ne sais pas.

2A/12) DEATH > GOD

1	Quand on est mort on va voir, le dieu, dieu ne meurt pas, dieu ne peut pas mourir.	Death c'est, god, je crois c'était dieu, ça a rapport à, avec ça mais, je crois qu'il y avait god.
2	Peut-être qu'après la mort on retrouve, nous allons, peut-être qu'après la mort nous rencontrerons dieu.	Le mot qui était associé avec death était god, puisque j'avais, pensé, dieu après la mort.
3	La religion.	Je ne me rappelle pas.
4	Après la mort on, on rentre en contact avec, avec dieu, ou avec les anges.	Ah oui ça devait être, god, j'avais dit qu'on rencontrait peut-être dieu après la mort, je crois.
5	[Arès] est le dieu de la mort.	God, [Arès] c'est le dieu de la mort, en Grèce.
6	La relation entre la mort et dieu, certains peuvent penser que, qu'il y a une vie après la mort donc il y a un dieu, ou alors il y a, la mort et, on se souvient de rien, après il y a quand même, qu'il y a la mort et, la punition des dieux.	Death, god, il me semble que c'est god parce que je me souviens qu'il y avait une histoire de religion dans death, avec death, il me semble.
7	Après la mort on va voir dieu.	La mort, je m'en souviens plus du tout donc je.
8	Si dieu pouvait mourir, ça serait pas dieu.	[Un lien trop] compliqué.

9	La liaison par la religion, entre la mort et dieu, la mort inspire, le besoin, de s'inventer un dieu, ou.	Le mot c'était religion, et, non le mot c'était dieu et, j'avais dit, c'est alors god en anglais, j'avais dit, la mort cherche à, s'inventer un dieu, je crois, enfin aide.
10	Souvent, quelqu'un qui meurt va rejoindre dieu enfin ça c'est dans les religions, c'est assez variable d'ailleurs, c'est ce qu'on peut penser, en associant ces deux mots.	Death death alors là c'est la mort, ah je me rappelle plus de quoi j'avais parlé non plus, death, non là je vois plus, impossible de me souvenir.
11	Beaucoup de personnes, ont un dieu, pour, après la mort.	God, parce que, il y a un dieu après la mort, il me semble.
12	[PAS DE REPONSE]	Je ne sais pas.

2A/13) GOLD > JEWELLERY

1	En bijouterie, beaucoup de choses sont faites en or, donc, l'or, les bijoux en or sont les, souvent les plus chers, les plus jolis.	Gold ça devait être, jewellery, donc la, les bijoux les, les bijoux, qui étaient faits en or, j'en veux bien.
2	Ben, on va dire, l'or est un matériau plutôt attirant, pour des bijoux.	Non je me rappelle plus, ce qui allait avec, pourquoi, sûrement que la phrase ne m'a pas marqué.
3	Je ne comprends pas le mot jewellery.	Jewellery, je ne, ne connaissais pas ce mot donc j'ai été regarder ce qu'il signifiait sur un dictionnaire.
4	L'or sert à fabriquer des bijoux, des bijoux.	Silver, je me souviens plus.
5	L'or est un métal précieux.	Jewellery, l'or est un, métal précieux.
6	Je ne sais pas ce que veut dire jewellery, gold c'est l'or mais, je sais pas c'est peut-être un métal ou.	Gold, non là c'était un mot que j'avais pas compris il me semble, en dessous, oui c'était ça c'était un mot que j'avais pas compris.
7	Les bijoux sont en or.	Je sais plus du tout.
8	En soi, l'or est un bijou.	[PAS DE REPONSE]
9	Je ne connais pas le mot, jewellery.	Gold, je me souviens pas.
10	Beaucoup de bijoux sont en or.	Gold, or, ah oui, alors là c'était, on parlait de bijoux, parce que j'avais dit que beaucoup, de bijoux, contenaient de l'or ce qui est assez logique, voilà.
11	Dans les bijoux il y a de l'or, parfois.	Je me rappelle plus.
12	Les bijoux peuvent être en or.	[PAS DE REPONSE]

2A/14) RAIN > GOAL

1	Quand il pleut, au foot un gardien de but a beaucoup plus de mal à attraper, les balles, et donc beaucoup plus de buts, et, en plus on peut dire que, créer la pluie est créer la pluie est le but de pas mal de gens, qui n'ont jamais réussi.	Rain c'était, c'était, c'était goal, donc, puisque, donc il y avait le, l'histoire de foot, donc c'est pour ça.
2	Lorsqu'il pleut, il est plus facile de marquer des buts, grâce à l'herbe mouillée, et le gardien a donc a plus de mal à attraper la balle.	Il me semble, oui, le mot qui était associé était goal, goal, puisque j'avais parlé du, des difficultés, difficultés de jouer au foot, lorsque le terrain, lorsqu'il pleuvait et que c'était mouillé.

3	Au football quand un, gardien de but se prend un, un but, à cause de la pluie.	Goal, le, le lien était, au football quand un gardien se prend un but, à cause de la pluie.
4	Un terrain de foot, humide par exemple ou un, un terrain de sport humide, sous la pluie.	Goal, j'avais pas vraiment vu le lien, j'avais parlé d'un terrain mouillé, par la pluie, d'un terrain de foot.
5	[PAS DE REPONSE]	Je ne me souviens plus du mot.
6	Alors, goal c'est but et rain c'est pluie ça me rappelle, je pense à un gardien de but sous la pluie c'est tout, bien marécageux.	Rain, je sais pas si c'était pas snow là, parce que, non, ça doit pas être ça, je me souviens qu'il y a snow, non là je me souviens plus.
7	Le gardien de but [donc] chante sous la pluie quand il s'ennuie pendant un match, et qu'il pleut..	Je m'en souviens plus du tout non plus.
8	Le gardien de but de cette équipe qui a perdu était tellement triste, qu'il pleurait comme une madeleine, évidemment, parce qu'il pleuvait.	[PAS DE REPONSE]
9	Je me souviens pas du mot goal.	Me souviens pas non plus.
10	Alors, rain et goal, donc, admettons qu'on ait un but à atteindre, pour aller quelque part, si il y a trop de pluie ça, ça peut être difficile d'atteindre ce but, ça peut être gênant, pour rouler quoi.	Rain, alors la pluie, la pluie oui c'était un, j'avais parlé d'un truc bizarre c'était un rapport entre, le but, une histoire de voiture, qui devait atteindre un but donc, c'est goal quoi.
11	Hier il pleuvait lors du match de foot et ça a permis, à l'équipe, à l'équipe qui s'opposait à Paris de marquer un but.	Je sais plus ce qui allait avec.
12	Il pleut souvent sur les terrains de foot.	Je ne sais pas.

2A/15) QUEEN > SNOW

1	Reine et neige.	Queen, snow, pour la même raison qu'avant, pareil j'ai du mal, j'ai pas bien vu le rapport donc c'est pour ça que j'ai retenu.
2	L'hiver, dans les montagnes, la neige est reine.	Le mot qui était associé était, snow, puisque j'avais parlé de la montagne et de l'importance de la neige, en montagne.
3	La reine d'un pays, où il fait froid.	Snow, je me rappelle du lien qui était, la reine d'un pays, où il y a de la neige.
4	La meilleure skieuse du monde peut être, considérée comme la reine de la neige.	Snow, la reine de la neige [quand] j'avais dit que c'était, que la meilleure skieuse du monde peut être considérée comme la reine de la neige.
5	Aux sports d'hiver, la neige est roi, est reine.	Snow, aux sports d'hiver, la reine, c'est la neige.
6	Là il n'y a pas beaucoup de rapport, peut-être la reine, la neige elle veut faire du ski mais.	Queen non c'est là qu'il y a snow, puisque justement je ne me souvenais plus du tout putain, enfin je ne voyais pas le rapport qu'il y avait entre queen et snow, donc ça m'avait, je sais pas je, m'en souvenais donc, là c'est snow là.
7	C'est une reine qui se promène dans la neige, c'est la reine des neiges.	Snow, j'avais parlé de la reine de la neige, je crois.
8	Blanche Neige.	White, à cause de Blanche Neige.

9	Queen, alors reine et neige, et bien, les bijoux de la reine sont comme, la neige qui tombe, voilà, vu du nombre.	White, je crois, et j'avais parlé des, bijoux de la reine, je crois, qui sont, qui sont blancs, enfin, voilà.
10	Queen snow, alors la reine d'Angleterre, je sais pas puisque si il neige en Angleterre c'est possible que, qu'elle soit gênée par la neige mais, a priori, généralement il fait trop chaud donc il pleut mais, c'est pas grave on peut toujours imaginer, si elle est en dehors de Londres.	Queen queen alors la reine, je ne sais plus, reine, pourquoi mais, j'avais parlé de reine forcément mais, impossible de me rappeler.
11	La reine a été, faire du ski et il neigeait.	Snow, la reine avait été, faire du ski, et il neigeait.
12	Snow, la reine des neiges.	Ah je, je ne sais pas, snow, la reine des neiges.

2A/16) DREAM > BED

1	Je rêve dans mon lit, oui dans mon lit je fais beaucoup de rêves, dream bed, souvent je rêve d'être dans mon lit.	Dream, ça c'était bed, parce que c'était, c'était quelque chose du genre, je dors dans mon lit ou, quelque chose comme ça, c'est assez commun.
2	Il est agréable le soir de s'endormir dans un bon lit et de, et de faire un joli rêve.	Il me semble que ça devait être sleep parce que, j'ai fait une phrase, qui parlait de dormir et de rêver forcément donc, il me semble.
3	L'endroit où on peut faire les, des rêves.	To sleep, je me rappelle du lien qui était on fait des rêves en dormant.
4	La nuit quand je suis dans mon lit je rêve.	Bed, je crois, bed or night, la nuit quand je suis dans mon lit je rêve je crois que c'était ça.
5	Lorsque l'on dort dans son lit, on fait souvent des rêves.	Je ne me souviens plus, du mot.
6	Quand on rêve c'est qu'on est bien évidemment dans un lit, c'est qu'on dort donc, on dort dans son lit donc voilà.	Dream et bed, c'était bed, parce que je me souviens que j'avais dit, c'est, on quand on rêve c'est qu'on et dans son lit bien souvent, il me semble que c'était ça, oui.
7	On fait des rêves quand on est au lit, quand on dort.	Sleep, parce que j'avais dit que, quand on dormait on faisait des rêves.
8	Il y a pas longtemps encore j'ai rêvé d'un lit.	Sleep, night.
9	Les rêves et le lit, bien on fait des rêves dans un lit puisque, le lit est là, entre autres l'endroit où on dort, et donc.	Dream c'est rêve mais je sais plus pourquoi, je, je me rappelle plus, mais je sais pas pourquoi.
10	Ah c'est au lit qu'on fait des rêves évidemment puisque c'est là, qu'on dort.	Dream, alors rêve, à propos du rêve, j'avais du dire quelque chose dans le style que, la nuit on rêvait de plein de choses, ah, non alors là je ne vois plus du tout, dream, rêve, alors là ça me revient pas, je peux pas dire.
11	On rêve lorsqu'on est au lit.	Bed, parce que, j'avais dit je crois, lorsqu'on est au lit, nous rêvons.
12	On fait de beaux rêves quand on est dans son lit.	Je ne sais pas.

2A/17) RED > COLOUR

1	Le rouge est une couleur, le rouge est la couleur du sang, le rouge est une couleur agressive, autrement, donc le rouge est une couleur que je n'aime pas trop.	Red c'était colour, c'est assez, assez simple comme, enfin c'est commun.
2	Le rouge est une couleur très vive, que l'on distingue, tout de suite, par rapport, une couleur qu'on distingue tout de suite.	Je me souviens plus ce que j'avais associé avec rouge, je me rappelle plus du tout.
3	Le rouge, fait partie des couleurs.	Colour, le lien était le rouge est une couleur.
4	Le rouge est une des couleurs de l'arc en ciel, c'est une couleur fauve.	Me souviens plus non plus.
5	La couleur rouge est ma préférée.	Je ne me souviens plus du mot.
6	Le rouge est une couleur donc, le rouge fait partie de toutes les couleurs qui existent, ou une couleur peut être rouge, [INCOMPREHENSIBLE] .	Colour, je me souviens de ça, pour rouge, c'est ce qui m'a, je me souviens couleur rouge, c'était couleur, qui était avec.
7	Le rouge est une couleur.	Je m'en souviens plus.
8	Le chat de Paul, est rouge.	[PAS DE REPOSE]
9	Rouge et couleur, le rouge est une couleur là aussi.	Red et, l'autre mot c'était, colour, la liaison c'est, red, red est une couleur, simplement.
10	Le rouge est une couleur, assez violente.	Rouge, alors, je me rappelle que j'avais, dit que le rouge c'était une couleur qui avait un rapport avec la violence donc le mot, qui allait avec c'était peut-être, couleur, j'en suis pas tout à fait sûr.
11	Le rouge est une des, couleurs primaires.	Colour, parce que, le rouge est une couleur.
12	Rouge est une couleur, rouge est une couleur.	Je ne sais plus.

2A/18) MOUSE > COMPUTER

1	Maintenant tous les ordinateurs sont équipés de souris, donc les souris pour sélectionner les, des choses, à l'écran, et donc, la souris, pour l'ordinateur est un grand progrès, c'est bien plus facile avec.	C'était mouse c'est, computer, pareil, c'est, commun comme association, donc c'est toujours pareil, le, la souris avec l'ordinateur.
2	La souris est très utile lorsqu'on se sert d'un ordinateur.	Le mot associé était computer, pour, je m'en souviens puisque, on associe souvent la souris avec l'ordinateur, vu que, on l'utilise tout le temps.
3	L'outil qui sert à faire des saisis, pour un ordinateur.	Computer, un outil qui sert, qui sert, le lien était un outil qui sert à, saisir des données, sur un ordinateur.
4	Pour certains logiciels comme, de d'ordinateur comme Windows 95 une souris, peut servir.	Computer, avec la, la souris de l'ordinateur, je crois.
5	Pour se servir d'un, ordinateur on utilise souvent une souris.	Je ne me souviens plus du mot.
6	Là, on peut voir deux choses, je pense, la souris de l'ordinateur pour, cliquer, pour tout ça, et, aussi des, des jeux je avec, je pense qui [la mouse] d'ordinateur.	C'était mouse et, et computer il me semble, parce que je me rappelle de la souris, la souris de l'ordinateur.

7	Pour utiliser un ordinateur une souris est souvent, très utile, ça permet d'aller plus vite.	Computer je crois, j'avais dit que la, souris était un composant de, des, de l'ordinateur.
8	Mickey Mouse n'aime pas les ordinateurs.	Le chat.
9	La souris est l'instrument de manipulation d'un ordinateur pour lui, indiquer les instructions, voilà.	Mouse c'était, computer, je crois, et la liaison c'est, la souris, est un instrument de, de contrôle de l'ordinateur.
10	Les ordinateurs fonctionnent avec des souris.	Mouse souris, alors une souris, c'était pas une souris informatique, enfin peut-être si, était-ce une souris informatique ou une souris animale, je ne sais plus, en tout cas je me, je ne peux plus me rappeler du rapport.
11	Sur les ordinateurs il y a une, souris, qui permet de, d'utiliser les, sur un fichier.	Ordinateur, je crois, computer.
12	On a besoin d'une souris, pour aller avec un ordinateur.	Je ne sais pas.

2A/19) WORK > MONEY

1	Ah, donc, on travaille pour gagner de l'argent, et donc plus on travaille plus on gagne d'argent, théoriquement, et, c'est très rare de, de gagner de l'argent sans travailler.	Je ne suis plus sûr, je pense que c'était, il me semble que c'était un moyen de transport, c'était quelque chose du genre, car, or bike, je pense plutôt car.
2	Travailler et donner, et gagner l'argent pour nous faire vivre, donne, un certain sens à notre vie.	Je me rappelle plus non plus, je ne vois plus dans quel contexte je l'avais, utilisé.
3	On obtient de l'argent grâce au travail.	Je ne me rappelle pas, je ne peux pas l'expliquer.
4	J'ai besoin de travailler pour gagner de l'argent.	Work, donc c'est, c'est en rapport avec l'argent, ça doit être money, j'avais besoin de, travailler pour gagner de l'argent.
5	Si l'on travaille beaucoup, on gagnera pas mal d'argent.	Je, je ne me souviens plus du mot.
6	Le travail permet de gagner de l'argent, donc, chaque travail, mérite salaire, évidemment.	Je sais, je sais pas, je sais plus l'autre, non je ne me souviens plus.
7	Pour gagner de l'argent il faut travailler.	Je me souviens plus du tout.
8	Il n'y a pas, besoin de travailler beaucoup pour gagner beaucoup d'argent.	Money.
9	Travail et money et argent, on gagne son argent en travaillant en fonction de ce qu'on rapporte à la société.	Work et, l'autre mot c'était, money, et la liaison, le travail sert à, gagner, de l'argent.
10	Travailler rapporte de l'argent, d'ailleurs c'est pour ça qu'on travaille c'est pas vrai de dire qu'on ne travaille pas pour l'argent.	Alors travail à propos de travail j'ai dit que le travail c'était utile, pour gagner de l'argent, c'était sûrement money, qui allait avec, enfin utile, nécessaire, pour gagner de l'argent.
11	Lorsqu'on travaille, nous gagnons de l'argent.	C'était, de l'argent je crois.
12	On doit travailler, pour avoir de l'argent.	Money, on doit travailler pour gagner de l'argent.

2A/20) CAR > BICYCLE

1	Alors une voiture va plus vite qu'un vélo, une voiture [est] aussi plus cher qu'un vélo, c'est plus agréable de rouler en, voiture qu'en vélo c'est moins fatigant, autrement.	Ça devait être l'opposition car bike, l'opposition des des moyens de transport, donc bike.
2	Se promener en voiture est moins fatiguante que se promener en bicyclette.	C'est pareil avec car je me rappelle pas du tout, je me rappelle même pas qu'il y était.
3	Un accident entre, une voiture et un, un cycliste.	Je ne me rappelle plus.
4	Quand j'aurai mon permis je roulerai en, en voiture mais, pour l'instant que, pour l'instant je ne l'ai pas donc je roule en, en bicyclette.	Souviens plus.
5	Quand on est petit on fait du [vélo] du vélo, dès qu'on a dix-huit ans on fait de la voiture.	Je ne me souviens plus.
6	Car c'est plutôt, enfin une voiture c'est plutôt quand on est, quand on est pressé, quand il y a pas beaucoup de circulation, quand on fait des longs trajets alors que les vélos c'est pour, faire des trajets courts, pour se promener, comme par exemple on fait du vélo en ville et pas en auto.	Je sais pas si c'était, motorway ou, parce que je vois, c'est à peu le même rapport, motorway, car.
7	Quand on est jeune on fait du vélo et quand on est plus vieux on fait, on se promène en voiture.	Bike je crois, je crois que, j'avais dit quand on était plus âgé, on prenait la voiture plutôt que le vélo.
8	Une collision, entre un car et une bicyclette, a fait trois morts.	Ah oui car, ils ont fait cinq morts en, se cognant l'un contre l'autre.
9	La voiture et vélo, le vélo est l'avenir de la voiture, du fait, du fait qu'il ne pollue pas, la liaison c'est deux, deux instruments de de de déplacement.	[PAS DE REPONSE]
10	La voiture et le vélo sont deux moyens de transport, différents mais, qui roulent sur la route, d'ailleurs qui sont un peu incompatibles, hélas.	Car alors voiture, faut que j'essaie de voir ce qui pouvait avoir, avoir en rapport avec la voiture, alors, j'ai parlé d'autoroute mais c'était pas pour ça, car, non je vois plus.
11	Nous pouvons circuler en ville, soit en voiture, soit en vélo.	Je me rappelle plus.
12	Je préfère faire du vélo, que rouler en voiture.	Dog, la, voiture a écrasé un chien, ah non c'était avec autoroute ça je crois.

Groupe 2B

2B/1) CANDLE > BIRTHDAY

1	Alors anniversaire souffler les bougies, gâteau d'anniversaire, cadeaux.	Birthday, anniversaire et bougie.
2	A chaque anniversaire, on prépare un gâteau, où l'on met le nombre de bougies correspondant à notre âge.	Le mot associé à candle, est, birthday, parce que, à tous les anniversaires on met des bougies, sur le gâteau.

3	Souffler les bougies d'anniversaire, d'ailleurs, ça fait trois jours que j'ai 18 ans.	Birthday, c'était le, j'avais parlé que c'était mon anniversaire.
4	On imagine, les bougies, sur le gâteau d'anniversaire, les bougies allumées, the candle et, birthday pour anniversaire, et quelqu'un qui souffle les bougies.	Candle ah bougie il y avait, anniversaire birthday, car je me rappelle j'avais parlé d'un, gâteau d'anniversaire, et des bougies dessus, donc le deuxième mot c'est, birthday.
5	En principe à son anniversaire, on souffle des bougies.	Candle, c'était avec, birthday, ah oui, birthday, parce que à son anniversaire on a forcément des bougies, donc, voilà quoi.
6	Pour mon anniversaire il y avait dix-sept bougies, non, dix-huit bougies sur le gâteau.	Le mot c'était birthday, car, on met des bougies sur le, sur le gâteau, d'anniversaire.
7	C'est l'anniversaire, de, d'un ami, et, il y a un gâteau, avec beaucoup de sucre.	Va, ça me, l'autre mot est, anniversaire je crois.
8	Alors, date d'anniversaire, les cadeaux, gâteau d'anniversaire tout ça.	Candle, je crois que c'était finger, je sais pas pourquoi, j'ai pas de mémoire, je crois que c'était finger, je suis pas sûr, voilà, je sais pas pourquoi mais, j'arrive pas à me rappeler le ce que j'ai dit dessus, je crois que c'était finger.
9	Il y avait 18 bougies sur mon gâteau d'anniversaire pour mes 18 ans.	Je me souviens pas non plus.
10	Et bien un anniversaire, [une bonne bourre] je crois, bon.	Candle, je sais pas.

2B/2) DRINK > PUB

1	Alors aller boire dans un café, bière, café en Angleterre, alcoolique.	J'avais pensé au café, à l'alcool.
2	En Angleterre surtout en Irlande, on va dans les pubs et on boit, on boit beaucoup, de la bière de préférence, et voilà, un peu comme en France.	Le mot associé à, drink est, pub, parce que dans tous les pubs, on boit.
3	On va boire un coup dans un bistrot, pour fêter le, pour fêter le passage en deuxième année.	Pub, c'était, là je me souviens, c'était boire un coup au pub.
4	On peut imaginer qu'on est assis à un bar, en train de boire, une bonne bière, tranquille, avec des copains tranquilles on boit, on boit un verre dans un, dans un petit bar.	Pub, je me rappelle que, je buvais une bière, j'avais dit que je buvais une bière avec des copains, dans un bar donc oui, c'est pub.
5	On peut aller dans un, bistrot pour, boire.	Alors là, drink, I don't remember, sorry.
6	Dans un café on peut boire.	Je pense que c'était pub, parce que, dans un, café on peut boire, on peut boire.
7	J'ai bu un verre dans un, dans un pub.	Drink and pub, parce que, on peut, on peut boire, dans un pub.
8	Alors les boissons, un barman, les cafés, je sais pas, l'apéritif dans le bar, je sais pas, voilà.	Drink, c'est pub, parce qu'on boit dans les, dans les bars donc, c'était pub, bar je me souviens de ça, drink c'était bar, c'était, ça allait avec, pub.
9	Je vais souvent boire un verre dans un pub.	Je ne me souviens pas non plus, je me souviens pas de la phrase que j'avais faite.
10	Alors, ben, je pense à la bière, forcément vu que le pub c'est, un endroit en Angleterre où, on peut boire, de la bière ou des trucs comme ça.	Drink, soda, je sais plus.

2B/3) FIRE > WOOD

1	Incendie de forêt, Corse, sécheresse, eau, Canadair, pompiers, chaleur, destruction, destruction de la forêt.	Wood, c'était wood, et je pensais aux incendies de forêt.
2	La forêt peut brûler dans un incendie, et, le feu, détruit le bois.	Fire, je ne me souviens pas de, du mot associé à, fire.
3	Le feu, des pompiers.	Wood, c'était le bois qui brûlait.
4	Alors là il y a, on peut imaginer, un feu de, un feu de bois dans une cheminée ou, dans une forêt, oui, voilà.	Fire c'était, god, j'avais parlé de l'enfer donc, les dieux, démon et tout ça donc, fire c'était god, G-O-D.
5	On fait brûler du bois, pour créer de la chaleur.	Wood, parce que j'avais dit que, le [bois] le, bois est, on peut faire on fait du feu avec du bois.
6	Le feu, non le bois, est un matériel qui brûle.	Le mot c'était wood, car, le bois ça brûle.
7	Le bois est une matière qui prend feu facilement.	Feu et, je sais plus, non je sais plus.
8	Alors les feux de bois, barbecue, ou alors, pyromane, je sais pas, les incendies, pompiers, forêt, feu de bois et feu de forêt.	Fire c'était wood, donc, je me souviens d'avoir dit, feu de bois, les pompiers et tout ça, je me souviens de ça, donc c'était wood, qui veut dire bois, qui va sur, fire, le feu.
9	Les feux de forêt sont fréquents en France.	Je me souviens plus, non je me souviens plus du tout.
10	Le bois prend feu, c'est une belle phrase, oui il peut y avoir une combustion du bois pour le feu.	[PAS DE REPONSE]

2B/4) MOTORWAY > DOG

1	Alors les chiens qui se font abandonner sur la route, et qui se font écraser sur l'auto, qui se font abandonner sur l'autoroute, et qui se font écraser, sur les autoroutes, par des voitures, ou des camions, les chiens abandonnés, sur l'autoroute.	Dog, les chiens qui se font écraser sur l'autoroute.
2	Le chien se fait écraser, sur l'autoroute, s'il n'y prend pas garde, attention, attention.	Dog, je me rappelle avoir dit que, les chiens pourraient se faire écraser sur l'autoroute.
3	Un chien qui se fait renverser.	Il y a encore bean qui me vient à l'esprit, c'est dingue.
4	On peut imaginer, un chien, qui, traverse, une route, là où, les motos passent, et, fait tomber, les motos.	Motorway c'était, dog, c'était un, oui j'avais parlé d'un chien, qui traverse une route et qui se fait renverser, donc c'était dog, dog et motorway, qui traverse, un chien qui traverse l'autoroute, oui.
5	Il est très dangereux pour un chien de, circuler sur une route, pour motos.	Autoroute, c'était avec, chien, dog, j'avais dit que, un chien se [faisait] ah oui il était dangereux qu'un chien, se promène sur l'autoroute.
6	Ben, les chiens n'ont rien à faire sur la route.	Ben le mot c'était, dog, et, je me rappelle que j'avais dit ça parce que, j'avais dit que, il n'y avait pas de chiens, il n'y avait aucune raison d'avoir un chien sur une route.
7	Un chien traverse, une autoroute.	Motorway and, dog, car j'ai pensé à un chien qui traverse, une autoroute.

8	Motorway dog, alors là, motorway, motorway ben c'est, des pistes, cyclables quoi, enfin des pistes, de cyclomoteur avec des chiens je sais pas, c'est plutôt interdit quoi, je sais pas, les chiens n'ont rien à faire, les chiens n'ont rien à faire, sur ces pistes, voilà, donc c'est c'est dangereux, dangereux, piste, course, animaux interdits.	Motorway, ben c'est avec bicycle, je comprends pas là, donc, motorway bicycle, je sais pas, oui, bon ben c'est avec bicycle normalement, je sais pas pourquoi ça marche pas, motorway bicycle, voilà.
9	Le chien a traversé la route sans regarder.	Dog, c'est parce que, je me souviens de la phrase, le, le chien n'a pas regardé, n'a pas regardé quand il est, quand il a traversé, l'autoroute.
10	Le chien, motorway, peut-être une moto, peut-être que le chien court après la moto, si moto, c'est ça.	Dog, parce que je me, suis trompé je croyais que motorway ça voulait dire moto, en fait c'est, autoroute je crois.

2B/5) HUSBAND > WIFE

1	Amour, couple, sexe, mariage, enfants.	Wife, j'ai pensé à, à mari et époux.
2	Le mari est marié avec sa femme, et la femme est mariée, avec son mari.	Le mot associé à husband is wife, puis parce que, ces deux mots vont de paire.
3	Un couple, le mari et la femme, mariage.	Wife, oui c'est là j'avais confondu avec, avec man, non, sir.
4	On peut imaginer, la femme de, husband, je ne sais plus de, mon, voisin, non, la femme, wife, c'est femme, et husband, je ne suis pas sûr de, la traduction.	Wife, c'est wife, et pourquoi ben, je me rappelle c'est tout.
5	Ces deux personnes viennent juste de se marier, ils sont, déclarés, homme et femme, mari et femme, par monsieur le curé.	Wife, mari et femme donc ça se, ça c'est, c'est assez facile à retenir.
6	Le mari est, le mari de la femme et la femme, la femme du mari, fait un couple.	Le mot était wife, car dans un couple il y a le mari et la femme.
7	Je sais pas, husband.	Husband, et, wife, parce que, l'homme va, avec, la femme, quand on est marié, le mari avec la femme.
8	Mari et femme, couple, famille, enfant pourquoi pas, mariage, vie à vie à deux, maison famille chien, enfant, grand parent parent, et vie compliquée, ça c'est vrai.	Husband, c'était wife, donc, husband wife c'était le couple, je m'en souviens j'avais dit ça aussi, donc la femme wife, le mari, voilà.
9	Le mari et la femme, forment un couple.	Wife, je me souviens de la phrase, que j'avais faite je crois que c'était, le mari et la femme forment un couple.
10	Il y a un lien de mariage entre le mari et la femme, faut des commentaires.	Husband, c'était peut-être wife, je crois, ça peut, oui ça doit être le wife, husband wife, mari et femme, il me semble.

2B/6) DUCK > PICTURE

1	Image, canard, Donald, chasse, chasse au canard, animal, dessin animé.	Picture, Donald Duck, j'ai pensé à Donald Duck, un dessin animé.
2	La bande dessinée, Donald, est un exemple est un exemple de, d'un dessin de canard.	Le mot associé à, à duck est, je ne sais plus.

3	Un dessin animé de canard, Donald.	Picture, c'est le dessin animé avec le canard.
4	Une bande dessinée, avec, un canard, et, Donald, et ses neveux, Picsou et tout ça.	Duck c'était, picture, picture parce que j'avais parlé de bande dessinée, Picsou, Donald, et c'était, picture, picture et duck.
5	Il vaut mieux avoir un canard que dans l'assiette que de l'avoir en photo.	Picture, j'avais dit qu'il fallait mieux manger, avoir un, canard dans l'assiette, que de le, voir sur une image.
6	Donald est un, canard il est un, c'est un, dessin animé, un dessin.	Je vois pas du tout.
7	Le dessin représente, a duck.	Duck et, non je sais plus.
8	Duck canard, je vois là un dessin je sais pas, Daffy Duck ou je sais pas, donc l'image, l'image d'un canard, je sais pas, un canard, l'animal, donc une représentation un dessin de canard, je sais pas.	Duck, canard, duck, qu'est-ce que j'avais dit, duck, je ne m'en souviens plus, j'ai dit Daffy Duck mais c'est pas ça, duck, ah je sais plus là, duck, non je sais plus.
9	Cette, cette image représente un canard.	Je je me souviens pas, duck, je me souviens pas, je me souviens pas de la phrase que j'avais faite.
10	Donald Duck sûrement, mais bon, picture.	Aucune idée.

2B/7) GLASSES > NEWSPAPER

1	Journal, verres, lunettes, informations, regarder le journal avec ses lunettes, vue.	J'avais dit des lunettes, glasses, je pense que ça a un rapport avec le verre, [de] verre, ah je sais plus.
2	Glasses, le matin, on lit le journal devant un verre, voilà, ou devant un miroir.	Je me souviens pas de l'autre, de l'autre mot, glasses.
3	Mettre des lunettes pour, lire le journal.	Glasses, je m'en souviens plus du tout, non je sais plus.
4	Un journal, les vitres un journal, on voit, un journal à travers, une, à travers, un distributeur, à travers, une glace.	Glasses devait être, glasses, non je ne me rappelle pas le mot qui allait avec, non.
5	Je n'ai pas besoin, de lunettes, pour, regarder le journal, j'ai une assez bonne vue.	Oui, c'est cela oui, glasses, je sais pas, glasses glasses glasses, non je sais pas.
6	Les personnes qui voient mal, ont besoin de, lunettes, pour lire le journal.	Je, je suis pas sûr mais je pense que c'était, see, parce que, on peut voir, on voit mieux avec des lunettes.
7	Pour lire le journal j'ai besoin de lunettes.	Glasses and, le journal, newspaper, parce que, on peut avoir besoin de de de verres, de lunettes, pour, pour lire, un journal.
8	Alors glasses, lunettes avec le journal, ben je vois, c'est pas une vision je sais pas, sais pas, ben, journal, les journaux qu'on, quotidiens qu'on voit tout le temps, donc, qu'on a du mal à lire souvent, à cause des petits caractères, je sais pas, je dis tout ce qui ma passe par la tête, ben voilà.	Glasses, alors là, glasses, je me souviens pas trop là, glasses c'était avec, je sais plus, the door, non je suis pas sûr, je me rappelle plus, je me souviens plus de ce que j'avais dit, glasses les verres, ça allait avec un autre truc, the door ou the house, je sais plus je suis pas sûr, c'est un truc comme ça.
9	J'ai besoin de mettre mes lunettes pour lire le journal.	Je me souviens pas, j'ai pas du faire une phrase trop évidente.

10	Alors glasses ça doit être les lunettes ça, et journaux, pour les presbytes ils doivent ils peuvent mettre des lunettes pour les journaux mais.	Glasses, aucune idée, c'est des verres mais, je sais pas, peut-être couleur, colour.
----	---	--

2B/8) ARMCHAIR > LIGHT

1	Chambre, bureau, chaise, oui bureau, bureau.	Light, j'ai pensé au bureau, [tout] ce qu'on peut trouver dans une chambre.
2	Armchair, armchair je ne connais pas le mot là.	Le mot associé à armchair is est, table, je crois mais, j'en suis pas très sûr.
3	L'électricité, permet d'avoir la lumière, une ampoule.	Oh là, je m'en souviens plus, aucune idée.
4	Là on peut imaginer, un grand-père sur son fauteuil, qui a, une lampe de chevet à côté de lui une lumière, un fauteuil dans, dans son salon, avec une petite lumière.	Armchair, il y avait, light, lumière je crois, j'avais pensé à un grand père assis sur son fauteuil devant un feu, ou une lumière.
5	On se sent léger lorsque l'on s'assoit sur, ce fauteuil.	Armchair, oh là, alors, armchair, je sais plus, non, désolé.
6	Un fauteuil n'est pas très léger, comparé à une chaise.	Armchair, je sais pas du tout.
7	Un fauteuil, n'est pas léger.	Je sais plus.
8	Armchair, le fauteuil, et la lumière, bon alors là fauteuil lumière salon peut-être oui, penser à salon, salon, avec télé, oh là là, salon télé une pièce, donc meubles, ça fait penser à voilà meubles, meubles dans la maison, chez soi quoi, ça peut aussi être utilitaire ou, puis voilà utilitaire lampe bureau tout ce qu'on veut, fauteuil canapé, lumière, lampe de bureau lampe de, lampe, d'architecte, je sais pas.	Armchair, the saloon, enfin, le, salon c'était, pas the dining room mais, enfin le salon quoi, armchair, ou alors attendez, armchair ça allait avec, armchair, canapé, oh là là, c'était ça c'était dining room je pense, armchair dining room, oui c'est ça, je pense c'est ça, parce que j'avais parlé de salon du salon, des meubles du salon, je crois que c'est ça.
9	La lumière de la salle éclaire juste le, l'accoudoir de la chaise.	Je crois me souvenir que c'était glasses, mais, je ne suis pas sûr du tout.
10	Alors, lumière, armchair.	Je ne vois pas, armchair.

2B/9) BEAN > VEGETABLE

1	Alors haricot, légume, vert, haricot et légume, Mister Bean.	Alors bean, légume haricot, j'avais pensé à légume haricot, tout ça, Mister Bean j'avais dit.
2	Le haricot est, fait partie des, légumes, donc, voilà.	Le mot associé à bean est, vegetable, parce que le haricot fait partie des, des légumes.
3	Les, des légumes [au RU], des haricots.	Bean, alors là je me souviens plus du tout, non je sais plus.
4	Alors, bean, je ne sais pas, la traduction, alors, des céréales, je ne connais pas la traduction française de, bean, Mister Bean, peut-être catastrophe, je sais pas.	Bean, bean, je ne savais pas le sens, la semaine dernière, ça doit être, haricot je crois et, le mot qui allait avec, je me rappelle plus, non, plus du tout.
5	Le haricot est un, est un, vegetable.	Vegetable, c'était le premier que j'avais eu, et j'avais dit que, le haricot était, un légume.

6	Un [haricot], un haricot est un légume.	Je, c'était vegetable, car, les haricots sont des, des légumes.
7	Un haricot est, est un, est un légume.	Bean, je sais plus, avec, couleur, vert.
8	Ben là, haricot, haricot et, bean je pense à Mister Bean déjà, enfin ça doit pas être ça, donc haricot, et, végétaux, oui donc, ce qui, bon ben, contraire de viande quoi, donc ça fait penser à, potager, légume, haricot, tomate, la terre surtout, agriculture agriculture, les récoltes la moisson tout ça, surtout le temps, oui le temps, le temps, l'agriculture, et potager.	Bean c'était, c'était, bean c'était légume, légume je crois.
9	Les, les haricots sont des végétaux.	Vegetable, je me souviens que, j'avais fait une phrase qui classait les haricots dans une, catégorie d'aliments.
10	Alors, bean je suppose que ça doit pas être Mister Bean mais, je sais pas trop.	Bean, je sais pas.

2B/10) SIR > SHOP

1	Magasin pour homme, habits, vêtements.	Je me souviens plus.
2	Dans les magasins il y a des personnes, qui vendent et qui achètent, des des des hommes.	Sir, je ne sais plus du tout la correspondance, je ne sais pas.
3	Quelqu'un qui va faire des courses, dans un magasin.	Sir, sir je crois que c'était woman, je sais plus je crois qu'à un moment j'avais un couple c'était, sir woman je sais plus, ou wife, je sais plus exactement.
4	Un magasin avec un, un monsieur qui rentre, et, la caissière, lui demande, lui parle poliment, et lui dit sir.	Sir, sir, je me souviens plus du mot qui allait avec sir, non aucune idée.
5	Un homme vient juste de rentrer, dans une, boutique.	Shop, un homme qui rentre dans une, dans, dans un magasin.
6	Quand on entre dans une boutique, les vendeurs sont, très polis, et ils nous appellent monsieur.	Le mot ça devait être store, parce que, dans une, boutique quand on entre, les, vendeurs nous appellent monsieur.
7	J'ai vu un, un monsieur dans un shop.	Sir, je sais plus.
8	Alors moi, les magasins, on est roi je crois, le client est toujours roi, je vois ça comme ça, voilà.	Oh là là, sir, j'en sais rien, non je sais pas, sir, je sais pas.
9	Ce monsieur, est le propriétaire de ce magasin.	[PAS DE REPONSE]
10	Alors, shop, à part la première lettre je vois pas trop, bon.	Oh là là, sir, je sais pas, sir.

2B/11) EVENING > MORNING

1	Début de journée, fin de journée, début du, du travail, repos, début fin.	Morning, matin et soir j'ai pensé à ça.
2	Le matin et le soir sont opposés dans la journée, c'est une, c'est une opposition, qui représente la vie et la mort.	Le mot associé à evening is, est morning, parce que ces deux mots étaient opposés.

3	On est obligé de se coucher tôt le soir pour bien se lever le matin, pour se lever tôt pour aller à l'ESSTIN.	Morning, c'était le, matin, la nuit, c'est simple.
4	Alors là on peut imaginer, le, le matin quand on se réveille, morning, après avoir passé une nuit difficile, evening, une nuit fatigante, fatigante, c'est deux, deux vies différentes la vie de la nuit et, la vie du lendemain, la gueule de bois, après avoir fait, la fête.	[PAS DE REPONSE]
5	Le matin est, lorsqu'on se lève et le soir quand on se couche.	Je crois que c'était morning, evening morning et matin soir, oui il me semble que c'est ça oui, morning.
6	Dans une journée, il y a le matin et le soir.	Le mot c'était morning, car la journée est composée d'un matin, du matin et du soir.
7	Il y a une relation dans le temps entre evening et morning.	Et, evening va avec, morning.
8	Là c'est le contraire, le soir le matin, le lever le coucher, enfin c'est la journée quoi, c'est ça, on se couche, on se lève on se couche, facile quoi, la fin de journée début de journée.	Evening c'était morning, donc, c'était le contraire, je me souviens que j'avais dit qu'on, se couchait, on se couchait, et puis on se levait, et donc c'était la journée, la fin d'une dure journée quoi, in the morning in the evening, le soir, morning le matin evening le soir, c'était ça que j'avais dit.
9	La matinée se passe, avant l'après-midi.	Ça me rappelle rien du tout.
10	Matin et soir, vivement ce soir.	Peut-être morning, soir, le matin.

2B/12) GOD > DEATH

1	Alors, dieu, mort, les saints, hard rock, Jésus, Satan, Lucifer.	Avec god, die, oui die, j'ai pensé à paradis et enfer.
2	La mort est souvent associée à, une expérience de l'au-delà, où beaucoup de gens perçoivent dieu.	Je ne sais plus.
3	Oui, la vie la, la vie la mort, dieu, la religion, la vie après la mort.	Death, la mort, je me souviens, j'avais du parler, c'était sur la religion, je sais plus quoi, dieu, la mort, un truc comme ça.
4	Death, la mort, God, God, ça me fait penser à, à l'enfer, à l'enfer aux flammes au diable, et la mort et un cimetière.	God, c'était fire, ou bien chaleur heat, parce que j'avais parlé de l'enfer, j'avais parlé de l'enfer donc ça devait être, heat, heat ou fire.
5	Selon la religion c'est dieu qui nous a donné la vie, et qui nous donnera la mort.	God, ah oui death, parce que dieu, et la mort, oui je crois que c'est ça, dieu et la mort, death.
6	Quand on meurt on va au paradis, d'où, dieu, on rencontre dieu.	Je me souviens pas du tout.
7	Le dieu, dieu est en relation avec la mort.	God avec, death, car, quand on pense à la mort, on peut, on peut penser à dieu, on peut penser qu'il y a quelque chose après la mort, donc, que dieu existe.

8	Dieu, mort, bien là c'est, si on croit, c'est le paradis ou l'enfer, par exemple on sait pas on n'est pas sûr, quand on meurt, devant dieu, dieu c'est tout quoi, donc, c'est paradis, enfer, diable, dieu, contraire de dieu contraire de diable, puis mort c'est, fin de la vie, un, un ailleurs promis.	God c'était, god c'était death voilà, ça, allait avec la mort donc, je me souviens que j'avais dit ça, j'avais dit paradis, je m'en souviens aussi, c'est comme ça qu'on fait souvent, ghost god c'est avec death d'abord, c'est souvent la liaison quoi, la liaison du paradis, dieu, donc ce qu'il y a après donc, voilà.
9	Les gens qui croient en dieu pensent qu'il y a une vie après la mort.	Me souviens pas exactement, je me souviens que j'avais parlé, j'avais fait une phrase avec les chrétiens, ceux qui croient en dieu, mais je me souviens pas de, du mot correspondant.
10	Alors, dieu et la mort un lien de, non mais il y a une croyance, par rapport à la mort.	God, sais plus.

2B/13) JEWELLERY > GOLD

1	Alors, richesse, valeur, diamant, rubis saphir, or émeraude, richesse.	C'était gold, c'était gold, de l'or.
2	Je ne connais pas le mot jewellery, I don't know.	La dernière fois je me je ne savais pas le mot du mot, jewellery, donc je me rappelle plus de, du mot associé.
3	Des bijoux en or, je sais pas, un collier, une bague.	Gold je crois, je sais plus, je crois que c'était l'or avec les bijoux, je crois.
4	De l'or et jewellery, des bijoux, ben ils, ils vont bien ensemble.	Jewellery, peut-être avec, bean, haricot, non je sais pas, je me rappelle plus, non non je me rappelle plus.
5	Les bijoux en or sont ceux qui coûtent le plus cher.	Gold, bijoux en or, sont les plus chers, donc gold.
6	De nombreux bijoux sont en or.	Ça devait être, gold, parce que, il existe plein de bijoux en or.
7	Jewellery, je ne sais pas le mot, jewellery.	Je sais plus du tout le, le mot qui allait avec.
8	Alors là c'est, donc c'est, c'est l'or, c'est, la richesse la beauté, la beauté, la beauté, donc là c'est les bijoux les, les alliances les colliers, et en même temps ben, ça ça ça donne toute la beauté on a, ça représente la beauté, et qu'on soit riche c'est ça.	Jewellery, c'était, jewellery c'était, jewellery c'était, diamant je crois, je crois que c'était bijoux, donc, l'intérêt j'avais dit que c'était à porter, jewellery, jewellery oui ça doit être ça, je suis pas sûr.
9	Les bijoux en or sont très, sont très fréquents dans une bijouterie.	Me souviens pas.
10	Jewellery, je ne sais pas ce que c'est, gold c'est or, peut-être des bijoux joaillerie.	Bon jewellery je sais pas ce que ça veut dire déjà, job peut-être.

2B/14) GOAL > RAIN

1	Un match de foot sous la pluie, but, intempéries, but, destination, trajet sous la pluie.	Moi je me souviens plus.
2	En football le goal, n'aime pas la pluie, en effet, la balle, est difficile à intercepter.	Je crois que le mot associé à goal is est, foot.
3	Le mauvais temps, on peut le voir là, super beau, super temps à Nancy.	Goal, je me souviens plus que j'avais le mot là la dernière fois, goal.

4	Alors, goal le but, le but, et la pluie, alors là, quelqu'un, un joueur de foot qui marque un but, sous la pluie ou, sur un terrain humide.	Goal, un but, goal, non je me souviens plus du mot qui va avec, non.
5	L'AS Nancy Lorraine vient juste de marquer un but, sous, la pluie, tombant à, à torrent.	Rain, j'avais dit que l'ASN avait marqué un but sous la pluie.
6	Ça m'arrive de jouer au foot sous la pluie.	Je me rappelle pas du tout.
7	Goal, au foot il y a eu un, un goal, sous la pluie.	Goal, je me souviens avoir dit que, qu'il y ait eu un goal, dans un match de foot.
8	Goal rain, goal c'est un but, enfin, oui, but, pluie, ben, je sais pas les joueurs de but, la pluie le, le temps qu'il fait, surtout oui, je pense à ça, le temps la pluie.	Goal, goal, the life or, goal non goal c'était rain, ce qui veut dire pluie, j'y a pensé parce que ça m'a fait penser, je sais pas, au football un peu, et puis c'est venu, comme ça quoi, la pluie le foot, je sais pas, moi je me suis souvenu de la dernière fois, goal or rain.
9	Il venait juste de pleuvoir quand le, quand le gardien s'est pris un but.	Rain, je me souviens que, j'avais parlé du, d'un match de football, on marquait, des buts plus difficilement sous la pluie.
10	Alors rain la pluie, il y a un lien pas très facile hein.	Goal, aucune idée.

2B/15) SNOW > QUEEN

1	Blanche Neige, la reine, la reine et la neige, Snoopy, la reine des neiges.	C'était queen, j'avais dit Blanche Neige.
2	Queen, en hiver la reine, va faire du ski, sur la neige.	Snow, le mot associé à snow est, queen, parce que je me rappelle avoir dit que, la reine pouvait skier sur la neige.
3	La reine, se promène sous la neige.	Snow, ah oui c'était la reine, oui, voilà, c'était la reine.
4	Alors, une reine, et la neige, alors, on peut imaginer, la reine, la neige de Noël, la Mère Noël, par exemple.	Snow et neige, ah oui j'avais parlé de, de Mère Noël donc c'était queen, queen ça devait être la reine oui, reine des neiges oui, queen.
5	La neige est la reine de l'hiver.	Queen, parce que, j'avais dit que, la reine était, la neige était la, la reine de l'hiver.
6	Ça me fait penser à, ben, la reine des neige, oui, Blanche Neige.	Le mot c'était, queen, puisque, j'avais parlé de Blanche Neige, la reine des, la reine des neiges.
7	Je pense à, à Blanche Neige avec la, la reine, et blanche, par rapport à la neige.	La neige, et, la reine, queen.
8	Snow, alors là, snow c'est glisse je crois, donc, alors là je sais pas, ça me dit rien, la reine, non, je sais pas, la chute de la reine je sais pas.	Snow c'était queen, je pensais, voilà snow, snowboard, la neige j'avais dit l'autre fois, j'ai dit la chute de la neige, de la reine si je me souviens, je sais pas pourquoi, donc c'est ça, je me souviens parce que j'avais dit, j'avais dit, j'ai dit, une bêtise quoi, donc snow c'est avec queen, la reine.
9	Quand j'ai vu des drag queens, il il neigeait.	Queen, je me souviens, j'avais fait a phrase, avec des drag queens, que j'avais vus quand il neigeait.
10	Alors neige, la reine, c'est pas facile hein.	Snow, la neige et le.

2B/16) BED > DREAM

1	Alors, cauchemar, rêve, insomnie, insomnie, oreiller, draps, Alice au Pays des Merveilles, rêve imaginaire.	Armchair, non c'était bed c'était dream, non, c'était sleep, c'était sleep le mot voilà, sleep.
2	La nuit on, on fait des, des rêves, et on dort principalement sur un lit, en général.	Je sais plus, je ne m'en souviens plus du tout.
3	Quand on dort on fait plein de beaux rêves, on se rappelle les contes de fées que notre mère venait nous raconter, fais une bonne nuit.	Dream, je me souviens c'était les rêves, je sais plus ce que j'avais dit j'avais dit, que les enfants, faisaient des rêves, ou des trucs comme un truc comme ça.
4	On peut imaginer, quand on est en train de dormir, dans son lit dans, sa chambre et que, on a des rêves, voilà, on rêve dans notre lit, la nuit.	Bed, lit alors, bed, je ne m'en souviens plus, non je m'en souviens plus de, du mot qui allait avec bed.
5	Le meilleur endroit pour rêver est, d'être sur un bon lit.	Bed bed bed, ah oui soft, je crois soft, parce que le lit est moelleux ou un truc comme ça.
6	Quand on est dans son lit on, dort donc, et pendant qu'on dort on rêve.	Le mot c'était sleep, car, dans un, car ce qu'on peut faire dans un lit c'est dormir.
7	Dans mon lit je, je fais beaucoup de rêves.	Bed and, dream, car, quand je suis dans mon lit, je fais des rêves.
8	Bed dream rêve lit je sais pas, c'est qu'on fait de beaux rêves quoi, quand on dort bien, qu'on a passé une bonne nuit, qu'on, qu'on s'échappe un peu de, de la journée, que, c'est l'imagination voilà qui parle, voir le subconscient, donc voilà, on part ailleurs donc, souvent quand on fait des rêves c'est qu'on a passé une bonne nuit plutôt.	Bed c'était dream, les rêves, j'avais dit que ben, en général c'était, c'était très dur aussi, que, quand on faisait des rêves et qu'on allait se coucher donc, dans notre lit quoi, et, voilà, donc, c'était la fin d'une journée, on, on rêvait la nuit, donc dream, dream rêve, c'est avec bed.
9	Quand je suis dans mon lit il m'arrive souvent de faire des rêves.	Non je, je me souviens pas non plus.
10	Alors lit et rêve, donc, c'est, il y a forcément un lien mais bon, j'ai pas tout compris.	Ça doit être, bed, je ne sais pas.

2B/17) COLOUR > RED

1	Couleur, rouge, jaune bleu vert, orange, Mir Couleurs, couleur, une belle couleur, coloriage, sang, tomate.	Red, red, comme ça, j'ai retenu.
2	Le rouge fait partie de, des couleurs primaires.	Le mot associé à colour is, est, non je sais plus.
3	La couleur est rouge, rouge est une couleur.	Colour, je me souviens plus du tout, je me souviens plus sur quelle image j'avais fait entre les deux mots, couleur, c'était peut-être une couleur mais laquelle, yellow, red, green, red, je sais pas.
4	La couleur, rouge, rouge, comme le sang et, la couleur, la couleur du sang, en rouge.	Couleur couleur, il y avait eu couleur, je sais plus, ça devait être, rouge peut-être, red, non je me rappelle plus.
5	Le rouge est une couleur de l'arc en ciel.	Colour, red, red parce que le rouge est une colour, une couleur donc [je me souviens] très bien.
6	Parmi de nombreuses couleurs il y a la couleur rouge.	Le mot c'était red, puisque, rouge c'est une couleur.

7	L'une des couleurs est le rouge.	Je sais plus, je me souviens plus de rien du tout là.
8	La couleur, la couleur rouge, rouge comme le sang, rouge pompier, rouge, rouge comme beaucoup de choses, rouge, ben rouge, couleur, la peinture, peinture rouge, voilà, c'est tout.	Colour c'était red, que j'avais défini, je me souviens que j'avais dit, les pompiers, red le rouge quoi, la couleur rouge j'avais dit, feux rouges, tout ça quoi, non, donc rouge, c'était rouge.
9	Red is a colour.	Red, parce que, je me souviens je, et c'était, la, rouge est une couleur.
10	Donc rouge, communisme non, peut-être pas une opinion politique, alors, j'ai un sac rouge.	Red, je me souviens de la couleur rouge, mais, je crois que ça doit être le seul que je me souviens.

2B/18) COMPUTER > MOUSE

1	Alors souris mulot, informatique, chat, écran.	Screen, je suis pas sûr, non, computer, oui je pense que c'était screen mais je suis pas sûr.
2	La souris, est un, est un outil, est un, est un outil pour, pour faire déplacer le curseur sur l'écran d'un ordinateur.	Le mot associé à computer is, est, mouse, puis il y a, il y a un rapport direct, je me rappelle, j'avais parlé de périphérie.
3	La souris d'un ordinateur, c'est super, permet de cliquer, c'est fou.	Mouse, c'est la souris de, l'ordinateur.
4	La souris permet de déplacer, un curseur sur l'écran d'un ordinateur, comme, comme celui-ci, ça remplace les flèches.	Computer ordinateur, je me souviens plus, je me souviens plus de, ce que j'ai dit sur, ordinateur et le mot qui va avec, non je ne me souviens plus.
5	Il est plus facile de se servir d'une souris, pour, jouer à l'ordinateur, que du clavier.	Mouse, je crois que j'avais dit qu'il était plus facile de se [déplacer] de se déplacer avec une souris, oui ça doit être ça.
6	On utilise une souris pour, cliquer sur l'écran de l'ordinateur.	Le mot qui allait avec computer c'était mouse, car, on se sert d'une souris pour, voyager, entre parenthèses sur, sur l'écran.
7	Pour utiliser le, computer on, il y a une, souris.	Computer and mouse, car, pour utiliser un, computer on peut, on peut se servir d'une souris.
8	Donc là c'est les ordinateurs donc la souris de l'ordinateur, je sais pas, donc on peut cliquer on peut choisir ce qu'on veut les fenêtres grâce à la souris, et à l'ordinateur, donc c'est la technologie quoi d'aujourd'hui.	Computer c'était avec mouse, donc la souris je m'en souviens donc, déjà j'y pense en voyant l'ordinateur là, oui c'est ça, computer mouse donc j'avais, pensé à ça, donc voilà, donc l'ordinateur qui a une souris donc ça va de paire, c'est un moyen technique quoi, donc, ce qu'on utilise tout le temps, souris avec ordinateur, donc la souris avec l'ordinateur.
9	Je me sers de la souris pour travailler sur mon ordinateur.	Mouse, je me souviens j'avais dit que le, la souris était un élément de, d'un ordinateur en fait.
10	Souris ordinateur, c'est la souris qui dirige l'ordinateur, c'est, c'est pas mal comme phrase ça, non, c'est grâce à la souris qu'on peut utiliser l'ordinateur aussi, bon d'accord c'est nul.	Computer, c'était.

2B/19) MONEY > WORK

1	Travail argent, salaire, travail argent salaire, études.	Je sais plus.
---	--	---------------

2	Le travail permet de gagner de, l'argent, et, plus.	Je me souviens pas de l'autre mot.
3	C'est clair qu'il faut travailler pour avoir de l'argent, c'est bien pour ça que je fais des études.	Work, je me souviens j'avais dit il fallait travailler pour avoir, de l'argent.
4	L'argent qui correspond au travail donc la paie, la paie d'un, de quelqu'un, d'un ouvrier, la paie correspond à son travail, car, voilà.	Money l'argent, peut-être bean, non, je sais plus.
5	Beaucoup de personnes pensent, que l'on travaille pour de l'argent.	Money, aucune idée, aucune idée, je sais pas, je sais pas.
6	On est obligé de travailler pour gagner de l'argent.	Je sais pas.
7	Pour avoir de l'argent il faut travailler.	Money and, gold, gold parce que, je me souviens, que, que j'ai dit que, que l'or, était une, une, monnaie d'échange.
8	Là, l'argent, il faut travailler c'est-à-dire il faut travailler pour gagner de l'argent quoi, donc, l'argent il faut le mériter, faut faut suer, c'est à la sueur de notre front, qu'on a de l'argent, le travail c'est, quelque chose de très important dans la vie donc, omniprésent dans, dans la vie, et c'est grâce à ça que qu'on vie quoi, voilà c'est la vie quoi, c'est le futur, c'est notre avenir quoi, plutôt avenir je pense.	Money c'est work, donc il y a du travail, donc je m'en suis souvenu puisque j'avais dit l'autre fois que, pour avoir de l'argent il faut travailler donc, faut suer quoi, donc voilà, donc le travail en général c'est pour être payé, donc pour avoir le salaire, voilà pourquoi je m'en suis souvenu.
9	Mon travail me rapporte beaucoup d'argent.	Work, je suis pas sûr mais je crois me souvenir que j'avais fait une phrase, ceux qui travaillent beaucoup gagnent beaucoup d'argent, je ne suis pas sûr du tout.
10	Bon ben c'est clair, on obtient de la monnaie en travaillant, donc il y a un lien entre les deux, à mon avis c'est pas ça qu'il faut dire mais bon.	Money.

2B/20) BICYCLE > CAR

1	Vélo voiture, deux roues quatre roues, vitesse, freins, roues, compteur, VTT.	Car.
2	Pour aller à l'ESSTIN on peut prendre, le vélo, mais, avec une voiture c'est, c'est nettement plus facile et, et c'est un gain de temps précieux.	Bicycle, je ne sais pas.
3	La voiture qui va plus vite que le vélo, une moto, une voiture.	C'était une histoire de voiture, c'est peut-être car je sais plus je crois pas, je sais plus du tout c'est un vélo qui se faisait renverser par la voiture un truc comme ça, je me souviens plus exactement le mot c'est peut-être car, je sais pas.
4	Là on peut imaginer un vélo et une voiture, dans la rue, par exemple, une voiture qui percute, un vélo, par exemple, quand il y a des bandes cyclables.	Bicycle, bicycle vélo, je me souviens plus, je me souviens plus du mot qui allait avec.
5	La voiture a quatre roues alors que, le vélo n'en a que deux.	Car, j'avais dit que, une, voiture a deux roues et un, un vélo en a, en a, non une voiture a quatre roues et un vélo en a deux, voilà.

6	Il existe différents moyens de transport, dont le vélo et, la voiture.	C'était, peut-être moto, motorbike, oui motorbike, puisque ce sont deux moyens de transport.
7	Il y a, un accident avec un, un cycle et un, et un car.	And, car, car, j'ai pensé à, à un accident entre, un vélo et une voiture.
8	Je sais pas, donc, un vélo, et une voiture, je sais pas, c'est pour se déplacer, donc, c'est quelque chose qui sert beaucoup quoi, dans les rues, pour se déplacer voilà, pour aller de ville en ville, c'est un moyen de, de transport voilà, oui c'est ça, moyen de transport, donc la voiture c'est, polluant et, et, et le vélo c'est plutôt écologique, c'est ce qui me passe par la tête.	Bicycle c'était avec motorway, donc c'était l'auto l'autoroute, ce que j'avais dit, motorway, autoroute, j'avais dit, j'ai fait avec moyen de transport je m'en souviens, une liaison avec, bicycle, donc motorway, avec bicycle ça.
9	Jusqu'alors je roulais en vélo car je n'avais pas le permis maintenant je peux rouler en voiture.	Je ne me souviens pas.
10	Je pense que le car est, beaucoup plus pratique que, enfin, la voiture c'est plus pratique que le cycle, enfin c'est un avis personnel, c'est sûr que ça, c'est moins physique, non.	Bicycle, c'est dur.

Groupe 3A

3A/1) BIRTHDAY > BOUGIE

1	Il y a des bougies sur mon gâteau d'anniversaire.	Il me semble que c'était un gâteau, un gâteau d'anniversaire.
2	Et bien on pense bien sûr au gâteau d'anniversaire sur lequel on met, des bougies.	C'était relié au terme bougie, et donc a gâteau d'anniversaire sur lequel on souffle les bougies.
3	Ce sont les, birthday bougie correspondraient, à un gâteau d'anniversaire, et on soufflerait les bougies, de ce gâteau, en fonction du nombre d'années, enfin il y aurait des bougies, et ce nombre, il y aurait un certain nombre de bougies, et on souffle le nombre de bougies, les bougies, ah putain.	Aucune idée, c'était peut-être bougie, bougie, bougie, c'est tout.
4	Pour mon anniversaire, il y a eu, vingt bougies.	Anniversaire, gâteau, le gâteau d'anniversaire, gâteau.
5	Des bougies sur le, gâteau, d'anniversaire.	Je sais plus.
6	Sur un gâteau de d'anniversaire il y a, le nombre de bougies correspondant à l'âge de la personne.	Birthday, le mot c'était bougie, une bougie, j'avais parlé, bien évidemment du gâteau, d'anniversaire, avec le nombre de bougies correspondant, à l'âge.
7	Un birthday c'est l'anniversaire donc, le jour de notre anniversaire on souffle des bougies, comme tout le monde.	Birthday c'était anniversaire, il y avait, bougie, parce que, à son anniversaire ou souffle, les bougies.

8	Flamme, feu, allumer la bougie, souffler la bougie.	Birthday, birthday il y avait des il y avait une histoire de bougies, c'était, peut-être bougie ça avait un rapport avec le feu mais, bougie.
9	Ben sur, le jour de son anniversaire, on a souvent droit à un gâteau, sur lequel sont, posées, des bougies autant que, que l'âge, qu'on vient d'avoir.	Je rêve, ah je crois que le mot c'était cadeau puisque, pour son anniversaire on reçoit des cadeaux mais je suis pas certain.
10	Pour fêter un anniversaire on a besoin de bougies, on les met sur un gâteau.	Bougie, parce qu'on, met des bougies sur le gâteau d'anniversaire.
11	Et bien donc pour son anniversaire on, place des bougies sur le gâteau, les bougies, chaque année on rajoute une bougie sur le gâteau d'anniversaire.	Birthday bougie parce que les bougies sur le gâteau d'anniversaire, c'était la relation que j'avais trouvée entre les deux mots, et donc, c'est pour ça je me souviens birthday bougie.
12	Souffler.	Je ne sais pas.

3A/2) PUB > BOISSON

1	On peut consommer une boisson dans un pub.	Une boisson parce que, on peut boire un verre dans un pub.
2	Et bien, souvent dans les, dans les pubs, dans les cafés on, on, on consomme de la boisson.	Pub était relié, à café il me semble, donc le rapport qu'il y avait entre les, les pubs et les cafés.
3	Ça serait comme pub, boisson, ce serait si j'allais dans un, dans un pub à Londres, faut déjà avoir 21 ans, et je prendrais une bière.	C'était, c'était il me semble que c'était bière, étant donné qu'en, en Grande Bretagne on peut aller dans des pubs, et prendre une bière lorsqu'on a plus de 21 ans.
4	On boit, des boissons, dans un, dans un pub, dans un bar.	Pub, bière, alcool, bonne ambiance, bière oui c'est ça, bière.
5	Ben, la boisson, que l'on peut trouver dans un pub, qu'on peut aller commander.	Le pub, je ne sais plus du tout.
6	Dans un bar on commande des boissons, on vient dans un bar pour boire ou pour rencontrer des copains pour, pour goûter de, différentes bières, surtout dans les pubs, irlandais ou autres.	Pub, pub, c'était boisson, j'avais parlé, là c'est dans un pub qu'on boit des, qu'on boit quoi, qu'on vient boire un coup avec des potes.
7	Les les boissons alcoolisées on peut les acheter dans les, dans les pubs comme on appelle ça en Angleterre, c'est des sortes de bar, ben oui.	Pub donc c'était la bière, parce que dans le, le pub, on boit de la bière quoi.
8	Je bois dans le bar.	Pub, ça devait être une boisson mais, je, je sais plus si c'était pas la bière ou quelque chose comme ça, pub.
9	Les pubs, sont donc, les bars anglais, et donc c'est dans un bar on peut, on peut boire, des boissons quelconques.	Pub, le mot, la semaine dernière était, boisson si je ne me trompe pas, parce qu'en fait, les bars anglais on les appelle souvent pubs, et c'est un bar pour, trouver de la boisson.
10	Dans les pubs on trouve de la boisson alcoolisée.	Boisson ou drink, parce que dans un pub, on boit de l'alcool.
11	Bar, bistrot, bière, chope de bière, pub.	Pub, peut-être que c'était boisson pour pub, là non plus je ne suis pas sûr du tout, non franchement ça me dit rien.
12	Bistrot.	Boisson, je ne sais plus pourquoi non plus.

3A/3) WOOD > FEU

1	Il y a le feu dans le bois.	Je pense que c'était arbre, il y a des arbres dans la forêt.
2	Et bien, le bois sert à faire du feu, et, le bois se brûle.	Je ne me souviens plus non plus, avec quel mot cela était lié.
3	L'ennemi du bois c'est le feu, comme on peut le savoir, et il existe, il y a beaucoup d'incendies, en été, de ce fait, le feu doit être maîtrisé pour, éviter, que le bois ne brûle, que le bois brûle.	Ça me faisait penser, non le mot qui était associé c'était bois, je ne me rappelle plus que ça, quelle association j'avais trouvée entre ces deux mots.
4	Je fais du feu, avec du bois.	Le bois, le feu, tout ce qui, qu'on met dans une cheminée, on met du bois pour, faire du feu, pour se réchauffer.
5	Le, feu qui, prend une, bûche, on fait brûler du bois.	Là non plus j'ai, plus aucune idée.
6	Pour faire un feu de cheminée il faut, du bois, le bois qui pousse, dans la forêt, une fois qu'il est sec, il s'embrase très facilement et donne un grand feu de joie.	Bois wood, ça va faire pareil pour newspaper, je me rappelle plus de rien, j'ai l'association que j'avais trouvé ne devait pas être marquante, si j'en avais trouvé une.
7	Wood c'est bois donc, pour faire du feu, on peut utiliser du bois, oui, les, les forêts de, le bois ça brûle donc, souvent des, des incendies dus au feu.	Feu, parce que, on brûle le bois avec du feu.
8	Le le le bois s'enflamme très vite, faire brûler du bois, faire un feu dans une cheminée.	Wood, wood.
9	Le bois ben, le bois sert à faire du feu, le bois brûle bien, et dans la cheminée permet de faire un feu.	Bois, feu, si je me trompe pas, c'était feu, puisqu'on utilise souvent du bois pour faire du feu.
10	Pour allumer un feu on a besoin de bois.	Feu parce qu'on allume, un feu avec du bois.
11	Donc c'est avec le bois qu'on peut faire du feu, il n'y a pas de bois sans feu, non, il n'y a pas de feu sans bois, feu de bois oui, pizza au feu de bois.	Non bois, je vois pas du tout là, non, non la relation que j'ai du avoir trouvé, si j'avais trouvé une relation, a du être très très très éloignée.
12	Les forêts brûlent.	Je ne sais pas.

3A/4) DOG > AUTOROUTE

1	Un chien a traversé l'autoroute et s'est fait écraser.	Je ne m'en souviens plus.
2	Et bien, un chien n'est pas fait pour aller sur une autoroute, normalement, donc je ne vois pas trop le lien non plus entre ces deux termes.	Cela a été lié à, autoroute, et j'y avais vu aucun rapport.
3	Un chien traversant l'autoroute, crée un accident, ou bordant l'autoroute, où il se promène, c'est interdit, car, personne ou animaux ou, animal n'a pas le droit de, circuler sur l'autoroute, sans véhicule.	Je ne m'en souviens absolument pas, d'avoir vu, dog.
4	Il y a beaucoup de chiens qui se font écraser sur l'autoroute.	Ah le chien, autoroute, parce qu'on abandonne souvent les, chiens, en partant en vacances sur l'autoroute, et, c'est pour ça que ça m'a fait penser à ça.

5	Je vois pas de rapport.	C'était, autoroute, par contre la liaison je crois il me semble que je n'en avais pas trouvé, parce que je ne voyais pas le rapport entre les deux.
6	Un chien sur l'autoroute et bien ça fait paf le chien, et le chien est écrasé, ça fait une grosse flaque sur la, sur l'autoroute et, c'est dégueulasse, mais un chien n'a rien à faire sur une autoroute.	Alors là je me rappelle c'était motorway c'est autoroute, et j'avais dit que, un chien sur l'autoroute ben déjà c'est interdit et puis mais ça peut arriver, que ça faisait, un accident.
7	Dog c'est chien, un chien s'est fait écraser sur l'autoroute par un, gros camion, j'ai pris l'autoroute, j'ai longé l'autoroute avec mon chien, faire de la marche.	Dog, c'est chien, chien chien, je me rappelle pas.
8	Les chiens sont interdits sur les autoroutes.	Dog, dog dog dog, je m'en rappelle pas.
9	En général, quand un dog, quand un chien essaie de traverser l'autoroute, c'est pas bon pour le chien.	Oui c'était l'autoroute, le rapport avec, ben en fait, me rappelle que, lorsqu'un chien, traverse une autoroute, il a du mal à arriver jusqu'au bout.
10	Le chien peut se faire écraser sur l'autoroute, si on ne l'attache pas.	Autoroute, puisque le chien se fait écraser sur l'autoroute.
11	Dog autoroute, les chiens sont interdits sur les autoroutes.	Alors dog oui ça allait avec autoroute, puisque, c'était, j'avais du mal à trouver une relation d'ailleurs, elle est toujours, des fantaisistes, les chiens n'ont pas le droit, d'aller sur l'autoroute, donc c'est une relation, qui était restée dans ma tête.
12	Un chien peut provoquer un accident sur l'autoroute.	Autoroute, j'avais pensé à un accident.

3A/5) WIFE > MARI

1	Le mari et sa femme.	Ça devait être homme, un homme, un homme et sa femme.
2	Et bien, un mari et sa femme sont, sont mariés, donc les liens les liens qu'il y a entre ces deux personnes.	Il me semble que c'était relié à mari, le fait que, mari et sa femme soient, soient, vivent ensemble, soient ensemble.
3	Wife, ça c'est la femme, donc ça serait un couple de, d'individus qui se sont mariés.	Husband, c'était mari, il me semble, et c'est j'avais dit qu'il y avait qu'il existait une relation entre une femme et, le mari justement.
4	C'est la femme du mari, la, la maman, de Paul, est la femme du mari, de [Paul], oui, en fait oui, oui, super.	La femme, je sais pas, je me rappelle pas, la femme, la femme, non, désolé.
5	Ben, la, la femme étant le, la, la femme de l'homme, le couple.	Ça devait être, mari, parce que, on avait les, les deux éléments du couple, je m'en rappelle oui.
6	Mari et femme un couple, une liaison mariage, un mari toujours avec une femme, avec sa femme.	Le mot c'était husband, c'est, je me rappelle parce que j'ai tout de suite pensé, au couple.
7	Wife c'est femme donc, un mari un couple c'est c'est formé par un mari et une femme, et sa femme, oui, dans un mariage, un mari et, une femme.	Mari, on parlait de mari et femme, oui, mari et femme, wife c'est femme.
8	Wife, féminin de mari.	Wife, c'était mari.

9	Bien, c'est, la base, du couple, forcément c'est, le mari et la femme, unis par les liens du mariage.	Ah je crois que le mot, c'était mari, parce qu'en général, mari et femme, wife et, husband, vont vraiment de paire.
10	Un mari, obligatoirement a une femme.	Mari, parce que le mari et, et la femme sont mariés.
11	Et bien, mari et femme sont liés par les liens du mariage, oui.	Mari, et c'était, le mot était donc mari, car la relation, qu'il y a entre le mari et la femme, c'est c'était pour ça, oui, le mari en français.
12	Les gens se marient.	Je ne me souviens plus.

3A/6) PICTURE > CANARD

1	Un canard dessiné sur une image.	Je ne me souviens plus.
2	Et bien, un canard peut-être un, journal dans lequel on voit des, des images, illustratives, on peut penser au Canard Enchaîné, journal français qui, qui se sert beaucoup d'images pour caricaturer différents événements ou personnes.	Je ne me souviens pas non plus pour picture.
3	Ça peut être un, tableau représentant un chasseur, qui avait un canard, c'est, canard, picture.	Picture c'était canard, et ça me faisait penser à, un tableau, où un chasseur tirait sur un, justement des canards.
4	Je sais pas, le canard dans une image, super c'est, enfin.	Image, canard, un canard, dans une image, ça me plaît, ça me plaît comme idée.
5	Une image avec un, canard, dessus, mais également, la, le dessin animé le Vilain Petit Canard.	C'était un rapport assez direct, ça devait, ça devait être quelque chose comme, dessin.
6	Alors le dessin d'un canard, ben un canard en bande dessinée, je ne vois pas, si le, comment s'appelle-t-il, oui, Daffy Duck, Donald Duck, sont des bandes dessinées, il y a, canard, canard si un canard un canard un journal, le le journal comme, genre le Canard Enchaîné où il y a pas mal de dessins, de caricatures.	Picture, picture, et le mot c'était canard, j'avais parlé de, Donald Duck.
7	Picture c'est, dessin, oui, canard picture, bon j'y vais un tableau avec un, avec un canard dessus comme dessin.	Picture, ah oui il y avait canard, [il y avait] canard, dans un tableau.
8	[PAS DE REPONSE]	M'en rappelle pas du tout.
9	Oui, ben seul, enfin l'image, du canard le plus connu c'est-à-dire, le dessin de canard, le plus connu, celle de Donald, Duck, mais c'est bande dessinée.	Picture, ah oui je crois que c'était, je crois que c'était canard parce que, en fait je trouvais, pas de liaison entre picture et, et canard, mais j'ai finalement vaguement, cru, trouver Donald Duck, donc une image de canard, donc je crois que c'était un canard.
10	On peut afficher un canard, comme poster, c'est une belle image.	Aucune idée.
11	Picture et canard, canard, image et canard, là je ne vois pas, oui, là je vois pas.	Peinture, peut-être tableau, parce qu'une peinture, est considérée comme un tableau.
12	Parc.	Je ne sais pas.

3A/7) NEWSPAPER > LUNETTES

1	Une personne âgée a besoin de lunettes pour lire le journal.	Un homme lit un journal, je crois.
2	Et bien, pour les, beaucoup de personnes ont besoin de, de lunettes et donc, il y a un rapport direct avec le fait de lire son journal, et donc d'utiliser ses lunettes.	Je ne me souviens plus du tout, à quoi était relié newspaper.
3	On a besoin de lire, si on veut lire un journal on utilise des lunettes si notre vue est trop faible, étant donné que, les caractères peuvent être petits.	Il me semble que le mot qui était associé à newspaper était, journaux, journal.
4	Je cherche mes lunettes pour lire mon journal.	Le journal, le journal, j'en sais rien.
5	Une personne qui utilise des lunettes pour lire son, journal.	Alors là je n'ai, aucune idée.
6	On lit son journal avec des lunettes, pour pas s'abîmer les yeux surtout quand on a, un problème de vue, genre, quand on est hyper-métrope il faut des lunettes pour lire son journal.	Je me souviens strictement pas de newspaper, j'ai pas du tout trouvé une association frappante parce que je ne vois pas du tout, ce que ça peut être.
7	Ben newspaper c'est journal donc j'utilise, mes lunettes pour lire, le journal, sinon je n'arrive pas à voir sans lunettes, ce qui est écrit sur le journal.	Newspaper c'est journal, qu'est-ce que j'ai du dire lunettes, oui, parce que, c'était pour lire le journal avec des lunettes quoi.
8	J'ai besoin de mes lunettes pour lire le journal mais.	Newspaper, newspaper, me souviens plus.
9	De nombreuses personnes, ont du mal à, à lire, et pour ça, ont besoin de lunettes, et notamment pour lire leurs journaux.	Newspaper, wow, ah je me rappelle pas, non, ben je me souviens plus, aucune idée..
10	Pour lire un journal on a besoin de lunettes.	Fauteuil, parce qu'on lit son journal sur un fauteuil.
11	Grâce aux lunettes, nous pouvons lire le, le journal.	Ah oui, je me souviens du mot en anglais là, mais, je me rappelle plus le rapprochement, il me semble que c'était, article mais je suis pas sûr du tout.
12	Hypermétrope.	Je ne sais pas non plus.

3A/8) LIGHT > FAUTEUIL

1	Il me faut de la lumière pour, réussir à lire mon livre dans un fauteuil, quand je suis assis dans un fauteuil.	Je ne me rappelle plus du mot associé.
2	Et bien peut-être qu'on peut se sentir léger lorsque l'on est sur un fauteuil, lorsqu'on se repose, qu'on se détend, cela peut être aussi l'endroit où on fait le point la lumière nous apparaît, en quelque sorte.	C'était relié à fauteuil il me semble ou canapé, et, le fait que, qu'on pouvait se reposer sur le canapé, se sentir léger en quelque sorte.
3	Ça serait, quand je lis un livre, je suis, je me mettrais dans un fauteuil et, j'aurais besoin d'une lumière pour lire, si c'est le soir.	Léger, light, aucune idée.
4	On est devant la télé, je suis dans mon fauteuil, il y a beaucoup de lumière.	La lumière, light, la lumière, un port, la lumière, ça serait le phare, donc, pour ramener les bateaux.

5	Aucune idée.	Je ne sais plus.
6	On est assis dans, on est assis dans un fauteuil pour lire son journal, et pour ne pas s'abîmer les yeux on, il y a une lumière, importante.	C'était, light, je crois que c'était fauteuil, fauteuil, ou journal, puisque j'avais parlé de, d'une lecture, de la lecture d'un journal dans un fauteuil avec, de la lumière, pour ne pas, s'abîmer les yeux.
7	Light c'est lumière donc, quand je suis dans mon fauteuil j'aime bien avoir, la lumière pour pouvoir lire mon journal, tranquillement, j'ai aussi une lampe à chevet, qui donne de la lumière à côté de mon cheval, à côté de mon fauteuil.	Lumière lumière lumière, lumière, lumière lumière, je me rappelle pas.
8	[Le] fauteuil lumineux n'existe pas.	Light, je, aucun souvenir.
9	Oui, souvent, quand on a envie de lire on se met donc dans, dans notre fauteuil le plus confortable, et en général on rapproche la lumière de soi, pour voir mieux.	Je sais pas, je sais pas.
10	Quand on lit un journal dans son fauteuil on a besoin de lumière.	Journal, parce qu'on lit son journal à la lumière.
11	Light fauteuil, lire fauteuil.	Light, light, light il me semble que c'était couleur, mais là non plus, je me rappelle plus de la relation trouvée, non, je sais plus.
12	Lire.	Je ne sais pas.

3A/9) VEGETABLE > HARICOT

1	Un haricot est un légume.	Le mot était, haricot, parce que, un haricot est un légume.
2	Les haricots sont des, des légumes, donc font partie des, des légumes.	C'était relié à, un légume, à un haricot je crois, il me semble, et donc, le fait qu'un, haricot soit un légume.
3	Les haricots sont des, végétaux, c'est vert, les haricots font partie, de cette, des végétaux.	Vegetable, il me semble bien que c'était, haricot vert, puisque c'est un légume vert.
4	Des haricots sont des, végétaux.	Ah donc c'était pas le magasin vegetable, vegetable, haricot, je sais pas salade, non je vois pas, nature, nature oui.
5	Des, haricots sont, sont des légumes.	Alors je sais que c'était un légume car le rapport était, vegetable et puis un nom de légume, donc, le nom de légume appartenait à la [catégorie] catégorie des vegetables.
6	Un haricot est, est un légume il fait partie de la famille des légumes.	Le mot c'était haricot, je, me rappelle, parce que, on a, haricot se dit bean en anglais et on a un copain qui ressemble à Mister Bean donc, l'association fait que je me rappelle.
7	Ben le haricot c'est un, végétal végétal, vegetable ça veut dire ça, vegetable, ben oui.	Vegetable, vegetable c'est végétaux, je sais plus quoi, c'était manger je crois, oui, ah non c'était carotte, c'était soit carotte soit tomate, tomate, oui je pense que c'est tomate.
8	Oui haricot est un légume, c'est pas le seul, les carottes les pommes de terre, il y en a plein d'autres.	Vegetable, ah c'était un légume, c'était, je, ça devait être haricot il me semble.

9	Bien, un haricot est, est un végétal.	Le mot c'était, c' était un végétal je crois que c'était carotte.
10	Les haricots sont des, végétaux, ce sont des légumes.	Chlorophylle.
11	Les haricots sont des légumes, c'est tout.	Là c'était haricot, parce que, j'avais dit que les haricots faisaient partie des légumes.
12	Végétarien.	Je ne sais toujours pas.

3A/10) SHOP > MONSIEUR

1	Un monsieur rentre dans un magasin.	Je ne me rappelle plus.
2	On peut penser, à un monsieur, à une personne qui, va dans un supermarché, dans dans, dans une épicerie pour, acheter quelque chose.	Je ne me souviens pas non plus pour shop.
3	Lorsque je vais dans un magasin, je désire avoir un article, je, demande à, à un homme, et je m'exprime, avec l'aide de monsieur, monsieur pourriez-vous me passer cet objet, et il me le donnera.	Shop, je ne m'en souviens absolument pas, shop, aucune idée.
4	Le, le caissier, du magasin est un, monsieur.	Magasin, magasin qu'est-ce qu'il y avait avec magasin, les aliments, vegetable, la, les haricots, tout ce qui est végétation.
5	Aussi bien la personne qui va acheter que la personne qui vend, personne.	Je crois que ça devait être monsieur, mais là pareil j'avais pas trouvé de rapport, direct.
6	Un tenancier du d'un, magasin, quand on rentre dans un magasin on dit bonjour monsieur, un client, le client est un monsieur, dans un magasin, ça peut être un magasin de vêtements pour monsieur aussi.	Shop, le mot c'était, man je crois, oui ce devait être, a man, il me semble.
7	Quand on va dans un, shop c'est un magasin donc, on doit acheter, un truc le, la vendeuse est, elle dit, oui monsieur est-ce qu'on peut vous servir, pour être, ne pas être familière.	Vendeur, non c'était monsieur, monsieur, parce que, on était, c'est les, c'est celui qui s'occupe du shopping, enfin celui qui s'occupe du magasin, ils étaient toujours poli avec nous.
8	Vente de, de vêtements masculins, costume cravate chemise.	Shop, me souviens, shop, shop.
9	Bien, quand on veut donc, acheter quelque chose, on passe dans un, magasin, pour l'acheter.	Shop, me souviens plus du tout de, du mot d'avant, je crois avoir oublié la liaison.
10	Les hommes, n'aiment pas beaucoup faire du shopping.	Femme, parce que, non homme, parce que, leurs femmes, elles aiment, faire du shopping.
11	Monsieur ne va pas souvent faire les courses au magasin, faire les boutiques, n'est pas forcément la spécialité de monsieur.	Shop, ah oui, il me semble que c'était homme, parce que, les hommes n'aimaient pas beaucoup faire les magasins, et, oui c'était, c'était une relation comme ça il me semble.
12	Client.	Je me souviens plus du mot en français mais j'avais dit client.

3A/11) MORNING > SOIR

1	Le soir est en quelque sorte l'opposé du matin.	Le soir parce que, le soir est le contraire du matin.
---	---	---

2	Et bien, c'est, c'est deux opposés, qui caractérisent tous les deux des moments de la journée, le matin et le soir, donc séparés par la journée, et pas la nuit dans, dans l'autre sens.	Il me semble que c'était relié à soir, donc le fait que le matin et le soir soient deux moments opposés dans la journée.
3	C'est le contraire, morning c'est le matin, le soir c'est, quand je mange, ou que, je déjeune le matin et, je mange le soir, je dîne, le soir je me couche, le matin je me lève.	Il me semble que c'était, déjeuner ou matin qui était associé à, à morning, mais il me semble bien que je, la relation que j'avais trouvée entre morning et, et le deuxième mot était, que je me levais tôt le matin.
4	Le soir vient, après le matin.	Le matin le soir, le soir c'est le contraire de matin, le matin on est content de se lever le soir, on n'est pas content, enfin on est content de se coucher, ça rejoint les deux.
5	Deux moments, opposés de la, journée, l'un qui correspond au début l'autre à la fin.	C'était le soir, qui, correspondait à morning, car, nous avons les, deux moments, opposés de la journée.
6	Le matin on se lève le soir on se couche, le matin on a, généralement la, la tête dans le cul comme on dit vulgairement et, le soir on est très fatigué après une dure journée de travail, on rentre se coucher.	Le mot c'était evening, je me rappelle, par, grâce à l'opposition, entre les deux mots.
7	Ben, le matin, je me lève le soir je me couche, on fait pas les mêmes choses le matin que le soir, il y en a qui se bourrent la gueule le soir, pour, rentrer le matin, complètement, sonnés.	Soir, c'était parce que, morning c'est le matin, matin et soir.
8	Sont deux moments de la journée, l'un on se lève, l'autre on se couche.	Morning, m'en rappelle plus.
9	Donc, entre le soir et le matin, il y a, selon le sens qu'on prend, une journée ou une nuit.	Purée, aucune idée.
10	Le soir tout s'arrête.	Aucune idée.
11	On est plus réveillé le matin que le soir, qu'est-ce qu'on peut dire, matin et soir, le matin quand je me lève il fait nuit, le soir aussi.	Morning, non, là je, morning je me souviens plus de, d'une relation, morning, à moins que c'était peut-être soir pour faire le parallèle entre matin et soir, entre début de la journée et la fin de la journée, c'était peut-être soir.
12	Les extrémités d'un jour.	Soir, je ne me souviens plus pourquoi.

3A/12) DEATH > DIEU

1	Une fois que l'on est mort, on peut connaître dieu.	Je ne me souviens plus parce que la dernière fois j'avais confondu, la mort et, être mort.
2	Le rapport entre dieu et, la mort est le paradis, l'enfer aussi à la fois, le le l'inconnu qu'il y a sur la mort et sur dieu, donc un rapprochement entre ces deux, ces deux ces deux personnes et ces deux choses.	Il me semble que c'était lié avec, dieu, et, le rapprochement, de l'inconnue que procure à la fois, dieu et la mort.
3	Quand je suis mort, si je crois au, à la religion, je suis au ciel si je n'ai pas fait de, bêtises, et donc ça c'est, quand je meurs, et, si je crois en dieu, j'irai au paradis.	Death, ah non c'était, death était associé à, c'était associé à, dieu, et c'est ça signalait, j'avais dit que c'était, lorsqu'on, enfin l'association qui existait entre death, et dieu était une relation de, croyance entre, en la, religion, et qu'on pouvait aller au paradis si on, si on y croyait.

4	Après la mort on, on voit dieu.	La mort, la mort le cercueil, le cercueil, ou alors, la mort, je sais toujours rien.
5	La, la croyance de l'existence d'un dieu après la mort.	Il me semble qu'il y avait un rapport d'opposé, mais je sais plus à quoi cela était opposé.
6	Dieu, dieu décide la mort, dieu, rappelle vers lui, les personnes, qu'il désire selon la religion, la mort est le pouvoir suprême suprême de dieu.	Death, le mot c'était dieu, dieu la mort et dieu, c'est dieu je me rappelle parce que c'est dieu qui décide de la mort.
7	Ben death c'est la, c'est la mort donc, à la mort, on rejoint dieu quoi il, il nous juge, et dans beaucoup de, civilisations, la mort est louée, on lie dieu souvent à la mort.	Death c'était dieu et j'avais parlé de, oui que, la mort, dans toutes les civilisations, toutes les civilisations, on associait souvent la mort à dieu.
8	Merde, est-ce que dieu existe après la mort.	Death, me rappelle pas, death, death, death death.
9	Les hommes, pour, pour pouvoir, se débarrasser du poids pesant, de la mort, ont expliqué, les, ont expliqué la nature par un dieu, donc pour pouvoir donner un, un sens, à la, à la vie et surtout, à la mort, pour pouvoir dépasser, pour pouvoir dépasser la terreur de la mort.	Le trou complet je, je me souviens pas.
10	Quand on meurt, dieu est là pour nous guider, dieu nous a donné la vie et il nous la reprend.	Aucune idée.
11	La mort nous rapproche de dieu, voilà.	Ah oui, putain, je me rappelle pas, il me semble que le mot c'était paradis, oui, parce que quand on meurt, on va au paradis oui, ou ciel peut-être, je sais plus trop, plusieurs idées me viennent à l'esprit mais.
12	Paradis.	Je me souviens plus.

3A/13) GOLD > BIJOUX

1	Des bijoux en or.	Peut-être une bague mais, je ne me souviens plus.
2	Et bien, les plus beaux bijoux et les plus chers aussi sont en or, donc c'est un métal qui sert à fabriquer des bijoux.	C'était lié avec, métaux il me semble, et le fait que l'or soit un métal.
3	[PAS DE REPONSE]	Il me semble que c'était bijoux, et, c'est du, ça a montré, puisque posséder les individus et leurs avoirs.
4	Ces bijoux sont en or.	L'or, la médaille, médaille d'or, voilà médaille d'or, voilà.
5	Des bijoux en or.	Je ne sais plus non plus, je me rappelle ni du, mot correspondant ni de la liaison.
6	Les plus beaux bijoux sont en or, l'or sert à fabriquer, les bijoux.	Oui, gold, attendez que je réfléchisse, je ne vois plus, je ne vois plus l'idée, ne vois plus l'idée je me rappelle plus du tout de gold, non je sais plus, plus du tout.
7	Gold c'est or c'est or, donc bijoux, quand je vais dans une bijouterie pour acheter des bijoux, c'est plutôt des bijoux en or, quand on parle de bijoux on associe, toujours, or à, bijoux oui, bien.	Gold c'est or, bijoux, parce que l'or c'était un bijou.

8	Ah, ce ce sont, qui ne rêverait pas de posséder un bijou en or, un bracelet, une bague, un collier.	Gold, c'était aussi un matériau précieux, c'était quelque chose de précieux aussi, mais, je sais plus si c'était un matériel ou si c'était de l'argent, ou quelque chose comme ça, il me semble.
9	Bien, de nombreux bijoux, sont faits en or.	Wow, ah oui, oui, le mot c'était, bijoux, avec, en fait la plupart des bijoux sont faits en or.
10	Les bijoux peuvent être, faits de, d'or, l'or donne, l'or donne de la valeur aux bijoux.	Bijoux, parce que, certains bijoux sont en or.
11	Les plus beaux bijoux sont en or, les bijoux en or sont chers, les bijoux sont des cadeaux en or, or et bijoux synonymes de richesse.	Or, là il me semble qu'avec gold c'était bijoux, puisque de nombreux bijoux sont faits en or, et que bijoux et or sont synonymes de richesse, bijoux pour, gold.
12	Valeur.	Je ne sais pas.

3A/14) RAIN > BUT

1	Le joueur de foot a marqué un but sous la pluie.	Peut-être la neige.
2	Je ne vois pas trop de lien, peut-être, le fait de, de jouer au football sous la pluie, et de marquer des buts, je ne sais pas.	Je ne me souviens plus non plus pour rain.
3	[PAS DE REPONSE]	Rain était associé au nom de buts, et j'avais signalé que ça m'avait fait penser à un match de foot, sous la pluie, lorsque, qu'un joueur va marquer un but.
4	Le goal, qui plonge dans ses buts, glisse, dans l'eau, il pleut beaucoup, super.	La pluie, le, parapluie, le parapluie oui, la pluie et parapluie pour se protéger, je me rappelle pas la pluie, mais ça me fait penser au, parapluie.
5	[PAS DE REPONSE]	Je sais plus.
6	Il pleut sur un terrain de foot les, le le gardien de de de but, glisse, et le ballon rentre et, il y a but, il y a but donc, à cause de la pluie.	Le mot c'était, goal, but, ça celui-là je me rappelle parce que, je me rappelle d'avoir, d'avoir pas vu le rapport entre les deux.
7	Ben, un but a été marqué par AC Milan alors que, il y avait la pluie qui, qui tombait à grosses gouttes, rain ça veut dire pluie, mon but était la maison, mais, j'ai pas pu sortir parce qu'il y avait de la pluie.	Rain c'est pluie, retard, parce qu'à cause de la pluie, on arrive en retard.
8	On a vraiment aucun but à aller marcher sous la pluie.	Rain, rain, rain rain rain, rain rain, je m'en, j'ai aucun souvenir.
9	Ben, disons que, lorsqu'on cherche à atteindre, un but, on a parfois du mal, en fait on a impression, grosso modo quoi, un obstacle, s'oppose à, à remplir ce but, en fait, un peu comme, comme si pluie, a une, pluie s'oppose à, au but que nous voulons atteindre, et puis finalement si on arrive à, à, à éviter, à atteindre ce but, c'est-à-dire, par exemple, éviter, les gouttes de pluie, pour se protéger, bref à se protéger de la pluie, alors on atteint, son but, et on, on sent que, finalement la pluie qui semblait un mal pouvait, être un bien aussi.	Le mot précédant c'était, pluie, devait être pluie, c'était donc, but, puisque, on a vu la, la pluie comme un obstacle, envers un but à atteindre, donc c'était but.

10	Quand on n'a aucun but, on sort, dehors sous la pluie, pour avoir, de nouvelles idées.	Je m'en souviens plus.
11	Rain but.	Pluie, qu'est-ce que c'était pluie, là là je trouve pas de relation, non je me rappelle absolument plus, je me rappelle même plus avoir vu ce mot d'ailleurs, non là je vois pas.
12	Chanter.	Je ne sais pas non plus.

3A/15) QUEEN > NEIGE

1	La reine aime la neige.	Une robe, mais, je ne suis pas sûr.
2	Alors là, je vois aucun lien entre la neige et une reine.	Je ne me souviens plus non plus.
3	La neige et, et, et queen, la relation qui existerait, ça serait	Il me semble que c'était, couronne, ou reine, j'avais même pensé à la, reine d'Angleterre il me semble.
4	La course, la transjurassienne est la reine des neiges.	La reine, neige, oui, neige parce que, j'ai eu, j'ai eu du mal la semaine dernière pour trouver un, trouver la relation entre reine et neige, et je me rappelle beaucoup.
5	La reine des neiges, les, [être] un conte pour enfant.	C'était neige, car j'avais trouvé comme rapport, la, la reine des neiges, et qu'il y avait peu, assez peu de lien entre les deux.
6	Ça me fait penser à un conte, du nord de la reine des neiges, où il y a un gamin qui se fait, emporter, qui est gelé qui se fait emporter par la reine des neiges sur son traîneau.	Le mot c'était neige, je me rappelle parce que j'avais parlé de, du conte, de la reine des neiges pour enfants.
7	Queen c'est reine, ben en Angleterre, la reine faisait sa, marche, annuelle, sous la neige.	Queen c'est la reine, qu'est-ce que j'avais mis, neige, et j'avais dit que la reine, n'avait pas, fait sa marche annuelle parce qu'il y avait de la neige.
8	Blanche Neige, le dessin animé Blanche Neige.	Queen, c'était, Blanche Neige j'avais fait rapport avec Blanche Neige, donc, ça devait être, ça devait être la neige.
9	Bien, ah j'avais vaguement entendu parler d'une histoire d'une légende, parlant de la reine des neiges, qui, une reine qui habitait dans un, à l'intérieur même, d'un glacier enfin, d'une montagne de glace géante quoi, tout ce que je vois.	Queen, je crois que c'était, glace ou armoire non, dans le genre je me rappelle pas avoir trouvé une liaison entre, queen et ce, deuxième mot je crois que c'était, quelque chose comme glace ou neige, neige je crois, neige, oui.
10	Au Queen à Paris on peut trouver de la neige, vous voyez ce que je veux dire.	Neige, parce qu'au Queen il y a de la neige.
11	Aucune idée, queen neige, reine des neiges, non, queen neige, la reine blanche, pas trop d'idées là.	Ah oui alors là queen neige, là, il me semble que je n'avais pas trouvé de relation, et c'est pour ça que, à mon avis les deux mots étaient très éloignés l'un de l'autre et ça m'avait surpris et, ça m'avait marqué, donc là oui je m'en souviens queen neige.
12	La reine de la neige.	Le mot français, était neige, je dirai reine des neiges mais, j'ai plus pensé à Blanche Neige je crois.

3A/16) DREAM > LIT

1	Quand je suis dans mon lit, je fais des rêves.	Un lit, puisque ça rappelle la nuit et, la nuit on rêve.
2	Et bien en, en général c'est, lorsqu'on dort que l'on rêve, et donc forcément dans son lit, on peut aussi rêver de son lit éventuellement.	Dream était relié à lit il me semble, le fait que l'on fasse des, des rêves dans un lit.
3	[PAS DE REPONSE]	Dream c'était avec, dieu il me semble, god, et cette relation, existait, aucune idée.
4	Je rêve dans mon lit.	Le rêve, le rêve, le rêve le rêve, c'est le pied, j'en sais rien.
5	On va dormir dans un, lit et c'est quand on dort qu'on rêve.	C'était, la nuit, parce que j'avais trouvé comme rapport que l'on rêvait pendant la nuit.
6	Dans son lit on dort, on fait des, des rêves, et le lit est le meilleur endroit pour rêver, en cours aussi on peut rêver d'un lit, ça arrive.	Dream, a dream, il me semble oui, le mot c'était lit, a bed, j'avais parlé des, des rêves que l'on fait en dormant dans son lit.
7	Dream c'est rêve donc, quand je suis dans mon lit, je fais de beaux rêves normalement, quand je ne suis, pas, nase, je sais pas, voilà, c'est [lourd].	Dream c'est rêve, c'était un, c'était quoi, c'était lit, on est dans son lit pour faire des rêves, je crois, oui.
8	Ce, rêver pendant le sommeil, le meilleur moment de la journée.	Dream, ça devait être, le sommeil il me semble, ou la nuit, oui.
9	Bien quand on dort, [souvent] tous les jours, on rêve, et en général on dort dans un, dans un lit.	Wow, me souviens définitivement plus.
10	Quand on dort on fait des rêves, et quand on dort c'est sur un lit.	Lit, parce que, quand on dort on est sur un lit on fait des rêves.
11	C'est dans notre lit, que nous faisons le plus souvent des rêves.	Rêve, ah oui, dream, alors là il me semble que le mot associé c'était lit puisque c'est au lit qu'on fait en général les rêves, et que l'on rêve, et, oui c'est au lit qu'on dort et c'est là qu'on peut faire des rêves.
12	Dormir.	Lit.

3A/17) RED > COULEUR

1	Le rouge est une couleur.	Je ne me souviens plus.
2	Le rouge est une couleur, je crois que c'est tout ce qu'on peut dire.	C'était relié au terme couleur et au fait que rouge soit une couleur.
3	Le rouge est une couleur primaire, tout comme le jaune et le bleu, et à partir de ces couleurs on, on peut créer toutes les sortes de couleurs qui existent.	Red était associé à, rouge, et c'était une relation de couleur.
4	Le rouge est une couleur.	Rouge, qu'est-ce qu'il y a rouge, rouge, bull, un taureau, parce que Red Bull c'est une boisson que j'adore.
5	Le, rouge est une couleur, une couleur primaire.	Ça devait être, bleu, parce que si je ne me trompe ça correspondait à, aux différentes couleurs attribuées à, chaque mot.

6	Le rouge est une des trois, couleurs primaires ainsi que, avec le, le bleu le jaune, c'est une des couleurs les plus importantes elle représente le sang la guerre, la violence.	Il me semble oui, le mot c'était couleur et je, j'avais dit que, le rouge était, une des, trois couleurs primaires.
7	Red c'est rouge donc, le rouge est une couleur, rouge est la couleur du sang, le rouge est la couleur de la violence, le rouge est la couleur du drapeau de Maroc avec le vent.	Red, couleur, j'avais parlé du rouge c'était une couleur, c'était la couleur du sang oui.
8	Le rouge est, une couleur.	Red, red red red, le mot me dit quelque chose mais, red, couleur.
9	Ben, le rouge est une couleur.	Purée, on l'a vu mais je sais plus quoi, plus aucune idée non, non plus aucune idée.
10	Le rouge, est une couleur parmi d'autres.	Je m'en souviens plus.
11	Rouge couleur, couleur, corrida, couleur rouge, oui par exemple un drap de corrida est rouge, de couleur rouge.	Red red red, là je me souviens pas, je, je n'arrive pas à faire de lien.
12	Le rouge est une couleur.	Couleur.

3A/18) MOUSE > ORDINATEUR

1	Un ordinateur possède une souris.	Un ordinateur, puisque, une souris est un composant, d'un ordinateur.
2	Et bien les, souris permettant de, de sélectionner différents modes sur un ordinateur, donc, voilà c'est tout.	C'était en rapport avec un ordinateur il me semble, je ne sais plus exactement.
3	Mouse nous permet, d'accéder à, la la souris nous permet d'accéder à un icône, à des icônes sur ordinateur, et donc on n'a pas besoin d'utiliser le clavier.	C'était, la souris, ça me faisait penser à, à la souris d'ordinateur.
4	La souris d'un ordinateur.	La souris de l'ordinateur, ça m'a fait penser, à la souris ben de l'ordinateur quoi.
5	La souris qu'on utilise avec un, ordinateur, pour les interfaces graphiques.	Je sais plus mais, je crois que ça devait être le chat.
6	La souris d'un ordinateur est un outil très pratique il permet d'accéder, aux aux fonctions affichées sur l'écran, rien que par une pression du doigt, ce qui est plus pratique que sur, le clavier.	Mouse, mouse, il s'agissait de la souris du clavier je me rappelle enfin la souris de l'ordinateur, mais je ne me souviens plus du mot, je sais que c'était la souris de l'ordinateur mais, après, je [à part la souris, je ne] me rappelle plus du mot.
7	Mouse c'est souris donc, j'utilise, la souris de l'ordinateur, pour, faire bouger le, l'icône.	Mouse c'est souris, ordinateur, oui c'était l'ordinateur parce que, la souris de l'ordinateur.
8	Un petit animal qui se déplace sur l'écran.	Mouse, mouse, je sais plus.
9	Ah la souris est un, est un gadget, un instrument rajouté, à l'ordinateur, pour simplifier, son utilisation.	Mouse, on l'a eu souris, ah oui je crois que, le mot, français c'était ordinateur, puisqu'en fait les, les souris sont, des gadgets rajoutés, depuis peu aux ordinateurs.
10	Alors la souris est un élément indispensable, pour utiliser un ordinateur.	M'en souviens plus.
11	Souris d'ordinateur, qu'est-ce qu'on peut dire d'autre, internet.	Souris, il me semble que là le mot c'était ordinateur parce que la souris de l'ordinateur oui, oui, souris d'ordinateur.

12	Lien.	Le mot était ordinateur.
----	-------	--------------------------

3A/19) WORK > ARGENT

1	Il faut un travail pour gagner de l'argent.	Le mot était argent, parce que, en travaillant on peut gagner de l'argent.
2	Et bien, lorsque l'on travaille on gagne de l'argent, et il faut même travailler pour avoir de l'argent.	Je ne me souviens plus pour ce terme.
3	On a besoin de travailler pour, gagner de l'argent, et ce travail doit être un plaisir.	Travail, aucune idée, là je me rappelle absolument pas du tout, aucune idée.
4	Nous gagnons de l'argent en travaillant.	Le travail, le travail, les études, le travail, ça me fait penser à quoi le travail, aux études.
5	Le, l'argent qu'on, peut gagner en travaillant.	Je ne sais plus.
6	Le travail permet de gagner d'argent, de gagner de l'argent, c'est le, un des seuls moyens de gagner de l'argent, et, l'argent est dépendant du travail, la quantité d'argent que l'on gagne est dépendant de son travail.	Work, work, je crois que c'était money j'avais parlé du salaire, il me semble que c'était ça, oui ça devait être ça.
7	Ben work c'est travail, donc, ça nous permet de gagner du [fric], de l'argent, pour avoir de l'argent il faut travailler quoi, un chômeur étant quelqu'un sans travail, donc il ne peut pas se faire d'argent.	Work c'était le travail, argent, pour, il faut travailler pour, gagner de l'argent.
8	Si l'on travaille, on peut gagner beaucoup d'argent, pour avoir de l'argent, il est indispensable de, travailler.	Work, work, travail, sais plus.
9	Pour gagner de l'argent on est obligé de travailler.	Je m'en souviens plus.
10	Dans le monde moderne, ce qui rapporte de l'argent, c'est le travail.	Ah je crois que c'est, le mot c'était, argent, argent, puisque, en fait, notre société c'est, le travail qui permet, de gagner l'argent.
11	Ben là pour avoir de l'argent, il, on est obligé de travailler, de travailler pour avoir de l'argent.	Work, non là je vois pas, non je me souviens plus là.
12	On gagne de l'argent en travaillant.	Le mot français devait être argent.

3A/20) CAR > VELO

1	Je préfère rouler en voiture plutôt qu'en vélo.	Peut-être route mais.
2	Alors, ça, il y des roues pour les deux, donc, on peut, le vélo peut s'utiliser à la fois, sur route, de même que la voiture.	Car, je ne me souviens plus à quoi cela était relié.
3	L'utilisation du vélo en ville est nettement plus intéressante, que la voiture, étant donné que, le vélo ne pollue pas, et que la voiture, pollue de plus, le vélo permet d'éviter les circulation, et un gain de temps.	Car, je ne m'en souviens, je m'en souviens absolument pas, de ce, mot, et, de, de même je me souviens pas à quoi il était associé.
4	Beaucoup de, vélos se font renverser par des voitures.	La voiture, ben aujourd'hui ça me fait plutôt penser, à de la glace, je sais plus, je ne sais plus ce que c'était la voiture.

5	Ce sont deux moyens de transport, utilisant, les roues.	Je sais que, on avait, ça devait être auto, vélo, car nous avions, deux moyens de locomotion utilisant la roue.
6	Le vélo est moins polluant que la voiture, mais la voiture permet de se déplacer plus vite que le vélo, le vélo est un sport, la voiture aussi.	Car, car, je ne sais plus du tout je me rappelle plus du tout, car.
7	Le la la [bicyclette] le vélo ne pollue pas alors que le car, la voiture, pollue quoi.	Vélo, on avait comparé les, car c'est, c'est voiture là, je je j'avais parlé de, la pollution et, oui la pollution.
8	Ce sont, deux moyens de transport, l'un pollue et puis, pas l'autre.	Car, voiture, il me semble que c'était un autre moyen de transport mais, j'arrive pas à trouver lequel.
9	Ben le, un vélo et une voiture, sont deux moyens de transport, différents, à roues.	Me rappelle pas avoir vu.
10	Un vélo permet de développer nos muscles une voiture non.	Je m'en souviens plus.
11	La voiture et le vélo sont des moyens de locomotion, sont deux engins roulants.	Alors là il me semble que c'était vélo, parce que j'avais mis une relation avec les roues, c'étaient tous des deux tous les deux des engins, qui pouvaient rouler, oui.
12	La voiture va plus vite que le vélo.	Chien, je sais plus pourquoi.

Groupe 3B

3B/1) CANDLE > ANNIVERSAIRE

1	Alors, lors d'un, un anniversaire, on souffle les bougies sur un, les bougies, d'un gâteau.	[PAS DE REPONSE]
2	Des gâteaux, le plaisir.	Je sais pas.
3	Le gâteau d'anniversaire, un certain nombre de bougies à chaque anniversaire, une fête.	Candle bougie donc, c'était gâteau non, je crois, ou un gâteau d'anniversaire.
4	Pour mon anniversaire, je vais inviter plein d'amis, on va faire un gros gâteau avec plein de bougies.	Candle c'était une bougie d'anniversaire ça devait être associé avec, avec gâteau je pense, ou anniversaire.
5	Des cadeaux.	Birthday, anniversaire.
6	Or, à son anniversaire on a un gâteau, sur ce gâteau il y a des bougies, et on souffle les bougies.	Ah ça, avec, bougie c'était anniversaire, parce qu'il y a beaucoup il y a des bougies sur le gâteau d'anniversaire.
7	On allume souvent des bougies pour un anniversaire, pour souffler le gâteau.	Anniversaire, je me rappelle, que j'avais dit qu'on mettait des bougies sur le gâteau d'anniversaire.
8	Lorsqu'on fête son anniversaire on mange souvent un gâteau sur lequel on met des bougies, et on met autant de bougies, que le nombre d'années.	Le [c'était] était associé à, gâteau, puisque, lorsqu'on fête son anniversaire, ou anniversaire je sais plus, lorsqu'on fête son anniversaire, on met des bougies sur le gâteau, ou sur mon gâteau.

9	Je ne sais pas ce que signifie candle.	Pareil, je ne me souviens plus non plus.
10	Souffler les bougies, fête, allumer les bougies anniversaire, faire un vœu.	Les bougies ça devait être, ah oui souffler les bougies à un anniversaire, anniversaire oui.

3B/2) DRINK > BAR

1	Généralement quand on va dans un bar c'est pour boire, soit de l'alcool, ou bien, un soda.	Bar, généralement quand on veut prendre un petit verre, on va, on va dans, dans un bar.
2	L'alcoolisme, l'alcool, désaltération.	De l'eau, de l'eau de l'eau un verre, drink, le bar, voilà, c'est, c'était le bar, oui.
3	Oui, donc bar, donc de la bière, prendre un café au bar, où on doit retrouver des amis, prendre des consommations.	Drink boire est-ce que c'était, je crois que c'était un verre non, parce que c'était, non, je ne sais plus.
4	Souvent le week-end, je vais au bar et je bois beaucoup.	Drink, ça devait être, associé, peut-être avec bar, souvent on va au bar pour boire.
5	Une fête, une soirée.	Tea, la, la boisson, des Anglais.
6	En général on boit dans les bars.	Avec drink je crois que c'était bar, parce qu'on boit beaucoup dans les bars.
7	J'apprécie assez aller, d'aller boire une petite bière dans un bar.	Pub, quoi de mieux que, boire une petite bière dans pub.
8	Lorsqu'on va dans un bar c'est pour, boire consommer, d'où l'association entre les deux mots, dans un bar on boit de l'alcool en particulier mais aussi des boissons non alcoolisées.	Je ne sais plus le mot qui était associé à drink, non, peut-être water, l'eau, l'eau peut-être, qui est l'élément que l'on boit le plus facilement mais, je ne sais plus.
9	On va souvent dans les bars pour boire, en général dans tous les bars on trouve des boissons donc là encore le lien est très étroit, ça peut faire penser à un verre à, se détendre, s'amuser.	Ah drink ça devait être, bar ou quelque chose comme ça, il me semble que c'était un bar, où, où naturellement, c'est un endroit où on peut boire.
10	Boisson cocktail, rafraîchissement, verre entre copains, discuter autour d'un verre.	Je sais plus c'est peut-être, peut-être, je sais plus, divan, je sais plus du tout.

3B/3) FIRE > BOIS

1	Alors, le feu peut détruire le bois, feu de forêt, tout ça quoi.	Bois, parce que, le feu ça détruit le bois facilement.
2	Cheminée.	Peut-être de l'eau, fire fire fire, qu'est-ce que c'était.
3	Incendie de forêt, chauffer la cheminée, barbecue.	Fire le feu, donc est-ce que, non ce n'était pas l'eau je ne crois pas, non je ne me souviens plus non plus.
4	Assez souvent, le soleil, dû à des bouts de verre, peut créer des incendies en forêt, car le bois prend prend facilement feu.	Fire, le feu, je sais pas moi je l'associe à pompiers mais c'était pas ça du tout, fire fire, je sais pas avec quoi.
5	Un feu de forêt.	Fireman, les pompiers.
6	Le bois brûle, le feu éteint par les pompiers, il y a beaucoup de feu qui, de bois qui brûlent, à cause du feu, des incendies criminels, en été, voilà, bon.	Alors là je ne me souviens plus, c'était pas [forêt] c'était pas pompiers, non je crois pas, non je sais plus.

7	[PAS DE REPONSE]	Rouge, des pompiers, non.
8	Pour faire du feu on a besoin de bois, c'est le combustible principal lorsqu'on va faire un feu.	Je ne sais plus le mot qui était associé à fire, ah oui ça y c'est le bois, parce que en effet le bois est l'élément le, plus utilisé je pense, pour faire du feu, c'est un bon un très bon combustible.
9	Alors là ben, le bois est, très souvent utilisé, pour le feu, donc, ben, je pense à, flamme, brûler, arbre, etc.	Je ne me souviens plus.
10	Incendie de forêt, sud de la France.	Ça je m'en souviens plus, le feu le feu qu'est-ce que ça pouvait être, non je ne sais plus, non.

3B/4) MOTORWAY > CHIEN

1	Il est, très dangereux pour un chien de se promener sur un, sur la route, il peut se faire écraser à n'importe quel moment.	Tortue, je crois, parce que, les tortues sont facilement écrasées sur, les autoroutes.
2	[PAS DE REPONSE]	[PAS DE REPONSE]
3	Un chien qui traverse la route, un danger pour les automobilistes et pour, le chien lui-même, risque d'être écrasé, risque d'accident.	Ah là je me rappelle c'était le chien, parce qu'il y avait des dangers, quand on a un chien sur la route, évidemment, risque d'accident, c'était donc, ça m'a particulièrement frappé je crois.
4	Souvent les motos, qui sont très dangereuses, rentrent dans des chiens, et les tuent.	Motorway, donc c'est une moto, ça devait être associé avec, avec un chien.
5	L'accident avec un chien.	Car.
6	Les, les, les chiens sont, sont souvent écrasés, sur les autoroutes et, c'est très dangereux pour les animaux de traverser les autoroutes.	Alors c'était chien, parce que, le chien se fait, écraser, sur l'autoroute, et c'est dangereux de traverser, l'autoroute pour le chien.
7	Il est dangereux de, promener son chien sur, une route, car il risque de se faire écraser.	Chien, les chiens et les, autoroutes ne font pas bon ménage.
8	Il peut arriver que, des animaux tels que des chiens traversent l'autoroute, ce qui va conduire à des accidents.	Moi je me rappelle plus du mot qui était associé à motorway, peut-être, voiture, si ce serait logique mais, parce qu'il y a beaucoup de voitures qui circulent sur des, des autoroutes mais je ne vois plus.
9	Oui je ne sais pas non plus.	Alors motorway, motorway ça devait être quelque chose qui avait aussi des roues je ne sais plus si c'était une voiture ou, mais ou, un vélo, mais, dans, je me rappelle dans ce cas avoir, parlé de roue, de moyen de locomotion.
10	Chien traverse l'autoroute, se fait écraser, accident.	Ah, autoroute, c'était l'histoire avec le chien écrasé, donc c'est le mot chien oui, le chien qui se fait écraser en traversant l'autoroute, le mot chien oui.

3B/5) HUSBAND > FEMME

1	Alors, lorsque deux personnes, un homme et une femme sont mariées, la femme et, c'est donc l'épouse la femme et, le husband c'est, c'est le mari.	Femme, husband c'est, mari en français, donc la femme c'est son épouse donc.
---	---	--

2	Facteur.	Ça c'est femme, oui, la dernière fois j'avais parlé de facteur, donc c'est femme, c'est une femme.
3	Un couple, marié, vivant ensemble.	Husband c'était wife, ou, enfin une femme, puisque un couple, dans un couple nous avons le mari et la femme, je me souviens là.
4	Là c'est une femme, avec son mari.	Femme, je m'en suis rappelé, parce que c'était évident quoi.
5	Un couple.	Wife, le mariage.
6	Ben mari et femme, mariage.	Alors c'est femme, parce que ça allait ensemble, le mari et la femme.
7	Ça me fait penser à un couple, le mari et la femme ça, ça forme un couple.	Femme, wife wife, mari et femme, oh là là.
8	La femme et le mari, sont les deux éléments d'un couple, parce que, les, deux personnes sont mariées.	Je pense que c'était wife, femme pardon en français le mot était français, l'homme et la femme, sont les deux éléments d'un couple, je pense que c'est ça qui.
9	Souvent, une femme peut être un ami, une amie, donc là aussi il y a un lien étroit entre femme, qui peut être une amie, ou intime, ou général.	Husband, aie, husband, ah je ne sais plus.
10	Mariage époux, alliance entre deux personnes, bague, marié.	Alors, le marié, husband, je sais plus du tout, peut-être, peut-être le mot époux épouse ou, alliance, ou mariage peut-être.

3B/6) DUCK > IMAGE

1	Alors, sur un ordinateur on peut avoir l'image d'un canard.	Chasse.
2	Walt Disney.	Duck c'est, dessin animé, je sais pas.
3	Canard, image, coloriage, dessin, dessin, photo.	Duck, le canard, je me souviens enfin, je me, maintenant, je crois, c'était la mare ou un truc dans le genre, je sais pas.
4	Comme duck je connais que Donald Duck, donc ça me fait penser aux, aux dessins animés, aux dessins animés de Donald Duck.	Duck, ça m'avait fait penser à Donald Duck, ça devait être associé, avec, cartoon ou, peut-être un truc comme ça, dessin animé, je sais pas.
5	Un jeu d'images.	Play, un jeu, avec, des canards, l'image.
6	Alors duck ça signifie canard, or, on voit souvent des images de canards, l'image de la mare qu'on se fait en général c'est une mare avec, un canard.	Canard, c'était avec, mare, je crois, parce que, il y a il y a des canards dans la mare, je crois que c'est ça.
7	Oh là, à l'inverse des, des canards des journaux.	Journal, le canard la feuille de chou c'est un journal.
8	Donald Duck est le plus, célèbre des, canards, et image, il est souvent dessiné parce que c'est un, il a été, produit en BD et en dessin animé.	A duck était associé image, puisque, ce qui m'a fait penser à ça c'était Donald Duck, puisque Donald Duck est, un personnage de bande dessinée donc, on le retrouve en sous forme d'image.
9	Alors duck, ah là là là, je ne sais plus non plus ce que ça veut dire.	Alors duck, non là je crois que je ne savais pas ce que signifiait ce mot, si je me souviens bien, et, je ne me souviens absolument pas du mot qui allait avec.

10	Dessin animé Daffy Duck, bande dessinée, magazine sur les animaux.	Ah oui, canard, c'était, Daffy Duck ça pensait au dessin animé à une bande dessinée voilà, une BD, une bande dessinée avec les, les animaux, oui, bande dessinée.
----	--	---

3B/7) GLASSES > JOURNAL

1	Pour beaucoup de personnes, il est nécessaire, d'avoir, des lunettes pour, lire un journal, parce qu'ils n'arrivent, parce qu'ils ont du mal à lire de près.	Verres, parce que, c'est fait avec du verre.
2	Lire, presbytie.	Les yeux, les lunettes, l'optique, la transparence.
3	Problème de vue, boire du thé en lisant le journal, boire un verre d'eau.	Glasses, c'était le verre donc, quel était le mot en français je ne sais plus, c'était miroir, non je ne sais plus.
4	Comme j'ai de gros gros problèmes de vue, je ne peux pas lire le journal sans mes lunettes.	Glasses ça devait être associé, avec journal, j'avais parlé de quelqu'un qui avait des problèmes de vue pour lire son journal.
5	Lunettes.	Je ne sais pas.
6	Alors, pour lire le journal on a, les, gens qui ont des problèmes de vision qui lisent des lunettes.	Alors avec, lunettes, je sais plus, je ne sais plus, alors là, sais pas.
7	Je mets souvent mes lunettes pour lire le journal.	Vue.
8	Certaines personnes ont parfois besoin de lunettes, pour lire le journal puisque sur le journal c'est écrit en petit, surtout pour les personnes âgées.	A glasses était associé journal je crois, puisque, pour des personnes, qui commencent à, avoir un certain âge ou même pour des personnes plus jeunes qui ont des problèmes de vue, les lunettes peut, peuvent être utiles pour lire les petits caractères qu'on trouve sur, les journaux.
9	Ah ben on utilise souvent, des lunettes pour lire le journal alors, je dirai, lecture, caractère, phrase, article, tout ce qui a trait à la fois au journal, à la lecture.	Glasses, ah oui ça devait être, journal, il me semble, parce que j'avais dit qu'on fait le lien entre, les lunettes qui permettaient de lire, le journal.
10	Personnes myopes les, personnes âgées, qui lisent leur journal.	Le verre, non, je ne m'en souviens plus, les verres les verres, non, ça je m'en souviens plus non plus, non.

3B/8) ARMCHAIR > LAMPE

1	Lampe de chevet.	Je ne me souviens pas de ce mot.
2	Salon.	Ça ça doit être salon, repos, un peu tout ça.
3	Lire son journal, dans le fauteuil, sous la lampe, c'est une soirée donc, passer une soirée, être confortablement installé.	Armchair c'est le fauteuil, c'était, c'était, confort, confort, sais plus.
4	Dans ma chambre, j'ai un bureau et ça c'est le bureau il y a une lampe qui éclaire d'ailleurs très bien.	Armchair, armoire, j'avais parlé d'une chambre, ou d'un bureau, peut-être que c'était associé avec la chambre, bedroom, je sais pas.
5	Salon.	[PAS DE REPONSE]
6	En général dans un salon on trouve, toujours, un fauteuil avec une lampe, à côté pour pouvoir, lire, plus facilement.	Alors avec armchair c'était, lampe, parce que, on trouve, une lampe à côté des, des fauteuils pour lire en général.

7	On met souvent des abat-jour sur les lampes, pour, pour diminuer la luminosité.	Lampshade, non non, armchair merde.
8	Lorsqu'on est assis dans son fauteuil, c'est parfois pour lire, donc on a besoin d'une lampe pour s'éclairer correctement, pour pouvoir lire facilement, pour bien voir ce qu'on lit.	Je crois qu'à armchair était, est associé le mot lampe, puisque lorsqu'on se met dans un fauteuil, c'est en particulier pour lire et, on a besoin de lumière, pour bien voir ce qu'on lit.
9	Armchair, là non plus je ne sais pas bien ce que signifie armchair.	I don't know, I think that, je ne sais, je pense que je ne savais, pas ce que ça signifiait.
10	Lire sur un, fauteuil, se reposer, lire un, un magazine.	Armchair c'était se reposer en lisant quelque chose mais, peut-être se reposer ou lire, journal peut-être aussi, magazine.

3B/9) BEAN > LEGUME

1	Manger des légumes c'est nécessaire pour la santé.	Je ne sais plus, alors plus du tout, petit pois.
2	Haricot.	Légume, oui, légume, étant donné que bean, ça veut dire haricot, ça peut être que légume, oui, légume.
3	Les pois, les légumes, les carottes, un bon repas doit être agrémenté de légumes, en complément, d'une viande.	Bean, non je me rappelle plus, petits pois, non je ne sais plus.
4	Mister Bean, aime beaucoup les légumes.	Bean, alors bean, j'avais tout de suite pensé à Mister Bean, mais, de là, à voir à quoi c'était associé, mystère, peut-être avec légume.
5	Nourriture.	Je ne sais pas.
6	Bean, c'est un, un haricot, donc c'est un légume, c'est aussi, Mister Bean ben, le petit anglais qui nous fait tous rire, et qui nous transforme en légumes.	Ça devait être légume, parce que un haricot est un légume.
7	Mauvais, un légume fade, c'est un légume fade.	Légume, ça me rappelle que, les beans sont des légumes insipides, enfin est un légume insipide.
8	Je ne sais pas ce que veut dire bean, il s'agit peut-être des haricots verts, non pardon des petits pois plutôt, je pense, et donc les petits pois sont des légumes.	Je ne sais plus, à bean devait être associé le mot légume, parce que beans sont des, sont des des des légumes.
9	Oh là, là non plus je ne sais pas ce que veut dire bean.	Bean, je, pense que je ne savais, pas ce que ça signifiait, oui.
10	Je sais pas ce que ça veut dire le mot bean, là je vois pas.	Alors, c'était, carotte je crois, c'était un légume je sais plus lequel, mais j'avais pas compris le, ce que voulait dire, je savais pas ce que voulait dire le mot bean, en français, ça devait être carotte.

3B/10) SIR > MAGASIN

1	Les hommes vont très, rarement ben dans les magasins [à faire] les courses pour la pour la maison.	Je ne me souviens pas de ce mot.
2	Ça peut être la clientèle, la politesse de, des vendeurs.	Client, magasin, la dernière fois j'avais parlé de magasin, client, client, peut-être.

3	Accueil de clientèle, accueil de clientèle dans la rue, politesse.	Sir monsieur, hôtel non, ah oui magasin, j'ai retrouvé grâce à, politesse, dans un magasin.
4	Quand on rentre dans un magasin, il y a un vendeur, et il nous appelle hé sir.	Sir, alors sir c'était avec, magasin, puisque je me rappelle j'avais dit quand on rentre dans un magasin, on a un vendeur qui nous crie hé sir.
5	Un grand magasin, un hypermarché.	Wife.
6	En général, dans les magasins les, petits surtout chez les petits commerçants les, ils nous appellent ils appellent les clients monsieur ou madame, donc.	Alors avec sir, c'est, c'est, sais pas.
7	Un magasin pour, pour monsieur, un magasin de ça fait penser à un magasin de vêtements, de luxe.	Magasin, magasin pour, magasin de luxe, magasin pour les sirs.
8	On trouve, des personnes de tous rangs dans les différents magasins vous savez, donc on peut trouver des sirs dans, dans des magasins, parce que ce sont des personnes qui sont souvent, de la haute société ont parfois, des personnes qui font les courses à leur place.	Je crois que, le mot associé à sir était magasin, parce que j'avais pensé que, une personne de, la, des sirs qui sont de la haute société en général, ne font pas leurs courses eux-mêmes, ils ont des personnes, qui, ils font à leur place.
9	[PAS DE REPONSE]	Sir, oh là là là, je ne sais plus, je ne m'en rappelle plus.
10	Ce sera un, un, le vendeur qui vient, près du client pour, pour essayer de lui vendre quelque chose, le premier mot qu'il dit c'est sir.	Ah oui, c'est j'avais dit c'était le, lorsqu'un client vient dans un magasin, il appelle, pour sir ou monsieur, donc ça devait être, je sais pas, client ou, vendeur, je sais plus, magasin, peut-être, client oui.

3B/11) EVENING > MATIN

1	Alors le matin on se réveille et le soir, on rentre chez soi, après le boulot, ah non non, evening c'est le matin oui, alors le matin on se réveille et on va, on va, à l'ESSTIN et on bosse quoi.	Soir.
2	Midi.	Evening, la nuit, la lumière.
3	Petit déjeuner, lever, début de journée.	Evening le soir, il y avait peut-être, peut-être la nuit, la fin de la journée, oui je crois que c'est ça.
4	Du soir au matin il y a la nuit.	Evening, c'est soir c'était associé avec avec le matin morning, je sais pas si c'était en anglais, matin peut-être.
5	Une journée.	Bed, le lit.
6	Alors, c'est la même chose, c'est la même partie de la journée c'est à dire, au début.	Alors evening c'était avec matin, matin, parce que ça allait ensemble, ça voulait dire la même chose.
7	Soir et matin, ça fait une journée, début et fin d'une journée.	Matin, la journée commence par le matin, et finit par le soir, c'est ce que j'avais dit.
8	Le matin, et le soir aussi, sont, font partie de la journée.	Le matin était associé à evening, puisque ce sont les deux extrémités d'une journée.

9	Ben je dirai, une journée, les extrémités d'une journée, après-midi.	Ah evening, c'était, le matin, parce que j'avais parlé de l'ensemble, de la journée, en situant justement, the evening, et le matin, aux extrémités de la journée.
10	Journée, occupation travail, vingt-quatre heures, douze heures plutôt.	Alors evening ça pourrait être le, travail je sais pas, la journée, journée travail, oui peut-être le travail.

3B/12) GOD > MORT

1	Alors, après la mort, on est censé être, jugé par dieu, soit, voilà quoi.	Mort, parce que, après, après la mort on est censé, rencontrer dieu.
2	Tombe.	Cimetière, ça doit être cimetière, cimetière ou tombe.
3	La vie après la mort, la croyance, la chrétienté, le catholicisme, les musulmans, les musulmans les, toutes les religions, les croyances extra-vitales.	God dieu donc, c'est la religion non, enfin je me souviens d'avoir parlé de la religion.
4	Lorsqu'on meurt on va au paradis, et on rencontre dieu, avec tous les anges.	God, dieu ça devait être associé avec paradis je pense.
5	La religion spiritualité.	Death, la mort, la religion.
6	Alors souvent, beaucoup de personnes pensent que, après la vie, après la mort, oui après la vie, il y a, bon, à la fin de la vie il y a la mort, et après la mort il y a la vie, et, ces personnes en général, croient en dieu.	Ah, mort, parce que l'idée de mort et dieu c'est lié, une vie après la mort, dieu avec la religion.
7	La plupart des gens pensent qu'après la mort, ils rencontreront dieu, pour ma part non.	Mort, dead
8	La mort est souvent associée à, à dieu, et à la religion, parce que, dieu va décider si on va au paradis ou en enfer, lorsqu'on est mort.	A god est associé le mot vie, parce que, les gens qui croient, en une religion pensent que, des dieux, que c'est dieu qui décide de, quand quand, quand, si on vit ou on meurt en fait.
9	Ah ben, là je dirai, partir, god mort, après la vie.	Ah god ça devait être, peut-être mourir, j'en suis plus tout à fait sûr, mais c'est possible que ce soit ça, comment est-ce que je m'en souviens, oui, je sais plus mais, il me semble que c'était ça.
10	Vie après la mort, je sais pas paradis enfer, religion.	God, dieu ça pouvait être, peut-être le, le paradis, ou croyances religieuses, oui, peut-être le paradis, oui.

3B/13) JEWELLERY > OR

1	Métal précieux.	Bijoux, or, parce que, diamants en, bague en or par exemple c'est un bijou.
2	Bijoux, cher.	Bijoux bijoux bijoux bijoux, or, les bijoux sont en or, donc ça doit être, or.
3	Les bijoux, les diamants, le l'argent par rapport à l'or, les diamants les saphirs, etc.	Jewellery, est-ce que c'était, est-ce que c'était bijoux oui je crois que c'était bijoux, car, ben les, les diamants sont plutôt sur les bijoux quoi, enfin, pas ça mais, les pierres précieuses sont souvent sur les bijoux.

4	Je connais pas le mot jewellery, on peut penser que c'est un métal, un métal précieux comme l'or, ou peut-être du diamant ou, je sais pas.	Jewellery, donc ça c'était un mot que je connaissais pas, il me semble en fait que ça veut dire joyeux, et c'était peut-être associé avec, avec non pas avec fête, pas avec fête, pas avec joyeux, pas avec bijoux non plus, là je sais plus mais c'est un mot que je connaissais pas la dernière fois en tout cas.
5	Bijoux.	Je ne sais pas, je ne connaissais pas la définition du mot.
6	Alors, jewellery ça signifie, bijouterie bijoux, alors on utilise en général, de l'or, dans la, dans les bijoux.	Alors là c'était or parce que les bijoux sont faits souvent en or.
7	La plupart des bijoux précieux sont faits en or, l'or est un métal précieux donc.	Or, or, beaucoup de, j'avais dit que, les, les bijoux précieux sont faits en or.
8	L'or est un des, un des matériaux les plus utilisés dans, la confection des bijoux, c'est aussi un des plus précieux après, des diamants.	A jewellery est associé, l'or, je pense, parce que c'est un, élément, une matière précieuse, et de plus c'est un métal précieux et de plus il est très utilisé dans la confection de bijoux.
9	Jewellery c'est jewellery, c'est peut-être lié au, jaune, ah je dirai le soleil mais je ne suis pas bien sûr de la signification de, de jewellery, donc, oui soleil briller.	Jewellery, non ça je crois que je m'en souviens, enfin, je ne connaissais pas ce mot, il me semble et, je ne me souviens pas non plus du mot qui allait avec.
10	Bague, bijoux, médaille, collier.	Un bijou ça devait être une, une bague ou une, bague ou un collier, bague collier ou, bague collier diamant, quelque chose comme ça.

3B/14) GOAL > PLUIE

1	Match de foot sous la pluie.	Pluie, un match sous la pluie quoi, par exemple, match de foot.
2	Le football, je sais pas, la pluie c'est des ballons, qui tombent.	Pluie, ça doit être pluie.
3	Terrain mouillé foot, foot sous pluie, ballon, ballon humide.	Goal c'était pluie je crois, goal puisque le, la pluie sur un terrain de foot, le ballon mouillé et tout ça, les difficultés, rencontrées.
4	Quand il pleut le, joueur de foot marque vachement plus facilement des buts, dû aux mauvaises conditions du terrain, cela entraîne souvent de très très mauvais matchs, d'ailleurs.	Goal, alors goal c'est un but, ça me dit quelque chose, mais de là à voir à quoi c'était associé, goal, on avait parlé j'avais parlé d'un terrain de foot, et que souvent, il y avait des buts, qu'on, non je sais plus.
5	Inondation, irrigation.	Aim, le but.
6	Oh là là il y en a qui jouent, au, foot, sous la pluie, et qui marquent des buts sous la pluie, donc quand on joue au foot on joue souvent, sous la pluie.	Alors c'est, pluie, parce que les, joueurs de foot, alors ce que j'avais dit la semaine dernière c'est, les joueurs de foot jouent beaucoup sous la pluie.
7	La pluie, ça me fait penser à un gardien de foot sous la pluie.	But, foot foot football.
8	Un gardien de but a plus de mal à arrêter un, un tir lorsqu'il pleut parce que le ballon glisse sur la pelouse.	Je ne me rappelle plus du mot qui était associé à goal, non je ne sais plus.

9	Alors, un goal, oh là là là là, je ne sais plus si c'est un but ou, oui je ne sais pas.	Goal, alors là, j'avais hésité sur le mot, alors, savoir ce qui allait avec, je, je ne m'en souviens plus non plus.
10	Football ballon glissant, ballon qui fuse.	Ah oui c'était marquer un but avec la ballon qui fuse, donc ça devait être, pluie le mot pluie ou humide je sais plus, ça devait être la, la pluie sûrement, oui pluie ou, ou humide c'est pluie, en pensant au ballon qui glisse, sur le terrain.

3B/15) SNOW > REINE

1	Snow reine je dirai Père Noël, parce que, à Noël, les contes disent que, le Père Noël, doit se, doit se déplacer avec, ses rennes, pour apporter les cadeaux, et puis à Noël il neige donc voilà.	Du verre.
2	Norvège.	La dernière fois j'avais dit que, j'avais dit, la Norvège, donc, la neige Norvège, royaume ça doit être, reine, c'est reine, reine.
3	Le Père Noël, Père Noël l'hiver, Noël.	Snow, est-ce que c'était l'hiver, oui, ça devait être l'hiver, parce que, la neige tombe en hiver, oui ça doit être ça oui, je ne sais plus du tout.
4	On pourrait peut-être penser, au Père Noël, qui est d'ailleurs marié à la Reine Noël comme tout le monde le sait, ou peut-être à un conte de Grimm, qui se passait dans la neige avec une très jolie reine.	Snow, snow, c'était associé avec, oui j'avais parlé de Blanche Neige, avec reine c'était associé snow, il me semble.
5	Reine des neiges, snow reine.	Rain.
6	Ah ben, rien, reine des neiges c'est, c'est, il y a dans certaines cérémonies, enfin, des, on élit des reines de beauté, ça s'appelle aussi reine de on peut les appeler reines des neiges, et on peut penser à Blanche Neige, qui devient reine à la fin du conte.	Alors c'est, snow avec, reine, [parce qu'il y] a Blanche Neige.
7	La reine de la neige, fait penser à, Reine du Danemark, du Danemark.	Reine, j'avais dit la reine, du Danemark ou n'importe quoi, je m'en souviens.
8	J'ai aucune idée là-dessus.	A snow est associé reine, puisque je n'avais pas trouvé la dernière fois la, signification enfin le rapport qui peut exister entre les deux, si ce n'est que je vois mal, la reine d'Angleterre, faire du ski, mais bon pourquoi pas.
9	Ah ben, la reine des neiges, ça pourrait me faire penser, au blanc, oui.	Ah snow, ah il me semble que c'était, l'étoile, parce que, j'avais justement fait le lien, avec la chanson, Etoile des Neiges.
10	Snow, couleur de la neige, on peut jouer aux échecs, avec la, reine couleur blanc, enfin.	Snow, ah oui la, reine blanche aux échecs, c'est le mot oui, le mot reine, pensais aux échecs.

3B/16) BED > REVE

1	Alors, on fait un rêve, lorsqu'on dort et on dort sur un lit.	Rêve, parce que, on fait des rêves, pendant la nuit et on, la nuit on dort sur un lit.
2	Dormir.	Bed, bed, le repos, nuit, c'est un des deux.

3	La nuit, imagination, imagination personnelle.	Bed le lit donc, c'était la nuit non, je crois que c'était la nuit, parce qu'on dort la nuit donc, donc la nuit on est dans son lit.
4	Le soir lorsque je vais dormir je vais dans mon lit et, je fais de très très beaux rêves.	Bed, le lit, j'avais dit que dans, j'avais dit dans, dans mon lit je faisais de beaux rêves, donc c'était peut-être associé avec rêve, sinon à quoi ça pourrait être associé bed, oui je sais pas avec le lit ou les étoiles, le ciel.
5	Une chambre, un cauchemar.	Night, la nuit, dormir.
6	Alors, on dort dans son lit et on, rêve en dormant.	Alors là, c'est, avec, lit c'est, bed c'était, rêve, parce qu'on rêve dans son lit.
7	On fait des rêves au lit.	Night, nuit nuit.
8	On rêve en particulier lorsqu'on est au lit, la nuit.	A bed était associé rêve, puisque c'est quand on est dans son lit donc pour dormir que l'on rêve, en général, à moins de rêver tout éveillé mais disons que, généralement on rêve réellement la nuit, dans son lit.
9	Et ben les deux sont liés au sommeil, à la nuit, en général, donc ben dormir, nuit, se reposer.	Bed, bed bed bed, c'était, peut-être dormir, je m'en souviens, par rapport à la liaison que, enfin qu'on peut faire avec dormir et puis, de, quelque chose d'agréable, bed.
10	Dormir, se reposer, cauchemar, somnambule, rêver de, la journée passée.	Bed, ah oui donc dormir ça devait être, rêver, oui c'était, rêver en dormant oui voilà, le mot rêver, le mot rêver ou rêve.

3B/17) COLOUR > ROUGE

1	Le rouge est une couleur, primaire.	Rouge, parce que rouge, c'est, c'est une couleur.
2	Communisme, sang.	C'était, rouge, je crois.
3	Crayon couleur, peinture, rouge important.	Couleur, est-ce que c'était le, rouge, oui je crois que c'était rouge qui était avec, mais de là à dire une explication, ça devait être couleur, facile.
4	Il existe beaucoup de couleurs, dont le rouge qui, qui il paraît, qui, crée la colère.	Alors couleur, était associé, avec, rouge il me semble mais, je suis pas totalement sûr, je dis ça parce que le mot colour était écrit en rouge c'est tout, mais il me semble que rouge était associé avec colour, donc couleur, non je vois, pas trop..
5	Le sang.	Je sais pas.
6	Ben, rouge c'est une couleur primaire, c'est aussi signe d'interdiction sur les feux, de signalisation, et à, en général à la couleur rouge on associe l'idée de l'interdit.	Avec couleur, je crois que c'était, une couleur primaire qui était donnée, je sais plus.
7	Agressif, ça fait penser au taureau, dans l'arène.	I don't know.
8	Le rouge est une couleur, ce qui correspond, oui, c'est tout.	Rouge, rouge était le mot qui allait avec je crois, il s'agissait d'une, couleur et donc, elle était, de la couleur, du mot écrit sur l'ordinateur en, en anglais.
9	Oh là, ben le rouge est une couleur donc, ça peut faire penser, au ciel, au soleil, le soir, ou, ah oui Saint Nicolas pourquoi pas.	Ah colour, colour colour, oh là, non, je ne, me souviens plus.

10	La couleur la plus simple, première qui vient à l'esprit, couleur, sang.	La, couleur, alors ça devait être la couleur principale, la première qui me vient à l'esprit ça devait être, le rouge, sûrement, couleur rouge, oui c'est ça.
----	--	---

3B/18) COMPUTER > SOURIS

1	Ordinateur la souris de, d'un ordinateur, oui.	Ecran, écran d'un ordinateur.
2	Déplacer.	Souris, flèche, c'est une des deux, peut-être souris.
3	Clavier, clavier, microprocesseur, déplacement sur écran.	Computer, ordinateur, est-ce que c'était le clavier, non je ne sais plus.
4	Lorsque je travaille sur mon mon ordinateur, j'utilise une souris qui permet de se déplacer très facilement, entre les icônes.	Computer, ordinateur ça devait être associé avec, souris, ou je sais pas peut-être que c'était écrit mouse.
5	Informatique.	Mouse, la souris, la souris de l'ordinateur.
6	Ben la souris est un interface de l'ordinateur on l'utilise pour cliquer sur, un mot, ou un, une icône qui est dans le, qui est sur l'écran de l'ordinateur.	Alors, computer c'était souris, j'ai dit que la souris était, une interface de l'ordinateur.
7	On peut penser que, la souris, est une partie intégrante, d'un ordinateur.	Je ne sais plus.
8	Une souris, est un, un élément, qui est souvent associé à un ordinateur, qui avec une petite flèche permet de se déplacer dans l'écran et de sélectionner, des icônes.	Computer, le mot associé à computer était souris, la souris est, ce qui sert à, à manipuler, un ordinateur à cliquer sur différentes fenêtres.
9	Ah ben aujourd'hui tous les ordinateurs sont munis d'une souris, donc, ben, ça me fait penser à curseur, sélectionner sur un écran, cliquer, travailler.	Computer, ah ça devait être la souris ça, parce que j'avais parlé de curseur de, oui de la souris qui permettait de, piloter l'ordinateur.
10	Instrument pour cliquer, clavier, mulot.	C'était, ah oui c'était un accessoire c'était le mot, souris, je crois que j'avais dit, j'avais dit clavier, mulot, j'avais pensé, et c'était la souris.

3B/19) MONEY > TRAVAIL

1	Il est nécessaire de travailler, pour gagner de l'argent, c'est le travail qui, qui après un, enfin disons après un travail on a un salaire quoi.	Travail, job quoi, travail, parce qu'on gagne de l'argent, à la fin du mois.
2	Salaire, oui salaire.	Money money money money, la valeur, peut-être, la valeur.
3	Salaire, un salaire.	Money donc l'argent donc, je sais plus, je me rappelle pas d'avoir rencontré ce mot.
4	Comme je travaille bien, et je vais d'ailleurs devenir, peut-être un futur ingénieur, je risque de gagner beaucoup d'argent.	Money, money money money, alors money, devait être, associé, à, ah ça me, j'ai un petit trou là, même plus qu'un petit trou j'ai un gros trou je crois, money money money money, je sais pas, c'est bizarre pourtant, est-ce que c'est pas un piège est-ce que peut-être qu'il y était pas la dernière fois non, je sais plus.
5	Avoir un emploi.	Earn, gagner, gagner de l'argent, travailler.

6	En général quand on travaille on, rapporte de l'argent, on gagne de l'argent et, et il est rare qu'on, gagne de l'argent sans travailler.	Alors c'était, travail, parce que, le travail rapporte de l'argent, et on n'a pas d'argent sans travail.
7	Il faut travailler beaucoup pour gagner de l'argent, de la monnaie.	Travail.
8	Et bien, quand on travaille on gagne de l'argent, donc je pense que.	Je ne sais plus le mot qui était associé à money, je vois plus ce qui pouvait être, peut-être un mot, non je ne sais plus.
9	Alors le travail permet, de gagner de, l'argent, donc il y a un lien très étroit entre le travail et l'argent.	Ah money, ah c'était peut-être le travail, mais ça j'en suis pas sûr, il me semble avoir dit que, le travail permettait justement de gagner de l'argent, mais, moi j'en suis pas tout à fait sûr mais il me semble.
10	Salaire, gagner sa vie, salaire mensuel.	Alors money, l'argent, ah oui c'était peut-être là le travail, [INCOMPREHENSIBLE] sa vie ça doit être ça, le travail.

3B/20) BICYCLE > VOITURE

1	Alors, route [route] route, piste, spéciale.	Roue.
2	Roue.	Ça doit être roue.
3	Moyen de transport, sport, il y a roue, route.	Bicycle c'était, la roue, transport, je sais plus, non, ou ça peut être sport enfin.
4	Une voiture, pourrait, pourrait rentre dans un vélo par, par manque d'attention.	Bicycle alors, vélo, vélo ça devait être associé avec, peut-être peut-être moto, mais je suis plus très sûr.
5	Le véhicule, véhicule.	Vélo.
6	La voiture c'est un moyen de transport, à moteur alors que le, le bicycle, le vélo, c'est un, on utilise la force humaine, je sais pas.	Alors ça devait être voiture qui était avec, oui c'était voiture.
7	La bicyclette est plus économique que la voiture, et moins polluante.	Voiture, parce que je me souviens que j'avais dit que, un vélo pollue moins qu'une voiture.
8	Ben, les voitures et les vélos sont deux moyens de transport.	A mon avis voiture était associé était plutôt associé avec bicycle, ce sont tous les deux des modes des moyens de transport, pas du même type puisque, un fonctionne avec un moteur et l'autre, à la force des jambes.
9	Alors là ce sont deux moyens de transport, donc qui comportent des roues, déplacement, locomotion.	Bicycle, non c'était peut-être là où, il y avait aussi voiture roue, et où j'avais fait le, le lien enfin, avec un moyen de locomotion, ah je sais plus bien là.
10	Moyen de locomotion, moteur, voie cyclable, rapide.	Alors c'était moyen de se faire, moyen de locomotion ça devait être, peut-être voiture ou, oui, voiture autobus bus, ça doit être voiture je crois.

Groupe 4A

4A/1) ANIVERSAIRE > CANDLE

1	Je ne me rappelle plus du mot candle, ça me suggère une atmosphère de fête.	Anniversaire le mot qui correspondait à, anniversaire était candle, je m'en souviens ce coup ci car je ne savais vraiment, enfin, j'avais, une petite idée de ce, ce qui signifiait, que, de ce que signifie candle, mais je ne savais pas précisément que c'était le mot bougie, donc, ça m'a marqué et j'ai pu m'en rappeler, et c'est comme ça que je me suis rappelé que le mot candle correspondait à anniversaire.
2	Je ne connais pas le mot candle.	[PAS DE REPONSE]
3	Pour mon, pour mon anniversaire, j'ai eu, il y a eu 19 bougies, sur le gâteau.	Non je vois pas.
4	Candle c'est une bougie et, à chaque anniversaire, on met des bougies sur un gâteau et, le nombre de bougies, autant que, autant que l'âge donc, souffler les bougies pour un anniversaire.	Anniversaire ça allait avec candle, bougie d'anniversaire.
5	Souffler les bougies, lumière, jour de fête.	Il y avait le gâteau d'anniversaire.
6	Là je pense à un gros gâteau d'anniversaire, avec plein de bougies, qu'on souffle, où il y a pareil une bonne ambiance, à la je pense à la famille on fait surtout ça en famille.	Ça c'était, avec candle, je crois que je pensais à un gâteau d'anniversaire.
7	Je suis désolé je ne comprends pas non plus candle.	Non là je me rappelle plus non plus.
8	Bon on pense à un gâteau d'anniversaire on met beaucoup de bougies on pense à son enfance, aux anniversaires qu'on avait passés avec ses amis, on peut passer encore mais de toute façon, même très certainement, et, donc on pense à la joie pour un anniversaire à, souffler les bougies qu'on doit toutes souffler d'un coup pour un, en faisant un vœu.	C'était candle, je m'en souviens bien parce qu'on voit les bougies sur un gâteau d'anniversaire, oui, c'est tout.
9	Alors candle, on trouve des candles candles sur un gâteau d'anniversaire, pour indiquer, le l'âge de la personne qui fête son anniversaire.	Candle, parce que l'on peut trouver, des bougies sur un gâteau d'anniversaire.
10	Quand on fête son anniversaire le plus souvent on met le, des bougies sur le gâteau d'anniversaire pour le, qui correspondent au nombre, d'années qu'on a quoi, notre âge, donc, le lien entre anniversaire et candle c'est, le le gâteau d'anniversaire.	Il me semble que c'était candle, parce que sur des gâteaux d'anniversaire on met des, des bougies, et, ça m'a fait penser à, [cette] la liaison avec le gâteau d'anniversaire.
11	Un gâteau d'anniversaire, une fête, des cadeaux.	Candle, j'avais parlé du gâteau d'anniversaire des bougies sur le gâteau, des cadeaux.
12	Pour mon anniversaire, j'ai soufflé dix-huit bougies.	Il me semble que c'était candle qui veut dire bougie, c'est parce qu'on associe souvent anniversaire à bougie c'est pour ça que je m'en souviens.

4A/2) BAR > DRINK

1	Alors, bar drink, boisson, liquide, endroit de détente, sympathie, drink, liquide, boisson.	Le mot qui correspondait était, drink, cela me revient car, c'était deux mots du même domaine, j'entends par là que, la boisson est un élément du bar, c'est l'endroit où on consomme, donc c'est, c'est cela qui m'a aidé à retenir.
2	Le pilier du bar a commandé une bière.	Quoi, bière.
3	Au bar, il y a un grand choix de boissons.	C'était le mot, drink, et, j'avais comme image, un bar qui sort des boissons.
4	Drink c'est boire donc, quand on veut boire un coup ben on va au bar, le bar de l'ESSTIN ou un autre bar.	Alors bar ça allait avec drink, drink, qui veut boire, boit un coup alors.
5	Soirée, bière, alcool, voilà.	Bar c'était, il y avait drink, boire c'était boire boire oui, boire l'alcool.
6	Là je penser au bar de l'ESSTIN, d'où je viens et on peut boire un, on peut boire c'est convivial, je pense à la convivialité.	Bar, le mot ça devait être, je me rappelle plus, beer peut-être, oui, une bière, beer.
7	Ben, j'aime bien aller boire un coup au bar, je trouve ça, avec des copains.	Là c'était drink, enfin ça me fait, ça m'embête de pas savoir pourquoi je, je m'en rappelle quoi.
8	C'est dans un bar que l'on peut boire quelque chose, n'importe quelle boisson alcoolisée ou non, pour se désaltérer, pour, quand on a soif, en principe on paie pour la boisson, bien dommage.	Bar, là non plus je m'en souviens plus, je vois plus, je n'arrive pas à lâcher un mot, en anglais, non je m'en souviens plus.
9	Alors, on peut boire, dans un bar, il n'y a rien de spécial.	Oh là là, bar bar, I don't know, non, non je sais pas je me rappelle pas du tout.
10	Si on a soif et si on est entre amis entre copains, on peut très bien aller, faire un petit tour dans un café ou dans un bar, et donc, en général dans un bar on est, on est obligé de consommer donc de boire quelque chose.	Il me semble que c'était drink, parce quand on va dans un bar, on est forcé de, de consommer quelque chose, donc de boire et, je crois que le, le mot anglais qui correspondait à bar c'était drink.
11	On va dans un bar pour boire un café, ou pour boire une bière avec des amis.	Je ne me rappelle pas.
12	Au bar on peut boire beaucoup.	[PAS DE REPONSE]

4A/3) BOIS > FIRE

1	Bois, ça me fait penser à la construction, fire plus à la destruction, opposition des deux éléments, bois c'est le, c'est.	Bois, donc le mot qui correspondait à bois était fire, je m'en souviens aussi car, ce sont, le lien aussi est très net entre ces deux mots, cela m'avait rappelé la destruction du bois par le feu, car, généralement, on a dans la tête que, enfin, le feu se fait avec du bois, le lien est, j'ai pu me rappeler du, du lien entre ces deux mots, du lien que j'avais effectué.
2	Le bois brûle, dans la cheminée.	Oh là là, bois.
3	Le bois brûle dans la cheminée, et, le feu produit, permet de chauffer la pièce.	Je me rappelle plus.
4	Fire c'est le feu et, le bois ça brûle très facilement.	Alors, bois, ça allait avec, fire, parce que le feu ça brûle, ça brûle le bois particulièrement.

5	Feu de bois déjà, combustible, danger, feu de forêt oui.	Bois, j'ai aucune idée de ce qu'il y avait avec.
6	Ça me fait penser, à des feux de camp, quand on est scout, on va chercher le bois, puis après on fait un feu, on est tous ensemble.	Bois, feu de bois, fire.
7	En hiver, j'aime bien avoir un bon feu de bois pour me tenir chaud.	Je me rappelle plus du tout je suis désolé quoi je crois que j'ai trop dormi entre, les deux six jeudi quoi.
8	Ben, c'est avec du bois que l'on fait du feu, le feu, donc qui est composé de carbone qui permet une, une oxydation donc un dégagement d'énergie, calorifique, utilisé pour le chauffage.	C'était, c'était heat je crois oui parce qu'en brûlant du bois on peut avoir de la chaleur et le chauffage se fait parfois au bois, oui c'était heat c'est ça.
9	Alors il est possible de faire, du feu avec du bois, voilà.	Bois, c'était peut-être fire, parce que l'on peut faire du feu, avec du bois.
10	En hiver quand il fait froid pour se, chauffer, on peut mettre dans la cheminée on peut mettre, on met du bois, et on, avec par exemple du papier journal on peut faire prendre du feu pour, pour réchauffer la maison.	Là je me souviens pas ce qu'il y avait avec bois je, je sais pas, je sais pas pourquoi j'ai, il y a rien qui me vient à l'idée quand, quand je vois bois.
11	Le bois ça brûle, pour faire du feu, on prend du bois.	Je ne me rappelle pas non plus.
12	Le bois brûle dans la, cheminée.	Il me semble que c'était, burn, il me semble qu'il y avait un rapport entre bois et brûler.

4A/4) CHIEN > MOTORWAY

1	Or ça me fait penser tout de suite à, accident, contraste entre nature et civilisation, danger de la confrontation, accidentel surtout.	Le mot qui correspondait à chien, il me semble était accident, car ces deux mots m'avaient fait penser aux accidents qui peuvent survenir dans la circulation, notamment, vis à vis des, des animaux sauvages, et des animaux domestiques.
2	Un chien s'est fait écraser sur l'autoroute.	Motorway, le chien se fait écraser sur l'autoroute.
3	Un chien, est, un chien est écrasé sur une, sur une autoroute, par une voiture.	Chien c'était, motorway, parce que, parce que sur l'autoroute, on peut, abandonner son chien.
4	Alors motorway c'est autoroute, et un chien, si un chien traverse l'autoroute ça peut être dangereux pour lui.	Chien ça allait avec motorway, parce que, motorway c'est l'autoroute et, donc les chiens traversent l'autoroute quoi, c'est quelque chose d'assez spécial.
5	Oh là se promener, piste cyclable, oui pelouse et piste cyclable.	Chien, oh là, motorcycle, non c'était, oui non motorcycle ou quelque chose comme ça, c'était la, la voie cyclable.
6	Motorway, je ne vois pas très bien ce que c'est, en décomposant le mot, je verrais un, chemin pour, pour les engins à moteur, et avec un chien, je me dis, je je pense à un chemin où, le chien il doit pas aller se promener parce que, parce qu'il y a des véhicules motorisés, et il peut pas se promener tranquille quoi.	Chien, je me rappelle que j'avais pensé à un chien qui s'est fait écraser c'était avec, motorway.
7	Lorsqu'on roule, en voiture il faut faire attention aux chiens qui traversent la route.	Là je me rappelle plus, plus du tout.

8	Très peu de rapport on peut penser à un chien par exemple qui va s'écraser sur une autoroute ou, [un chien] c'est dans une voiture toujours problématique quand on part en voyage, qu'un chien ça va moins vite qu'une voiture sur une autoroute, enfin ça dépend de quelle voiture.	C'était, highway, oui parce que je voyais aucun rapport avec un chien, à part que, des fois les chiens traversent la route et quand on part en voyages avec un chien, c'est toujours, ennuyeux.
9	Oh là là, motorway, je ne connais pas le sens du motorway, je peux pas faire de liaison.	Chien, je me rappelle pas du tout, j'arrive pas à retrouver la liaison, chien.
10	Là je sais pas trop, je sais pas le chien ça court vite, je sais pas comment dire, les motorways ça dégage aussi une petite, une certaine puissance, mais bon ça, c'est assez flou comme lien.	Chien chien, je sais pas non plus.
11	Sur la route les chiens risquent de se faire écraser et ils peuvent causer des accidents.	Motorway, un chien sur une autoroute risque de se faire écraser.
12	Un chien s'est fait écrasé sur une route.	Alors là je me rappelle pas du tout.

4A/5) FEMME > HUSBAND

1	Femme mari, ça fait penser au couple, au mariage, à la vie à deux, à la complémentarité des deux au respect, au couple surtout.	Alors le mot qui correspondait à femme était husband, là aussi, ces deux mots proviennent du même domaine la femme, le, le mari donc, le couple, sont des mots de, qui ont des, qui ont des sens communs, qui peuvent s'employer dans un certain domaine, tous les deux.
2	Le, mari d'une femme.	Oh là, homme.
3	La femme de son mari est ma cousine.	Femme, ah oui c'était le mot, husband, parce que, parce que c'est la femme, et son mari.
4	Alors husband en anglais c'est mari et, femme, la femme c'est la femme donc, le mari et la femme sont mariés.	Femme ça allait avec husband, husband qui est mari
5	Famille, mariage, mariage oui.	Je n'ai aucune idée avec ce qui va avec femme, aucune idée.
6	Pareil une opposition, la femme le mari, ça me fait penser à un couple aussi.	Ça devait être husband, la femme le mari tout ça, le tous les, encore les oppositions, je [m'étais pas mal moqué de ça] quoi.
7	Le mari de la femme.	Non là non plus là je vois pas
8	Enfin on pense à sa femme au mariage donc à la, à la vie future en tant qu'adulte, à une vie beaucoup plus stable à la limite, qui sait elle sera peut-être moins stable qu'on ne pense, autrement, c'est tout.	C'était, husband je crois, parce que quand on pense à une femme, on pense donc à son, à sa future femme donc, à un couple et un, donc un, c'est un conjoint quand on est un homme, ou, enfin bon [rien de spécial].
9	Husband, alors, les femmes, peuvent avoir un mari, husband, voilà.	Femme, avec sir, c'était avec le mot sir, il y avait une liaison, non c'était husband, femme et husband parce que toutes les femmes ont un mari.
10	Quand on se marie, quand on se marie il y a, la femme d'un côté et le mari de l'autre, donc, la tradition, husband c'est le mari, donc le, c'est qui peut, rapprocher femme à husband c'est le, c'est le mariage.	Là il me semble que c'était, husband le mot, parce que, femme ça fait penser au mariage et, et le mari en anglais ça se dit husband donc je crois que c'est, c'est la liaison que j'avais fait la dernière fois.
11	Après le mariage, on devient mari et femme.	Husband, j'avais parlé du mariage.

12	Une femme, n'est pas obligée d'être mariée avec un, un homme.	C'était, husband, qui veut dire mari, je m'en souviens car ce sont généralement deux mots qu'on associe.
----	---	--

4A/6) IMAGE > DUCK

1	Duck, ça me fait penser à, à une peinture, une peinture de, de canards, l'image la photographie, photographie naturelle.	Image, je ne vois pas là non plus le mot qui se rattachait à image, le rapport ne m'a, pas marqué, ah si maintenant c'était il me semble glasses, car j'avais pensé à un catalogue de, de verres enfin le magasin de verres, donc le mot était glasses.
2	Bande dessinée, Donald.	Duck, c'est, la bande dessinée.
3	Donald, c'est l'image d'un canard.	[PAS DE REPONSE]
4	Duck c'est un canard et, c'est aussi le, le nom d'un, célèbre personnage de bande dessinée, c'est le rapport qu'il peut y avoir entre les images de bandes dessinées et duck comme Donald Duck.	Alors, image, image image image, image en anglais c'est picture mais c'était pas le mot là, je me rappelle plus.
5	Dessin animé, oui dessin animé.	Je sais pas non plus.
6	Ça me fait penser à une image de Walt Disney, genre Picsou, Donald.	Image, je me rappelle plus du tout, image ça me fait penser à quoi, non, ça me fait penser à rien tout seul.
7	Il y a une image de canard qui me, qui me plaît bien.	Non là je suis désolé non je suis vraiment nul.
8	Ben l'image, duck, on pense à Walt Disney on pense à, à Donald Duck on pense à, à toutes, à toutes ces histoires à tous les, à tous les dessins animés qu'on a vus quand on était jeune, évidemment, ben autrement bon image, duck, on pense à des photos de canard à des photos de ferme, à la campagne, on pense à, à tout ce qui a un rapport avec la campagne donc, et les images avec la photographie par exemple.	Image, c'était duck, oui c'est ça c'était duck parce que dans un dessin on pense, à un dessin animé [avec] image et on pense au héros de Walt Disney Donald Duck.
9	On peut imaginer l'image d'un, canard, se promenant, sur la terre, je vois pas.	Image, peut-être duck, j'imagine une image de canard.
10	Duck ça me fait penser à, canard donc des, trucs de Walt Disney comme, Donald Duck par exemple, et, les images, ça peut être des bandes dessinées ou les, les dessins animés, donc ça, ce qui me fait penser entre l'image et duck.	Image, je sais plus du tout à quoi ça, à quoi ça correspond.
11	Dans les livres pour les enfants il y a des images, avec des canards, et puis des animaux.	Je ne me rappelle pas.
12	J'ai vu un canard sur une image.	C'était, duck, qui veut dire canard, je trouve que le rapport est assez, ce sont deux mots assez distincts l'un de l'autre donc je m'en suis souvenu.

4A/7) JOURNAL > GLASSES

1	Revue, catalogue, magasin de journaux, magasin de, de verres, grand magasin quoi, magasin lunettes, opticien, opticien verrerie en tous genres.	Je me rappelle plus du, du mot qui correspondait à, journal, je ne sais pas non plus si c'était, un mot, de sens voisin donc un mot avec lequel j'aurais pu faire le rapprochement, je ne vois vraiment pas.
2	Certaines personnes, ont besoin de lunettes pour lire le journal.	[PAS DE REPONSE]
3	Je prends des lunettes, pour voir le journal.	[PAS DE REPONSE]
4	Glasses c'est des lunettes et, ceux qui ont besoin de lunettes doivent les mettre pour lire un journal.	Alors journal ça allait avec lunettes, lunettes c'est les lunettes pour lire le journal, quand on a des problèmes de vue.
5	Lire un journal, problème de vue, petits caractères.	Aucune idée.
6	Ça me fait penser, à une personne âgée, pas forcément âgée mais, qui a besoin de mettre ses lunettes, pour lire son journal, sinon elle peut pas.	Journal, alors là journal, c'était peut-être, armchair aussi, ah non lunettes, lunettes oui il faut mettre des lunettes pour lire le journal, alors lunettes.
7	Ben j'ai acheté un journal, puis j'ai été, boire un verre après.	Non ben non, là non plus.
8	Certaines personnes pour lire leur journal ont besoin de, de petites dioptries optiques, pour, pour, grossir l'image, autrement on peut penser à, à, je sais pas, à des lentilles de contact à, un journal écrit tout petit, à une belle image, des infos du journal quelque chose dans ce genre là.	Journal, ça je m'en souviens plus, je vois plus aucun lien avec le suivant, non je m'en souviens plus.
9	Glasses, les, lunettes nous permettent de lire, me permettent de lire, de façon plus claire le, le journal, si j'ai des problèmes de vue.	Journal, peut-être, news, parce que l'on trouve des nouvelles dans un journal, je sais pas.
10	Alors quand on commence à, à devenir vieux, on commence à avoir, à avoir des problèmes des problèmes de vision, et, on a on a besoin de, de journal de, de lunettes pour lire et, c'est possible pour lire le journal.	Là non plus je me souviens pas.
11	Avec l'âge on a besoin de lunettes pour lire.	Glasses, j'avais parlé des problèmes de vue, du besoin de lunettes pour lire.
12	Je bois un verre quoi, quand je lis mon journal.	Je me souviens plus du mot qui était en rapport, toujours pour les mêmes raisons.

4A/8) LAMPE > ARMCHAIR

1	Ça, alors, le fauteuil et la lampe évoquent tout de suite le salon, possibilité, de se reposer de lire, endroit agréable, et aménagé pour.	Lampe, alors le mot qui correspondait en anglais était armchair, car, cela m'avait fait penser à la description, d'une salle de séjour, ou d'un bureau, c'est deux éléments de mobilier, donc, c'est c'est le lien qui m'a permis de me rappeler du mot armchair.
2	La lampe est tombée de l'accoudoir.	Lampe, lampe, je ne sais pas.
3	Armchair, lampe.	Avec lampe je crois, qu'il y avait le mot armchair, mais, parce que, parce qu'en fait c'était une lampe de bureau.

4	Alors, armchair c'est un fauteuil, et puis dans beaucoup de salons il y a une lampe à côté du fauteuil, c'est une question de décoration.	Alors, lampe, ça allait avec, armchair, armchair qui veut dire fauteuil, c'était pas un rapport, simple, c'est simplement que, lampe, une lampe peut se trouver près du fauteuil dans les salons.
5	Je ne suis pas sûr de savoir ce que veut dire le mot anglais, salon, salon, regarder la télé, sans beaucoup de lumière, voilà.	Lampe, aucune idée aucune idée.
6	Ça me fait penser, à une lampe qui est près d'un fauteuil où on lit tranquillement, une revue.	Lampe, c'était avec armchair, j'avais pensé à, à une lampe près d'un fauteuil je crois, pour lire, oui c'était ça, armchair.
7	Ce que j'aime bien quand je suis dans mon salon dans mon siège c'est, que je peux allumer la lampe, sans me déplacer.	Là non plus je suis vraiment, nul.
8	Ben quand on est très bien installé dans un fauteuil avec une lampe on peut lire très aisément un soir quand on est fatigué, c'est plus pratique que dans son lit où on risque de s'endormir, c'est très pratique pour réviser, ben là on pense à un salon, on pense souvent à, à un salon en hiver avec la, la lueur d'un, d'un feu de bois.	Je pense à, bed je crois parce qu'on, pouvait lire dans un lit enfin, bed oui mais je, c'est, une petite idée dans ma tête quoi je, aucune idée.
9	Alors, on peut trouver une lampe et un, et une, une armoire, ah non armchair, fauteuil, dans une chambre, aucune autre liaison.	Lampe, c'était peut-être, armchair, on peut trouver, sais plus si ça devait être armchair ou bedroom, parce qu'on peut trouver une lampe, dans une, dans une chambre, je sais plus je sais plus.
10	Dans sa chambre à coucher, sur la table de nuit, on, enfin même, sur la table de nuit on peut avoir une lampe, et en général, quand les, les, dans les, dans les meubles, on a toujours, une armoire et une lampe, donc ça va ensemble dans la, dans la même chambre quoi.	Là non plus je sais plus.
11	On s'installe dans un fauteuil pour lire un magazine ou un journal.	Armchair, parce que j'avais parlé d'un journal, d'une lecture.
12	J'ai mis, la lampe à côté de, du fauteuil.	Il me semble que c'était le mot, fauteuil, car j'avais du mal à trouver un rapport entre lampe et, fauteuil.

4A/9) LEGUME > BEAN

1	Alors, plat, gastronomie, ensemble alimentaire, repas, déjeuner dîner, tout tout ce qui se mange, repas.	Alors, je me souviens, pas du tout du mot qui correspondait à légume, je me rappelle pas le lien que j'avais effectué avec l'autre mot, je ne vois vraiment pas le rapport, qui m'était apparu la dernière fois.
2	Le haricot est un légume.	Légume, non plus.
3	Après avoir, épluché, les légumes, je mets, les peaux, dans la poubelle.	Je ne vois pas.
4	Alors bean c'est un haricot donc c'est un légume quoi.	Alors, légume ça allait avec bean, bean qui veut dire haricot, donc Mister Bean ça veut dire Monsieur Haricot.
5	Oh là, la soupe de, non, faillot, chilli con carne, western.	Légume, aucune idée de ce qui allait avec légume.

6	Ça me fait penser, à un sketch de Mister Bean, quand il se fait son sandwich sur un banc, avec de la salade.	Bean, parce que je me rappelle il y avait légume et Mister Bean et, et en fait, je me rappelle de ça quoi, je me rappelle Mister Bean, que j'avais mis avec légume je ne sais pas pourquoi.
7	Je comprends pas bean, désolé.	C'était bean, je me rappelle parce que je m'en souvenais pas donc, enfin je ne savais pas ce que ça signifiait donc, voilà je m'en souviens.
8	Ben bean ça fait penser à, Mister Bean on pense à ses gags avec des légumes, pour son dernier film, le film catastrophe, autrement bean ça fait tout de suite penser à l'Angleterre les légumes, ça fait pas tellement penser à l'Angleterre, du fait, de la cuisine qui est pas très réputée en Angleterre.	Légume, ça devait être, bean je crois, je m'en souviens, parce qu'il y avait aucun rapport entre les deux, c'est tout [je ne me souviens qu'il y ait] autre chose.
9	Bean, ça me fait penser à des, haricots, donc, des légumes, aucune liaison avec Mister Bean.	Légume, je sais plus, non je me rappelle plus de la liaison, légume et l'autre mot je ne sais plus.
10	Alors, dans le jardin, il pousse plein de, on peut faire pousser plein de légumes, dont les, par exemple les, les petits pois les carottes ou alors des haricots, et avec bean, ça veut dire haricot en anglais donc le rapport il est là.	Je crois que le mot anglais qui était associé à légume c'était bean, pourquoi que là, la dernière fois j'avais dit que la liaison entre, légume et bean c'est tous les deux, parce que bean c'est un haricot donc un légume, et là je, je repense à bean parce qu'on a regardé le film de Mister Bean hier donc je pense à ça quoi.
11	Une jardinière de légumes, boîte de conserve, la verdure.	Je ne me rappelle plus.
12	Je ne sais pas ce que ça veut dire, bean.	Alors c'était, haricot, mais je ne me souviens plus de ce que ça veut, comment on dit ça en anglais, je m'en souviens parce que là, je n'avais pas su ce que voulait dire ce mot.

4A/10) MAGASIN > SIR

1	Magasin pour homme.	Magasin, le mot qui correspondait était sir, je m'en souviens parce que je n'avais pas réellement trouvé, fait le lien entre ces deux mots, je ne voyais pas ce qui correspondait et à magasin et à sir, donc, ça m'a marqué, et je me souviens du mot sir.
2	Une personne qui entre dans magasin un magasin pour acheter, à manger.	Toujours pas.
3	Dans un magasin, un monsieur, discute avec un vendeur.	Magasin, je vois, je vois pas.
4	Alors, et bien sir c'est un monsieur en anglais, et donc le rapport avec magasin, je vois pas.	Alors magasin, c'est, je me rappelle plus du mot c'était peut-être shop, non c'était pas exactement ça.
5	Politesse, vendeur, voilà.	Ah oui je me souviens même pas de magasin.
6	Là je pense à, à un magasin, bien chic, comme, comme on peut voir sur les Champs Elysées ou, ou dans de grandes rues, célèbres, de grandes villes.	Magasin, magasin non plus, en fait le mot, magasin, peut-être avec, clothes, magasin de vêtements, mais, non, je me rappelle pas.
7	Lorsqu'on va dans un magasin on nous appelle toujours monsieur.	Là je me rappelle plus non plus.

8	Ben, quand on rentre dans un magasin on dit, bonjour monsieur, ou bonjour madame, sinon, voilà ben autrement, en principe même ce vendeur dit bonjour monsieur, donc c'est plutôt le, avec la politesse qu'on dit bonjour monsieur, quelque chose dans le genre là.	Ça je m'en souviens plus, ah si c'était sir, sir, oui je me souviens que j'avais même dit que, on dit toujours bonjour, sir, monsieur, quand on rentre dans un magasin.
9	Sir, alors sir, c'est le monsieur, je pense, donc, sir a une, femme, et que cette femme, veut faire ses courses, dans un magasin.	Là c'était sir, et la liaison c'était, sir, alors les sirs ont une femme et les femmes vont dans les magasins, le délire.
10	Sir c'est plutôt des, ça fait penser à l'Angleterre quoi c'est, les hommes anglais, et puis, peut-être aux, si, c'est pas les grands magasins anglais, c'est pas, c'est pas évident de trouver un rapport.	Ah je me souviens pas non plus pourquoi, c'est parce que, je vois pas la liaison que je, que j'avais fait la dernière fois.
11	Oui, celui-là.	Sir, je me rappelle car j'avais, je n'avais pas trouvé de lien, entre les deux mots.
12	Dans les magasins anglais, on appelle toujours le client sir.	Je me souviens plus de, du mot qui était associé, sans doute que, j'ai pas fait attention à l'autre mot, alors que le rapport était évident donc je n'y ai pas fait attention.

4A/11) MATIN > EVENING

1	Fraîcheur, commencement, c'est le départ de la journée, le réveil le levée du soleil.	Matin, le mot qui correspondait à, matin faisait partie du même domaine, peut-être était-ce, le début ou, le soir, il me semble plutôt que c'était, un mot dans le, dans le sens début, puisque j'avais fait le lien entre le, le matin, et le commencement, donc le matin est le commencement de la journée et, le commencement donc, le mot qui correspondait faisait partie de, cette classe de mots.
2	Un jour normal va du matin au soir.	Sais pas.
3	Le matin, je prends mon petit déjeuner, et le soir, après manger, je dors.	Je vois pas.
4	Evening c'est le soir et le matin c'est le matin donc, du matin au soir il y a le reste de la journée.	Matin le mot qui allait avec c'était evening, evening evening qui veut dire soir, matin soir sont deux moments, de la journée.
5	Journée, le levée de soleil couchée de soleil, c'est tout.	Il y avait evening, soir, parce que matin et soir.
6	Ben là ça me fait penser à une opposition quoi, entre le matin et le soir, oui une opposition, un contraire, comme oui ou non.	C'était, c'était il y avait pas mal de contrastes dans le truc, ça devait être avec evening.
7	Ben, matin evening, ce sont les mêmes mots je pense.	Morning, parce que c'était les mêmes mots donc je me rappelle.
8	Bon ben evening, matin on pense à, ben matin, que c'est difficile de se lever, que les horaires du matin sont toujours beaucoup trop tôt, on pense qu'il va falloir aller en cours, ou, on pense qu'il va falloir aller travailler, on pense que, on pense que l'après-midi sera mieux, et puis en espérant qu'il fera beau toute la journée.	Matin, je crois que c'était evening, on pense tout de suite à l'opposition entre matin et après-midi donc evening après-midi, oui, c'était ça je crois avoir dit ça, je suis même sûr.

9	Evening, matin et soir, ça, indique, la durée d'une journée, il y a entre les deux, afternoon, le matin on se lève pour aller au travail et le soir pour se coucher se reposer.	Matin, et, evening, le début et la fin de la journée.
10	Alors le matin c'est le, début de la journée, contrairement au soir qui est la fin de la journée donc, c'est les deux qui s'opposent.	Ah il me semble que c'était, evening, le mot anglais, ça aussi ça correspond tous les deux, le matin et evening, correspondent tous les deux à des, des parties de la journée, c'est ça et un lien comme ça.
11	Tous les matins on se lève on prend son petit déjeuner, et on va à l'école ou au travail.	Breakfast, j'avais parlé du petit déjeuner qu'on prend le matin avant d'aller au travail, ou à l'école.
12	Dans une journée, il y a un matin et un soir.	Il me semble que c'était, evening, car, c'est sûr que ces deux mots étaient opposés, comme matin et puis soirée.

4A/12) MORT > GOD

1	Alors ça me fait penser à la religion, aux cultes, aux églises, aux cimetières en, à l'enterrement, toutes les cérémonies, chose naturel aussi.	Mort, je me souviens plus du mot qui, correspondait à mort, était-ce un mot voisin ou, autre chose, un mot éloigné, je ne peux pas le dire.
2	Les morts vont voir dieu, Saint Pierre un peu avant.	Je m'en rappelle plus.
3	Lorsque vous êtes mort, vous allez au paradis, et dieu vous, décide, décide, quel sera votre, avenir.	Non, je me rappelle plus.
4	Alors god c'est dieu, et donc, quand on est mort pour beaucoup de croyants, on rejoint dieu, c'est donc le rapport qu'on voit entre dieu et la mort.	Alors mort.
5	Religion, rien à voir, entre eux.	Aucune idée.
6	Là je pense, je pense à rien parce que, non je pense à rien, la mort et dieu, non je pense à rien.	Alors mort c'était, peut-être avec, god, dieu, oui ça devait être avec god, et ça m'avait fait penser à rien du tout et, et c'est sûrement qu'il m'avait fait penser à rien du tout que, je pense que c'était ça.
7	Certains pensent qu'il y a une vie après la mort et, certains, d'autres pensent que dieu est [décédé] a, un rapport avec ça enfin bon, chacun a son point de vue.	Je me rappelle pas non plus je suis désolé mais.
8	Alors on pense évidemment au, hard rock, donc, la vision de dieu après la mort, qui viendrait nous aider, la vision de paradis, d'enfer, et dieu qui aide un petit peu à surmonter la mort, dieu qui permet un petit peu d'apaiser sa peur de la mort.	Mort, god je crois, oui god, parce que bon, dieu peut nous aider dans la mort, je me souviens avoir dit ça.
9	La mort god, quand je serai mort je vais découvrir dieu donc god, dieu symbolise, pour moi, la mort et le passage dans l'autre monde.	Mort, je me rappelle plus du mot de liaison.
10	Alors si on a un peu, si on est croyant, on dit toujours que, après la mort il y a, il y a une vie après la mort, et donc ça c'est, pour pouvoir, croire à ça il faut aussi croire en dieu, donc je crois que le rapport il est là entre, god et mort.	Mort, je me souviens plus exactement ce que j'avais dit, peut-être que c'était life, par opposition à mort mais je, je crois pas je sais plus.

11	Après la mort, on peut aller au paradis, et suivant les religions, on rencontre dieu.	God, j'avais parlé de la religion et, du fait que dans certaines religions, après la mort on se retrouve auprès de dieu.
12	Un chercheur d'or est mort, ah non c'est dieu alors, dieu est mort.	C'était, dieu, god, puis je m'en souviens parce qu'il y a un rapport entre mort et, et dieu.

4A/13) OR > JEWELLERY

1	Alors richesse, matériau précieux, bijoutier, c'est dans un contexte d'argent.	Or, le mot qui correspondait à or était jewellery, les bijoux, ces mots également sont très voisins, c'est c'est ce qui m'a permis de, me rappeler, le mot bijoux, j'avais, j'avais fait le lien j'avais pensé à bijouterie, à, l'orfèvrerie, donc ce domaine.
2	La plupart des bijoux sont en or.	Jewellery, les, bijoux sont en or.
3	Donc là moi je pense à, à un bijou, en or.	C'était le mot bijou en anglais, jewellery, parce que, moi je pensais, à des bijoux en or.
4	Jewellery c'est des bijoux et, des bijoux en or ça existe quoi.	Or, le mot c'était jewellery, parce que jewellery ça veut dire bijoux, puis, je me rappelle parce que, j'ai une bonne mémoire.
5	[PAS DE REPONSE]	Or, aucune idée.
6	Ça me fait penser à quelque chose qui est cher, cher et joli et même temps, comme, ben des bijoux.	Or, ça c'était, jewellery, les bijoux, jewel jewellery, j'arrive pas à le dire, j'arrivais pas à le lire et, je me suis dit que j'arriverai pas à le dire.
7	L'année dernière pour, les dix-huit ans de ma copine je lui ai acheté un, une bague en or avec, des joyaux.	C'était jewellery, je me rappelle parce que, bon ben je connaissais le mot et puis ça m'avait marqué quoi, mais je me rappelle plus ce que j'avais dit.
8	Jewellery je connais pas, ça doit être joaillerie, bon à joaillerie on pense tout de suite à de l'or à ce qui brille, on pense à, donc à, à de l'argent, à une monnaie qu'on avait fait avant, donc on a dû beaucoup travailler pour, pour gagner ça pour se l'acheter, ou pour le voler, qui sait, autrement, on pense à quelqu'un de très riche à, aussi ben, de la même façon à des fables où, toutes les personnes étaient, très riches, et ainsi de suite.	Oui c'était, joaillerie en français je me souviens plus tellement du mot en anglais, c'était, jewellery je crois.
9	Les bijoux sont en or.	Or, c'était, jewellery, je pense que c'était les joyaux, parce que les joyaux sont en or, ça doit être la liaison.
10	Jewellery c'est les, des bijoux, donc si vous, si on va chez un, un bijoutier on peut acheter toutes sortes de, de bracelets de colliers ou de boucles d'oreilles, et il y a pas mal de, il y a, une bonne partie des bijoux qui sont fabriqués en or, ou qui sont faits à partir d'or.	Là je me souviens que le mot anglais c'était, jewellery, c'était, bijoux, parce que quand on va dans une bijouterie on peut acheter des, toutes sortes de bijoux et, la plupart des bijoux sont en or.
11	Les bijoux fabriqués avec de l'or, les pierres précieuses.	Je ne me rappelle pas.
12	Je ne sais pas ce que signifie jewellery.	C'était la bijouterie, jewellery, pareil, je me souviens parce qu'il y avait un, jewel je me souvenais pas, je ne savais pas ce que ça voulait dire, le mot.

4A/14) PLUIE > GOAL

1	Alors on a, le sport, les éléments, la pluie le vent, phénomène météorologique, fait extérieur.	Pluie, je ne me souviens plus du, du mot qui correspondait à pluie, il me semble que c'était, aussi le, le nom d'un élément, d'un phénomène météorologique, seulement le mot précis ne me revient pas.
2	Le footballeur a marqué un but sous la pluie.	Me souviens plus.
3	La pluie, la pluie me mouille directement les, les cheveux.	Je ne vois pas.
4	Un goal donc, un gardien de but, a beaucoup de problèmes sous la pluie car le ballon glisse, donc il risque plus facilement de prendre des buts, le ballon devient glissant sur une pelouse, glissante, donc, le ballon est accéléré.	Pluie, alors, le mot qui allait avec pluie, là je me rappelle plus, parce que ça n'avait pas un rapport direct.
5	Goal et pluie, on joue au foot sous la pluie, c'est tout.	Je sais pas non plus, aucune idée, je me souviens même pas des mots en français, je me souviens pas d'avoir eu pluie.
6	Alors là, je pense à un match de foot, sous la pluie avec tout le monde qui est mouillé, et encore plus le gardien de but, qui bouge pas quoi qui, qui se prend la pluie.	Pluie, pluie pluie pluie, alors je me rappelle que dans le test j'avais trouvé pas mal de contrastes, peut-être avec, soleil, mais c'est pas ça, sun, OK sun, mais non je pense pas que ce soit ça.
7	Lorsqu'il pleut pour un gardien de foot c'est, le match est plus difficile que lorsqu'il ne pleut pas.	Là je me rappelle plus non plus.
8	On peut penser à un gardien de but sous la pluie, ça doit pas être très amusant de regarder la balle passer alors qu'il pleut, d'être sous la pluie sans bouger, d'attraper une balle mouillée qui est difficile à attraper, donc ça fait un but, goal.	Non je m'en souviens plus, non je vois aucun rapport, non, je vois plus aucun rapport avec, non.
9	Goal, je pense à, à un gardien de but, pendant un match qui a lieu sous la pluie.	Je sais plus, oh là là, c'était peut-être, fog, je sais plus.
10	Je sais pas goal ça fait penser d'abord tout de suite au, au foot au football, donc, pluie, je vois pas trop le rapport avec football mais, on peut penser à un match où il pleut beaucoup et, voilà où le gardien il serait trempé mais je sais pas je sais vraiment pas.	Ah là je me souviens que c'était, le mot qui correspondait à pluie c'était goal, parce que moi j'avais eu du mal à trouver la, la liaison entre les deux, j'avais dit que, goal ça faisait penser à, à foot et pas, et donc le, disons que le goal quand il, quand il pleuvait ça, ça ça faisait, du mal quelqu'un de donner, le gardien tout mouillé quoi enfin, je sais pas trop quoi expliquer mais, je me souviens bien que c'était des, que c'était goal.
11	[PAS DE REPONSE]	Je me rappelle pas.
12	Un match de foot, sous la pluie.	Je me souviens plus de ce que ça, quel était le mot en rapport, alors que c'est un mot que j'utilise assez couramment, donc.

4A/15) REINE > SNOW

1	Ambiance d'hiver de, un peu de conte de fées, paysages nordiques, reine évoque, plutôt un retour en arrière, un retour à la monarchie, ça évoque la monarchie donc un retour en arrière, la neige, l'hiver.	Reine, donc le mot qui correspondait à, reine était snow, la neige, là aussi c'est, c'est le lien qui, que j'avais fait en, la dernière fois entre ces deux mots qui m'a, permis de, remémorer le, snow, le lien est encore présent, ça décrivait une ambiance particulière.
---	---	--

2	La reine des neiges.	La neige, et la reine des neiges.
3	La reine, la reine, est sur un traîneau sur la neige.	Snow, donc c'est snow, c'est snow parce que, parce que j'avais parlé de la reine des neiges.
4	Alors snow c'est la neige, puis reine, reine et neige, on peut très bien imaginer que, que la reine des neiges est, je sais pas, que quelqu'un est la reine des neiges.	Reine ça allait avec snow, snow qui veut dire la la neige.
5	Oh là, galette des rois, galette des rois.	Reine, je sais pas, aucune idée.
6	Ça me fait penser à, à Blanche Neige, avec la reine, la pâleur de Blanche Neige, snow.	Reine j'avais pensé à Blanche Neige, snow c'était.
7	Ben, cet hiver j'ai été faire du ski et, lorsque j'étais sur la neige j'ai vu un j'ai vu, la reine des neiges.	Là c'était snow, je m'en rappelle parce que j'avais beaucoup de mal à la, trouver un rapport entre ces deux mots quoi.
8	Je sais pas on pense à des reines, dans des fables comme un, je sais pas la, la belle au bois dormant c'est pas une reine mais bon c'est pas grave, on pense souvent le, le la neige donc, la couleur blanche couleur de la pureté, ce qui est souvent la, un petit peu l'image qu'on a des reines.	C'était snow, je me souviens avoir dit que c'était, je devais avoir parlé de Blanche Neige.
9	Alors reine, ça me fait penser au groupe Queen, le groupe Queen, me fait penser à Freddie Mercury, sinon [il] me fait penser à la neige, de la drogue, et je fais une liaison entre Freddie Mercury et la drogue.	Reine, c'était snow, la neige et reine, j'avais pensé à reine, Queen, Freddie Mercury, Freddie Mercury de la drogue, drogue snow.
10	En anglais, la pluie ça se dit au, ça se dit rain, rain, donc, la pluie et la neige ça a quand même un, se ressemblent un peu à peu près, donc je crois que le rapport c'est on peut le faire en, en anglais, entre snow et rain.	Reine, je suis pas sûr mais il me semble que le mot anglais c'était sir, parce que la reine et, sir ça a un côté noble et, je pense que ça pouvait aller ensemble mais je suis pas sûr.
11	Les étoiles, la neige.	Je ne sais plus.
12	La reine est partie faire du ski.	Alors c'était snow, je m'en souviens car, j'ai eu du mal à trouver un rapport entre reine et neige.

4A/16) REVE > BED

1	La nuit, le, la lune, dormir se reposer se détendre se relâcher, instant de répit, pause.	Rêve, le, le mot qui correspondait à rêve était, lit en anglais, donc bed, là aussi, le lien est évident entre les deux mots, on rêve la, en général la nuit quand on dort donc dans son lit, le rapport est évident.
2	Habituellement, on rêve, dans son lit.	Oh là là, rêve.
3	Dans mon lit, en dormant, il m'arrive de faire des rêves.	Non, je ne vois pas.
4	Bed c'est le lit c'est là qu'on dort, et quand on dort en général on fait des rêves.	Alors rêve le mot qui allait avec c'était bed, et le rapport que j'avais trouvé c'est que, bed c'est le lit donc, dans le lit on dort on fait des rêves et tout.
5	Dormir, s'imaginer des choses, passer un bon moment.	Rêve, je sais toujours pas.

6	Ben on rêve dans son lit, ça me fait penser à ça quoi, tranquillement dans son lit, à rêver, c'est là qu'on rêve le mieux.	Alors rêve, je pense que, c'était, le mot bed, je pensais, au mot bed oui.
7	Ben quand j'ai été dans mon lit j'ai fait un rêve formidable.	C'était, bed, je justement parce que, enfin je me rappelle de ce que j'avais dit donc, quand on est dans son lit on fait des rêves [INCOMPREHENSIBLE].
8	Ben c'est dans un, lit qu'on, que l'on rêve, c'est au lit qu'on se repose c'est là qu'on fait le plus aisément des rêves du fait qu'on, du fait qu'on est reposé on est très disposé à rêver, et puis je pense que la, la position allongée facilite, le rêve.	Rêve, ah si c'est celui-là qui était bed, voilà, ça y est, parce que je me souviens que, c'est dans un lit qu'on rêve, voilà, donc c'était pas avant.
9	Alors je fais des rêves, dans un lit, donc, in a bed.	Rêve, peut-être bedroom, parce que l'on fait des rêves, dans une chambre.
10	Alors la nuit, quand on s'endort quand on commence à dormir, on, fait des rêves, forcément quand on dort la nuit c'est, le plus souvent dans un lit, donc, je pense que c'est le rapport entre les deux.	Là je suis pas sûr mais je dirai que c'est night, parce qu'il me semble qu'il y avait, que ça, que ça, que le rêve était associé à une partie de la journée et donc à la nuit, c'est, c'est le, le moment où on rêve mais je suis pas sûr.
11	La nuit on peut faire des rêves, ou des cauchemars.	Bed, on fait des rêves pendant son sommeil, et donc en général dans son lit.
12	C'est dans mon lit que je fais les meilleurs rêves.	C'était le mot, lit, je me souviens car il y avait un rapport entre rêve, et lit.

4A/17) ROUGE > COLOUR

1	Alors, je dirai arc en ciel, couleurs primaires secondaires, palette de couleurs, ensemble harmonique.	Le mot qui correspondait à rouge était le mot, colour, effectivement parce que le, rouge est une couleur, ce qui évoque ce domaine, ce qui me rappelle d'ailleurs le mot qui correspondait à picture, qui est le mot duck, c'est j'avais fait le lien entre ces deux paires d'images, enfin ces deux paires de mots, donc le mot qui correspondait à rouge était colour.
2	Le rouge est la couleur du communisme.	Je m'en rappelle plus.
3	Mon pull a une couleur rouge.	Je ne vois plus.
4	Colour c'est couleur et puis le rouge, c'est aussi une couleur quoi, donc ça fait simplement référence à la couleur rouge.	Rouge ça allait avec colour.
5	Dessiner, oui, surtout dessiner.	Rouge, qu'est-ce qu'il y avait avec rouge, aucune idée.
6	Ben le rouge, c'est une couleur, ça me fait pas penser à grand chose, peut-être un, une coccinelle.	Rouge, c'était une couleur, une couleur c'est, c'était, quelque chose de couleur rouge, le sang blood, ou, qu'est-ce que c'était, ça devait être quelque chose de couleur rouge, peut-être, une tomate, aucune idée.
7	Rouge est la couleur du sang.	Non plus, petite mémoire on va dire.

8	Ben rouge c'est une couleur, comme le noir ou le bleu le, le violet l'orange, le jaune, ainsi de suite, le rouge, couleur assez vive, couleur de la révolution, c'est une couleur qui énerve les taureaux en Espagne mais enfin, donc c'est une couleur assez agressive quoi.	Rouge, alors il y avait une autre couleur associée à ça, mais c'était peut-être colour, oui c'est ça, c'était colour, oui ben c'est parce que le rouge c'est une couleur, je me souviens avoir dit, plusieurs couleurs, la première fois, plusieurs couleurs.
9	On peut dire que, que le rouge est une, couleur, on peut penser au, au drapeau voilà, non je vois pas, oh là là.	Rouge, peut-être pink, rose, je sais plus, non colour, c'était colour, le mot de liaison parce que le rouge est une couleur.
10	Ben, le rouge, c'est c'est une couleur quoi, couleur de l'arc en ciel je sais pas, couleur du sang.	Il me semble que le mot, anglais c'était colour, parce que le, tout simplement parce que le rouge c'est une couleur.
11	Le rouge fait partie des couleurs de l'arc en ciel, elle se rapproche des couleurs primaires.	Colour, car le rouge est une couleur, une des couleurs primaires.
12	Le rouge est une couleur, parmi sept autres.	Pareil pour ce, ce mot je me souviens plus du mot qui était en rapport.

4A/18) SOURIS > COMPUTER

1	Alors l'instrument informatique, moyen de communication, objet de connaissance, d'apprentissage aussi, possibilité, grand potentiel, façon de d'apprendre.	Là aussi, rien ne me revient, je ne sais vraiment pas quel était le mot qui correspondait à souris, et quel était le lien qui avait été effectué.
2	La souris permet de déplacer une flèche à l'écran d'ordinateur.	Je ne m'en souviens plus.
3	Pour cliquer, l'icône, sur un ordinateur, je me sers de la souris.	Je vois pas.
4	La souris est un outil pour, l'ordinateur computer c'est un ordinateur, et puis ça sert à, à utiliser un ordinateur.	C'est affreux.
5	Ça me fait penser déjà à la souris d'un computer, c'est tout.	Je crois qu'il y avait ordinateur, je ne suis pas sûr, mais bon il y a des souris sur les ordinateurs.
6	Là ça me fait penser à, à la souris de, de l'ordinateur, qui permet de se déplacer sur l'écran.	Souris, ça c'était, computer, la souris de l'ordinateur.
7	J'aime bien, être sur internet, mais pour ça il me faut utiliser une souris sur avec l'ordinateur.	Non là non plus.
8	Donc la souris sert à diriger un petit, un petit curseur à l'écran, la souris c'est un, un petit animal aussi donc on voit très bien la, la métaphore entre le, le petit curseur à l'écran et la souris qui se balade sur l'écran, il existe des programmes par exemple pour simuler un petit chat qui court après les souris, très rigolo, c'est un, nom amusant, enfin les Guignols de L'info, enfin, Jack, c'est-à-dire Chirac, avait pris ça pour un mulot.	Souris, non je sais plus non plus, j'ai plusieurs associations dans ma tête mais je pense pas que ce soit ça, je pense à ordinateur à computer, mais, je pense pas que ce soit ça.
9	Computer, alors, la souris permet d'utiliser le computer effectivement la souris permet de déplacer, voilà, je sais pas, oh là, catastrophe, ah c'est une horreur.	Souris, oui, je sais plus, souris, peut-être cat, parce que les chats courent après les souris, mais je pense pas que ce soit ça, ah oui c'était computer, computer.

10	Alors, sur un ordinateur pour se, déplacer dans les logiciels ou autre chose on utilise une, une souris.	Je, je crois que le mot anglais c'est, mouse, il me semble que j'avais fait la liaison avec, la souris, l'ordinateur, et, ça m'a fait penser à, à mouse, ah non non c'était pas mouse c'était computer, donc c'est c'est ça la liaison c'était souris de l'ordinateur, et, et, voilà.
11	Une souris sert à sélectionner à l'écran, les options désirées.	Computer, je me rappelle car, j'avais parlé de l'utilisation de la souris pour sélectionner, les options à l'écran
12	La souris sert à déplacer le curseur sur l'ordinateur.	Il me semble que qu'il y avait un rapport avec un ordinateur donc je dirai computer

4A/19) TRAVAIL > MONEY

1	Alors, ça me fait penser à business, l'économie, tout le système monétaire, la vie actuelle, le rendement, la rentabilité, la rapidité, la bourse aussi, les cotations, les circulations d'argent.	Alors, si mes souvenirs sont bons c'est le mot money, qui correspondait, au mot travail, car j'avais effectué le lien entre la, le travail la monnaie le système économique, pour moi ces deux mots étaient voisins et, se raccrochaient bien, ils correspondaient à un même domaine.
2	On travaille pour gagner de l'argent.	Travail, travail, travail, travail, m'en rappelle plus.
3	En travaillant, on peut gagner de l'argent.	Je vois pas, je vois pas.
4	Money donc c'est l'argent donc quand on travail on reçoit un salaire donc de l'argent, money.	Alors travail, ça allait avec money, parce que, money c'est, la récompense du travail le salaire quoi.
5	Salaire, c'est tout.	Aucune idée, je ne sais pas du tout ce qui était avec travail.
6	Je pense à une notion de mérite, un travail mérite salaire et, il faut que je travaille sans conséquent, il faut que la paie soit conséquent au travail.	Travail, ça devait être peut-être avec, money, travail, ça mérite quelque chose, oui je pense que ça devait être money, mais, je suis pas sûr.
7	Ben le travail permet de, gagner de l'argent.	Même de ça je me rappelle pas.
8	Bon on pense à la phrase bien sur, le travail c'est, c'est l'argent donc, plus on travaille plus on gagne de l'argent, il faut travailler donc pour gagner de l'argent c'est, sont mots sont deux mots qu'on liait, donc, voilà, donc il y a des, des travaux qui sont plus pratiques pour gagner de l'argent on peut gagner son argent en volant mais on peut penser que c'est, une histoire de travail facile mais un travail quand même, puis ainsi de suite.	Ah c'était money, parce que bon, pour avoir de, donc, je me souviens de l'expression time is money, enfin, oui, time is money donc travail is money c'est, un peu compliqué mais.
9	Le travail va me permettre, de, gagner de l'argent, donc money.	[Ah, je l'ai vu ça], travail, je me rappelle plus.
10	Alors, après avoir fini ses études, alors tout le monde veut, tout le monde, tous les étudiants cherchent un travail, et, et le travail, forcément ça [provoque] ça provoque un, un salaire, et donc le, le rapport entre, travail et money c'est, c'est le salaire c'est pour gagner son, sa vie.	Et bien moi, ça me fait penser à l'ESSTIN, mais, la dernière fois.
11	On travaille pour, pour gagner de l'argent et pour, pour vivre.	Money, j'avais parlé du, besoin de travailler pour avoir de l'argent et donc pour vivre.

12	Le travail rapporte beaucoup d'argent.	Je me souviens plus du mot qui était associé à, celui-ci, sans doute parce que, j'avais pas eu de problème pour, trouver un rapport donc, je n'y avais pas fait attention.
----	--	--

4A/20) VOITURE > BICYCLE

1	Véhicule roulant, tout ce qui aide à se déplacer, soit en ville, ou ailleurs, instrument de transport.	Voiture, le mot qui correspondait était, bicycle, il me semble que, c'était bien le vélo, car ça correspondait, les deux mots correspondaient tous, tous les deux à des, types de transport et donc, appartenait pas à la même famille mais, au même domaine oui et, ces mots, étaient des mots assez proches, le lien est évident donc je me rappelle.
2	Un cycliste s'est fait renverser par une voiture devant l'ESSTIN.	Chien, dog, et le chien, s'est fait écraser par la voiture.
3	J'attache mon vélo sur la voiture, et je pars, l'emmener chez le, chez le garagiste.	Je me rappelle plus.
4	Bicycle c'est un vélo et une voiture c'est une voiture donc c'est tous les deux des moyens de transport, qui peuvent se rencontrer sur la route et, il peut très bien y avoir un accident entre eux ou, ou pas.	Alors voiture, voiture je crois que c'était transport le mot, parce que la voiture est un moyen de transport.
5	Moyen de transport, sportif et non sportif, voilà.	Voiture, je ne sais pas ce qu'il y avait avec voiture.
6	C'est un peu comme tout à l'heure une, une opposition entre la voiture et, et le bicycle qui pollue moins, et la voiture qui est plus rapide, en fait, deux, deux moyens de locomotion différents, qui peuvent aller avec, deux façons de penser.	Voiture, voiture voiture voiture voiture, bicycle, bicycle oui, une voiture un vélo c'est, un peu opposé quoi, oui ça devait être bicycle.
7	Lorsqu'on roule en voiture il faut faire attention aux vélos qui, certaines fois lorsqu'on coupe les pistes cyclables, par exemple.	Non je me rappelle plus non plus là.
8	Ben on pense à, un accident, à une voiture qui rentre dans un vélo ou, ou une voiture qui rentre dans n'importe quel bicycle, une moto, une motocyclette, ainsi de suite, donc, le bicycle peut remplacer la voiture, en principe quand il y a du beau temps, parce que c'est quand même beaucoup plus pratique et beaucoup plus rentable.	Voiture, voiture, non je me souviens pas, j'ai peut-être fait un petit peu de, de confusion avec l'autoroute mais, je suis sûr qu'avec autoroute il y avait chien.
9	Ce sont, deux moyens de transport différents, la voiture étant, plus pratique que le vélo dans certaines conditions, la relation c'est, que ce sont, des moyens de transport, différents.	Voiture, ça devait être vélo, et, le rapport, entre voiture et vélo c'était que ce sont des, ce sont des moyens de locomotion différents.
10	Alors pour se déplacer, en ville ou même ailleurs, on peut, prendre, plusieurs, moyens de locomotion, ça peut être par exemple une voiture, ou alors si on n'a pas encore le permis si on n'a pas encore dix-huit ans donc, on, ou pour toute autre raison on peut prendre un, un vélo, donc un bicycle.	Je sais plus je me rappelle plus.

11	Un accident, priorité, moteur.	Bicycle, j'avais parlé, des accidents, des risques qu'il y avait, de la priorité.
12	Le vélo est beaucoup moins polluant que la voiture.	Je me souviens plus non plus du, du mot qui était avec.

Groupe 4B

4B/1) BOUGIE > BIRTHDAY

1	Anniversaire, gâteau d'anniversaire avec des bougies dessus.	Anniversaire je crois, oui c'était ça anniversaire, a birthday, sinon, pourquoi je me rappelle, parce que, je me rappelle.
2	Sur les gâteaux d'anniversaire il y a des bougies.	Bougie, je sais plus.
3	Pour souhaiter un anniversaire on met des bougies sur un gâteau.	Je ne sais plus non plus.
4	J'ai soufflé toutes mes bougies, lors de mon anniversaire.	Alors là c'était, anniversaire, parce qu'en fait ça paraissait, assez logique, enfin le rapport entre bougie et anniversaire ça allait bien ensemble, c'était voilà c'était bien ensemble donc je me rappelle, happy birthday to you.
5	Anniversaire, gâteau.	Light.
6	Le jour de son anniversaire on met des bougies sur le gâteau.	Birthday, anniversaire, anniversaire, l'anniversaire, on met des bougies sur le gâteau.
7	Anniversaire.	Birthday.
8	Anniversaire, happy birthday to you, bientôt mon anniversaire, dix-neuf ans.	Bougie, c'était peut-être birthday, il me semble, je ne me rappelle plus putain, c'est peut-être ça.
9	Pour l'anniversaire, pour tous les anniversaires on, on souffle sur les bougies, sur le gâteau.	Bougie, ce n'était pas anniversaire ou gâteau, je m'en souviens plus bien.
10	Quand c'est l'anniversaire de quelqu'un il y a un gâteau et sur ce gâteau il y a des bougies.	Il me semble que c'était birthday parce que, anniversaire, on souffle sur les bougies.
11	Ben, chaque anniversaire on met le nombre de bougies, de l'âge qu'on a, sur le gâteau, qu'on allume, on éteint toutes les lampes, on souffle les bougies, et puis on prend une photo.	Aucun souvenir d'avoir, vu bougie, la semaine dernière.
12	Joyeux anniversaire.	Birthday, je crois.

4B/2) BOISSON > PUB

1	Un pub est effectivement un endroit où on prend des boissons, c'est, des boissons et, d'ailleurs il me semble que c'est interdit en Angleterre, je me rappelle m'être fait jeter dehors, quand j'ai, j'essayais de rentrer dans un pub pour boire un café.	Sais pas.
---	--	-----------

2	Alors, les samedi soirs je vais au bar boire un coup avec mes copains.	Pub.
3	Dans les bars on peut boire de la boisson.	Je ne vois pas non.
4	J'ai été boire un coup dans un pub.	Alors là, je sais plus du tout, je me rappelle plus, ce mot ne m'a pas marqué je crois pas.
5	Fête.	Drink.
6	On voit beaucoup de pubs pour les boissons à la télé.	Alors là, vraiment.
7	Alcool.	Beer.
8	Coca cola, pub à la, pub de boisson à la télé, pub, boisson, boire dans un pub, en Angleterre, une bonne bière irlandaise, dans un pub.	Boisson, ah oui pub, le mot était pub.
9	Oui qu'est-ce qu'on fait dans un pub et bien on boit, ça me paraît évident, on rencontre des gens aussi.	Boisson, m'en souviens plus.
10	Généralement dans un pub on commande une boisson, dans un bar.	[PAS DE REPONSE]
11	Et ben, dans les bars on peut boire toutes sortes de boissons, alcoolisées non alcoolisées, d'ailleurs, il y a aussi généralement un jeu de fléchettes dans ces bars, et, il faut avoir, un âge requis pour pouvoir y entrer.	Alors, boisson c'était pub qui allait avec, parce que dans les pubs, typiquement anglais, on peut aller boire.
12	La bonne ambiance d'un bar.	Boisson, je sais pas.

4B/3) FEU > WOOD

1	Ah oui, c'est, le bois brûle, pour faire du feu, en fait, c'est grâce à ça certainement que, les hommes ont pu développer leur intelligence, en découvrant, que, une réaction de combustion, comme le feu, facile à réaliser, dans, notre atmosphère, nous a certainement permis de, comment dire, sans ça peut-être que, notre intelligence ne se serait jamais développée.	Wood, oui, j'avais fait qu'est-ce que j'avais dit à propos de wood, j'avais dit que, si, si on n'avait pas de soucis, je me rappelle pas ce que j'avais dit, à cause de la réflexion sur l'homme préhistorique, [INCOMPREHENSIBLE], quand j'ai, je me suis rappelé de l'homme préhistorique ça m'a, [INCOMPREHENSIBLE], puisque j'avais dit que, l'homme préhistorique, on avait certainement pu, grâce à, [notion du feu] on avait certainement pu, développer notre intelligence.
2	Alors en été il y a souvent des feux dans les bois, les incendies de forêt.	Je sais plus.
3	Faire un feu de bois.	Je ne sais plus non plus.
4	Le vent éteint le feu.	C'était, feu c'était, ah oui j'avais non, c'était vent je crois, vent ou bois je sais plus, et, je savais plus trop ce que ça voulait dire l'autre mot et puis, je je m'étais creusé pour essayer de chercher le mot et puis c'était, vent je crois.
5	Barbecue, incendie.	Wood, et le, mot de liaison était barbecue.
6	[PAS DE REPONSE]	Je sais plus.
7	Feu de bois.	[PAS DE REPONSE]
8	Des feux de forêts, destruction des arbres, arbres en Amazonie, destruction de la nature.	Feu, je ne me souviens plus non plus, feu, peut-être bois le, je ne sais pas.

9	Je veux faire un feu de camp, dehors en été, ou en hiver c'est sympa, il faut chaud et c'est cool.	Feu, aucune idée, je m'en souviens plus du tout.
10	Il arrive, fréquemment que dans les forêts, il y a des feux.	Cheminée.
11	Ben, les feux, ce, apparaissent souvent dans, dans les forêts, surtout en été en France dans les, forêts du Massif Central, où, des criminels, font tout brûler.	Feu je sais pas non plus.
12	Le bois brûle dans la cheminée.	Je sais pas.

4B/4) AUTOROUTE > DOG

1	Un chien qui se fait écraser par un poids lourd sur l'autoroute.	Dog, je me rappelle, à cause du chien écrasé sur l'autoroute, c'est c'est la liaison que j'avais fait la dernière fois.
2	Il y a des gens qui, qui laissent leur chien sur l'autoroute avant de partir des vacances parce qu'ils veulent pas les emmener, ou bien le, le chien qui traverse l'autoroute et se fait écraser.	Dog, parce que, le le chien s'est fait écraser sur l'autoroute.
3	Sur l'autoroute c'est l'histoire de Paf le chien.	Dog, c'est l'histoire de Paf le chien, c'est tout, une histoire courante.
4	Il y a un chien qui se balade sur l'autoroute.	Là c'était chien, parce que, ça m'avait paru bizarre l'association des deux mots alors je m'en suis souvenu.
5	Danger.	Dog dog, danger.
6	Souvent les Français laissent, leur chien au bord de l'autoroute quand ils partent en vacances.	Oh merde, chien, j'avais dit que les Français laissent souvent, leurs chiens sur le bord de l'autoroute avant de partir en vacances, il me semble.
7	Les chiens qui se font écraser sur les autoroutes.	Accident, voiture.
8	Un chien qui traverse une route, l'autoroute, une autoroute plutôt, et qui se fait écraser.	Autoroute ah oui, le mot était dog, le chien, un chien qui traverse la route, qui se fait écraser par une voiture.
9	Je prends un hot dog rapidement sur une aire d'autoroute, c'est rapide, pas cher et, c'est ce qu'on trouve généralement dans ce genre de, de d'aire.	Autoroute, j'ai plus d'idée.
10	C'est embêtant de croiser un chien quand on roule sur l'autoroute.	Alors là je me rappelle c'était dog, c'est là c'est encore c'est pareil je me rappelle de ma phrase j'avais dit, quand on croise un chien sur l'autoroute c'est très gênant.
11	Ben, les chiens ils ont pas droit d'aller sur l'autoroute, parce que, comme il y a des voitures qui roulent vite ils peuvent se faire écraser, et, c'est pour ça qu'il y a des grillages qui entourent toutes les autoroutes.	Alors autoroute ah ben oui, celle-là j'oublierai pas, j'avais dit que, les chiens ils avaient pas le droit d'aller sur l'autoroute donc ça allait avec dog, parce que sinon ça faisait écrabouiller schpleurgh, et puis une énorme, marque de bouilli par terre.
12	Carambolage, accident.	Dog, un chien sur une autoroute produit un accident.

4B/5) MARI > WIFE

1	Mariage.	Wife, oui, pourquoi je me rappelle, parce que, je me rappelle, parce que, mari femme, c'est une relation, évidente, voilà.
2	Alors dans un couple marié il y a, un mari et une femme, et ils vivent tous les deux.	Wife, puisque, un mari et une femme sont mariés.
3	Un mari a une femme et vice versa.	Wife, le mari a une femme et vice versa.
4	Il est le copain du mari de ma femme.	Là c'était femme, parce que en fait, c'était le masculin et le féminin et donc le masculin le féminin de mari c'était, la femme quoi, l'épouse.
5	Couple.	Ah merde, wife, et le mot de liaison c'était, couple.
6	La femme et le mari forment un couple.	Mari et femme, le mari et la femme forment un couple.
7	Un mariage, couple.	Wife.
8	Mari et femme, se marier avoir beaucoup d'enfants, avec une jolie femme dans une petite maison.	Mari, et femme, wife, le deuxième mot était wife, je me rappelle, j'avais répondu que, mari et femme, avoir des enfants, mariés, donc ça doit être celui-là.
9	Wife épouse, donc le, le mari de l'épouse c'est très fort, non, le lien de mariage, le mariage entre, deux personnes.	C'était pas monsieur le coup il y avait wife c'était mari alors, c'était mari et wife, je me suis trompé tout à l'heure, mais bon.
10	Il y a un mari une femme et la traduction, de femme, en anglais, c'est wife.	Wife, parce que, ben c'est pareil quoi, je me rappelle bien que, il y avait femme associée à mari.
11	Ben, mari c'est l'époux et wife c'est l'épouse, donc, dans un couple il y a un mari et une femme et puis [ma foi] wife c'est la femme.	Mari ça allait avec femme, ben mari femme husband et, wife, c'est pas difficile, ma mon explication était ça la semaine dernière.
12	Couple.	Wife, ça faisait un couple.

4B/6) CANARD > PICTURE

1	Des canards sur un étang.	Sea non, il me semble, je suis pas certain mais il me semble que c'était sea, la mer, parce que, les canards, dans l'eau et puis bon, la mer c'est de l'eau, il me semble, il me semble mais je suis pas certain.
2	Les dessins animés avec Donald, Picsou et ses trois neveux.	Picture, parce que, les, les dessins animés avec Donald.
3	Image d'un canard.	Je ne sais plus.
4	Cette image montre un canard dans l'eau.	Je m'en souviens plus du tout, sauf que je crois que la réponse était assez évidente il me semble.
5	Tableau.	[PAS DE REPONSE]
6	On peut penser à Donald, bande dessinée.	Je sais plus c'est quoi le deuxième mot mais je sais que j'avais dit que c'était quelque chose avec, Donald, Picsou, bande dessinée.
7	Chasseur.	[PAS DE REPONSE]

8	Un canard et picture, là c'est plus difficile, un dessin de canard, une image de canard une photo de canard, je sais pas.	Canard canard canard, canard, merde.
9	Je sais pas pourquoi un tableau avec un canard représenté dessus comme les tableaux qu'on voit souvent dans les châteaux avec des, les chasseurs à courre, la chasse à courre avec des, je sais pas des canards qui traînent par là.	Canard, c'était peinture, ou picture je m'en souviens parce que ça m'avait paru, je sais pas j'avais parlé de, de tableaux avec des canards, ça, ça m'étais resté.
10	On va [INCOMPREHENSIBLE].	Ça devait être picture, parce que je me rappelle que j'avais pas su quoi mettre alors ça m'a marqué, il me semble.
11	Ben, canard, canard par exemple, Daffy Duck, Donald, Picsou, les neveux de Donald, ce sont des, des dessins, qui sont devenus des dessins animés.	Ah canard j'avais, parlé de, Daffy Duck, de Donald, donc, ça devait, ça devait aller avec cartoon, et dessin animé.
12	L'image d'un canard, je sais pas.	Canard, je ne sais plus.

4B/7) LUNETTES > NEWSPAPER

1	Une personne presbyte qui prend son, ses lunettes pour lire le journal, mais qui les, en dehors de ça ne, n'en utilise pas.	J'ai oublié.
2	Les gens qui ont des petits problèmes de vue mettent des lunettes pour lire le journal.	Je m'en rappelle plus.
3	On lit un article de journal avec, des lunettes.	Newspaper, on porte des lunettes pour lire un, un journal.
4	Il me faut mes lunettes pour lire le journal.	Je sais plus du tout, non, non, je n'en sais rien.
5	Difficulté de lecture	Non je sais pas.
6	Pour lire, les journaux, les papis mettent leurs lunettes.	Je sais plus non plus.
7	Myopie, problème de lecture.	[PAS DE REPOSE]
8	Lire son journal, avec des lunettes lorsqu'on est presbyte, c'est ce qui nous attend tous à 50 ans.	Lunettes, je m'en souviens plus.
9	Ça peut être plus facile de lire un journal avec des lunettes.	Lunettes, j'ai aucune idée de, du mot avec, je ne me souviens plus du tout.
10	Pour lire un journal quand on a des lunettes ben on les met.	Newspaper, parce que, il y en a beaucoup je me rappelle que j'avais dit que, il y en a beaucoup qui prennent des lunettes pour lire le journal.
11	Ben, pour certaines personnes il faut porter des lunettes quand, ils lisent, le journal, parce que c'est écrit assez petit.	Lunettes, lunettes, et ben, lunettes, je sais plus.
12	J'ai pas encore besoin de lunettes pour lire, le journal.	Fauteuil, je, j'avais besoin de mes lunettes, pour lire le journal dans le fauteuil.

4B/8) FAUTEUIL > LIGHT

1	On allume, l'homme allume la lumière et s'assoit dans son fauteuil, et puis il prend le livre posé sur la table, table à côté du fauteuil, et il commence à lire.	Newspaper, oui il me semble que j'avais dit que, un homme s'asseyait dans son fauteuil, et se mettait à lire son journal, oui, c'est ça, c'est pour ça que je me rappelle.
2	Alors, quand on veut lire le journal sur un fauteuil on peut allumer la lampe pour mieux voir.	Light.
3	Pour lire dans un fauteuil lorsqu'il fait nuit on allume la lumière.	Je ne me souviens plus non plus.
4	Alors, il y a une lumière près du fauteuil de la cuisine.	Ça me dit quelque chose mais, je me souviens plus trop, fauteuil, non, ça me dit quelque chose.
5	Regarder la télé.	Salon, je sais plus.
6	[PAS DE REPONSE]	Je ne sais plus non plus, pourquoi, j'ai oublié.
7	[PAS DE REPONSE]	Room.
8	Lire, sur son fauteuil, avec de la lumière, de la lampe de chevet allumée, avant de se coucher, lire un bon roman, policier.	Fauteuil fauteuil fauteuil, je m'en souviens plus.
9	Il y a de la lumière sur un fauteuil, c'est agréable, c'est un joli salon qui est agréable, je sais pas, c'est une pièce, où on se sent bien.	Je m'en souviens plus non plus, fauteuil.
10	Souvent à côté des fauteuils il y a une lumière pour pouvoir lire tranquillement.	Light, je me rappelle que j'avais dit, généralement à côté d'un fauteuil il y a une lampe.
11	Ben généralement à côté d'un fauteuil, il y a un, en tout cas chez moi, il y a une lampe halogène, qui, qui éclaire de façon ben, comme c'est les fauteuils du salon, qu'on puisse lire en-dessous.	J'ai eu fauteuil la dernière fois, ah bon.
12	Pour être à l'aise quand on lit il faut être dans un bon fauteuil, et avoir une bonne lumière.	Fauteuil, paper, parce que j'ai lu le journal dans le fauteuil.

4B/9) HARICOT > VEGETABLE

1	Légumes transgéniques, comme tous les légumes actuellement, le haricot est un légume transgénique, d'ailleurs il y en a plus au Kenya, en général on a habitude de, d'acheter d'exploiter ces pays là en leur achetant des haricots à des prix, défiant toute concurrence, vraiment.	Oh là, vegetables, oui c'est ça vegetables, pourquoi parce que le haricot est un légume, je me rappelle vaguement.
2	Le, le haricot est un légume.	Légume, c'était un légume, je sais plus comment ça se traduit.
3	Je ne connais pas la signification de vegetable.	Vegetable, c'est de la mémoire, aussi.
4	Ma mère est végétarienne, elle ne mange que des haricots.	C'était, légume je crois, parce que en fait un haricot c'est un légume donc, ça me paraissait, assez logique quoi l'association, donc je me rappelle bien.
5	Légume.	[PAS DE REPONSE]
6	Un haricot est un végétal.	Je me rappelle plus.
7	Haricot vert, légume.	Green.

8	Vegetable, haricot ben c'est un légume, c'est meilleur la viande, je n'aime pas spécialement les légumes mais bon.	Haricot, le mot était, vegetable, puisqu'un haricot est un légume, c'est ce que j'avais dit à la première réponse, il me semble que ça doit être ça.
9	Le haricot c'est un légume, donc voilà, que dire de plus.	Haricot, je sais plus.
10	[PAS DE REPONSE]	Vegetable je pense, me rappelle que j'avais du mal à le faire ou, oui.
11	Ben, les haricots c'est un légume, il y a les haricots blancs et les haricots verts, des haricots rouges, qu'on peut trouver dans, le chili con carne le cassoulet, et, et d'autres mets.	Haricot haricot haricot, ben là j'ai un énorme blanc un, trou, et donc, je sais plus.
12	Ça pousse dans le potager.	Vegetable, les haricots sont des légumes.

4B/10) MONSIEUR > SHOP

1	Petite fille qui rentre dans un magasin et qui demande, qui demande à l'épicier, monsieur est-ce que je peux avoir des bonbons.	J'ai oublié.
2	Les hommes vont rarement dans les magasins parce qu'ils aiment pas trop faire les courses, voilà, les femmes préfèrent ça.	Je m'en rappelle plus.
3	Magasin pour homme.	Je ne sais pas du tout, décidément, c'est l'habitude.
4	Ce monsieur a volé une veste dans ce magasin.	Alors là je sais plus du tout, non je sais plus du tout, je sais pas pourquoi mais.
5	Faire des achats.	Madame, et le mot de liaison, mari.
6	Un monsieur rentre dans un magasin et ressort avec, un paquet de cigarettes.	Journal, oui il me semble que c'était ça.
7	[PAS DE REPONSE]	[PAS DE REPONSE]
8	Un monsieur avance dans un magasin, et demande son journal.	Monsieur, monsieur monsieur, je ne me souviens plus.
9	Le monsieur, le, le monsieur qui tient, l'épicerie est pas très sympa.	C'était pas wife, wife le, le mot qui allait avec, il me semble que c'est ça je m'en souviens plus je me souviens plus du tout non plus du.
10	Souvent ceux qui aiment bien traîner dans les magasins, toute la journée c'est les femmes et non les monsieurs, les messieurs.	Ah je me rappelle plus du tout du mot là donc, je suis incapable de retrouver l'autre.
11	Ben, généralement les, les hommes vont faire les courses, les, les cadeaux pour Noël, juste avant Noël, dans les magasins.	Alors monsieur ça allait avec shop, et puis j'avais parlé ben, qu'à Noël les mes, les messieurs allaient acheter des, cadeaux dans les magasins à leurs femmes.
12	Bonjour monsieur, que désirez-vous, puis je vous, aider dans votre choix.	Je sais pas.

4B/11) SOIR > MORNING

1	Ah oui, il y eut un soir il y eut un matin, ce fut le premier jour, comme dans la bible.	Morning, parce que je me souviens du [son] du mot, en opposition donc, ça me, je me rappelle, soir matin, donc.
2	Chaque jour commence par un matin et finit par un soir.	Matin, parce que la journée est composée d'un soir et d'un matin.
3	Le soir et le matin sont deux périodes de la journée.	Morning, le matin et le soir sont deux périodes de la journée.
4	Ce soir je me suis, couché tard, et demain matin je serai fatigué.	Alors là non plus, je me rappelle plus du tout, aucune idée, ça m'a pas marqué.
5	Journée.	Matin, morning.
6	Au début de la journée c'est le, matin et la fin de la journée c'est le soir.	Morning, dans une journée il y a un soir et, une matinée un matin, c'est juste ça.
7	Journée.	Day.
8	Soir et matin.	Soir, le deux mot, le deuxième mot devait être le contraire, morning, je pense, oui c'était celui-là matin et soir, morning.
9	Les rapports entre ces deux mots c'est que à chaque fois il y a l'aurore quoi le soleil se couche ou se lève, et c'est un moment très particulier de la journée.	Soir, c'est quoi ce mot, pareil là j'ai, ça me revient pas du tout à l'esprit.
10	La traduction, non, le soir est la fin de la journée alors que le début de la journée, ben c'est le matin.	Morning, parce que, ben soir et matin je me rappelle bien de, voilà quoi.
11	Ben, morning c'est le matin et puis soir c'est le soir donc c'est la journée	Ah oui soir c'était, morning qui allait avec, ben, le matin, on prend un petit déjeuner et puis le, soir, on prend un vrai repas.
12	Début et fin de journée.	Morning, le début, et la fin de la journée.

4B/12) DIEU > DEATH

1	Le jugement dernier.	Me rappelle pas, j'ai oublié.
2	Quand on est religieux et qu'on est mort, après on se fait, on se fait enterré, voilà, avec un enterrement à l'église.	Là je m'en rappelle plus.
3	Dieu représente la vie et non la mort.	Je ne me souviens plus non plus.
4	Le contraire, de la divinité, et l'enfer, est la mort.	Il me semble que c'était, enfer ou, diable, je sais plus, mais je sais que c'était, deux mots opposés, et, c'était dieu et enfer je crois.
5	Vie.	Le mot de liaison était, vie.
6	Les dieux sont maîtres de la mort.	Je sais plus non plus.
7	Enfer, paradis.	Paradis, putain.
8	La mort, cimetière rejoindre le paradis voir dieu, avoir la vie éternelle.	Dieu, ah oui, le mot était, death, mort, la mort, mourir et rejoindre dieu, dans les nuages, il me semble que j'ai répondu ça.
9	Le rapport de la mort et de l'homme, enfin la, la mort, le rapport de l'homme, qu'a l'homme avec dieu, est en partie expliqué par la mort, oh là.	Le mot c'était death, la mort, je me souviens j'avais parlé de, de religion ou je sais pas trop quoi, voilà.

10	Beaucoup croient que quand on meurt, on rejoint dieu.	Death, je pense, je crois que j'avais dit, certains croient qu'après la mort, on, on est avec dieu.
11	Dieu ça représente, la vie après la mort.	Dieu, je sais plus, c'était peut-être religion ou un truc dans le genre je crois.
12	Peut-être rencontre-t-on dieu dans la mort.	Je sais pas.

4B/13) BIJOUX > GOLD

1	Beaucoup de bijoux en or, je ne sais pas pourquoi mais, l'or a toujours fasciné, et c'est pour ça qu'on en avait fait des bijoux, qui ont une certaine valeur, peut-être parce qu'il est rare mais, peut-être aussi à cause de sa, couleur jaune dorée qui, est inaltérable, qui a un certain attrait pour les gens, et surtout quand on pense que, il y a tellement de chose qui, disparaissent, on passe avec le temps, alors que l'or lui, reste inaltérable.	Gold, je me rappelle, j'ai fait la réflexion que, cela en plus parce que les bijoux sont faits en or, et que les bijoux étaient souvent en or, les hommes aimaient ce qui brillait.
2	Il y a des bijoux, précieux en or et, ça coûte assez cher dans les bijouteries.	Bijoux, parce que les bijoux en or.
3	Certains bijoux sont en or.	Gold, les bijoux sont en or généralement.
4	Le bijou qui que j'ai, à la main est en or, le bijou que j'ai sur la main est en or.	Il me semblait que c'était, ah je sais plus, diamant ou bague, je sais plus, mais ça allait en rapport avec bijou.
5	Précieux, cher, coûteux.	Gold, et le mot, de connexion c'était or.
6	Les femmes aiment beaucoup les bijoux en or.	Femme.
7	Pierre précieuse, métal précieux, bijoux, oui.	Gold.
8	Ah des bijoux en or, l'argent, le symbole de l'argent, montrer qu'on a de l'argent, avec ses bijoux en or, une chaîne en or qui brille.	Bijoux, je me rappelle plus, bijoux, bijoux bijoux bijoux, or peut-être, bijoux en or, ça doit être ça.
9	Un bijou peut être en or, mais pas forcément, mais, les plus beaux bijoux sont souvent en or.	Bijoux, c'était, or, avec, or oui, quelque chose comme ça, oui j'avais dit que les les beaux bijoux étaient souvent en or.
10	L'or est un, est un, matériau très, très prisé pour, des bijoux.	C'était, ça devait être gold, je sais pas, je me rappelle pas, parce que, des bijoux en or quoi, ça devait être un truc comme ça que j'avais dit.
11	Les bijoux sont généralement en or, ils peuvent être en argent, ça peut être du toc, des bagues des boucles d'oreille, des colliers.	Bijoux, ça allait peut-être avec, gold, or, oui c'est c'était avec gold, et, j'avais fait la comparaison entre les bijoux en or et les bijoux en toc les bijoux en argent.
12	Les plus beaux bijoux c'est en or.	Sais pas.

4B/14) BUT > RAIN

1	C'est en c'est toujours quand on va arriver au but qu'il se met à pleuvoir, donc à ce moment là on est obligé de redescendre sans avoir atteint son but.	But, le mot c'était, oh là là, bon tant pis.
2	But alors, quand il pleut, le gardien de but a du mal à jouer parce qu'il glisse.	But, rain, parce que quand il pleut le, gardien de but il glisse.

3	Les buts sont sous la pluie.	Rain, les buts sont sous la pluie, en fait c'est, surtout de la mémoire.
4	Le but de la pluie est de mouiller.	Alors là je sais plus, je me souviens du mot là mais l'autre, non je me rappelle plus.
5	Match de foot.	Rain, et foot.
6	Quand il pleut, il est difficile de marquer des buts, lors d'un match de foot.	Je me rappelle plus, j'ai oublié.
7	But rain.	Game.
8	But et pluie, jouer au foot sous la pluie.	But.
9	Il pleut dans un match de foot, c'est très drôle parce que les joueurs glissent, et le gardien il se prend un but, stupide parce que la la balle a glissé sur le terrain.	But, je m'en souviens plus.
10	C'est embêtant pour le gardien de but d'une équipe de football quand il pleut, pendant un match.	Rain, je me rappelle bien parce que j'avais fait l'association entre le gardien de but et le terrain mouillé.
11	Ben, généralement dans les matchs de foot quand il pleut, il y a pas beaucoup de buts marqués, parce que, les joueurs se fatiguent vite, donc, ne jouent, pas tellement.	Je sais plus du tout, non, même en cherchant, non, aucun souvenir.
12	But rain, je sais pas.	Rain, je me souviens que j'avais pas trouvé de rapprochement.

4B/15) NEIGE > QUEEN

1	Ah, alors voilà, reine neige, qu'est-ce qui, peut bien se passer, on imagine que, par exemple, un couronnement, les neiges, oui.	Reine, queen, oui, je me rappelle parce que, je n'avais pas pu trouver de rapport.
2	La reine marche dans la neige, et, elle a froid.	Queen.
3	Le pays de la reine est sous la neige.	Queen, je me souviens plus de la liaison, mais, c'était un mot qui m'avait marqué.
4	La reine d'Angleterre aime la neige.	Ah c'était queen, reine, oui, parce qu'en fait c'était assez difficile de faire un rapport entre, la reine et la neige, et donc il fallait un peu réfléchir pour essayer de trouver une, une phrase cohérente.
5	Angleterre.	Je sais plus.
6	L'histoire de Blanche, Blanche Neige avec, les sept nains et la reine.	Queen, j'avais pensé à l'histoire de Blanche Neige avec la reine.
7	Queen.	Snow.
8	Reine et neige, c'est difficile aussi, Blanche Neige et les sept nains, je sais pas.	Neige, ah oui, le mot, était queen, la reine, Blanche Neige et les sept nains j'avais répondu ça, il me semble.
9	Il y a une soirée mousse au Queen, donc ça fait un peu comme de la neige c'est sympa.	Je m'en souviens plus, neige neige.
10	En montagne, la neige est reine.	Queen, parce que j'avais dit qu'en montagne la reine, la neige était reine.

11	Ben, dans, dans, Blanche Neige et les Sept Nains, il neige souvent, presque tout le temps d'ailleurs, et puis, sa tante, est la reine, et puis elle est méchante avec elle.	Queen, parce que c'était, Blanche Neige.
12	Queen, la neige est la reine de la montagne.	Queen, queen parce que, la neige, c'est la reine de la montagne.

4B/16) LIT > DREAM

1	Une fois dans son lit, on est, nous sommes contraints de, on est censé faire des rêves, d'ailleurs, voilà c'est ça c'est tout, les rêves, les rêves, mais oui.	Dream, je me rappelle, parce que, je sais pas.
2	Alors la nuit quand on dort qu'on est au lit on fait des rêves.	Je sais plus, dream, si dream, un rêve, parce que quand on est au lit, la nuit qu'on dort on rêve.
3	Lorsque l'on se couche dans son lit on peut rêver.	Ah je ne me souviens plus.
4	Ce soir je vais me coucher dans mon lit, et je ferai des rêves.	Lit, non, non, je sais plus.
5	Dormir.	Dormir.
6	Quand on dort on peut faire de beaux rêves.	Dream, quand on, se couche dans son lit on peut rêver.
7	Dormir.	Sleep, sleeping, or dreaming.
8	Dormir, rêver, rêver à des choses meilleures, dans un bon lit, un bon matelas.	Lit, le deuxième mot était dream, faire un rêve j'avais répondu faire un rêve dans un bon lit, il me semble que ça doit être ce mot là.
9	Je rêve dans mon lit, la femme de ma vie, voilà, voilà.	Lit, ah je m'en souviens plus.
10	Quand on est dans un lit on rêve.	Dream, je me rappelle que j'avais dit, quand on est dans un lit on rêve.
11	Ben, tous les soirs on se couche dans le lit et puis, pendant la nuit il arrive de faire des mauvais des bons, rêves, des cauchemars donc.	Je sais plus du tout pour lit.
12	Un bon sommeil, dans un bon lit on fait de beaux rêves.	Je sais plus.

4B/17) COULEUR > RED

1	Le rouge est une couleur, couleur primaire d'ailleurs, et, rien à dire, sinon, oui, beaucoup de connotations le rouge comme, signification.	Red, je me rappelle, à cause, à cause, de, je sais plus, je me rappelle plus.
2	Le rouge est une couleur vive, qui peut symboliser le feu, ou la chaleur.	Je m'en rappelle plus.
3	Le rouge est une couleur.	Red, le rouge est une couleur.
4	Ma couleur préférée est le rouge.	Il me semble que c'était, rouge, parce que ça allait bien ensemble et puis, c'était une couleur donc, j'avais vu que c'était le rouge.
5	Sang.	Red.

6	Le rouge c'est une couleur.	Red, le rouge c'était une, couleur, oui j'avais dit ça.
7	Arc en ciel.	Green.
8	Rouge, la couleur du sang, le rouge les communistes.	Couleur, ah oui la couleur était, red, oui red rouge, comme la couleur du sang j'avais même dit.
9	Le rouge une couleur bon le rouge c'est une couleur, des trois couleurs primaires, c'est formidable.	C'était, red, le mot qui était avec, celui-là je m'en souviens, je sais pas je m'en souviens je sais pas pourquoi peut-être parce que, ah c'est resté quoi.
10	Le rouge est une couleur.	Red, il me semble, en tout cas c'était une couleur, justement.
11	Et ben, les couleurs de l'arc en ciel sont, violet bleu, rouge, vert jaune, et, donc rouge est une couleur, la couleur du sang	Alors, couleur je, ça devait aller avec red, rouge, et puis j'avais donné les couleurs de l'arc en ciel.
12	Le rouge est une couleur primaire.	Merde, je sais pas.

4B/18) ORDINATEUR > MOUSE

1	C'est une extension de l'ordinateur, qui se, qu'on a appelée, souris par, analogie, à cause de la, du fil, qui sort de la souris, comme une queue de souris, et puis la forme de la souris est la même, petit objet, qu'on peut tenir dans la main.	Ordinateur, je ne sais pas.
2	Alors, maintenant sur les ordinateurs il y a des souris pour cliquer où on veut, sur l'écran, à l'endroit où on veut pour sélectionner ce qu'on veut faire.	Je sais plus.
3	On utilise une souris sur les ordinateurs.	Je ne sais plus.
4	Alors, on se sert d'une souris pour utiliser l'ordinateur.	Là c'était, souris, parce que, il fallait, oui c'était enfin je sais pas, j'en avais juste une devant moi donc, je me suis rappelé.
5	Jeu, internet, c'est tout.	[PAS DE REPONSE]
6	On utilise une souris pour, naviguer sur, l'écran de le, d'un ordinateur.	Souris, mouse, parce que je l'avais, une souris, pour, naviguer sur l'écran.
7	Souris, souris d'ordinateur.	Mouse, souris d'ordinateur.
8	Souris, déplacer le curseur sur l'écran.	Ordinateur, je ne m'en souviens plus.
9	La souris pour, faciliter les, opérations à l'ordinateur, ça évite de se servir du clavier à chaque fois et c'est assez rapide.	Non, ça me revient pas à l'esprit, ordinateur.
10	Un élément de l'ordinateur, s'appelle souris.	Mouse, parce que là encore c'est pareil je me rappelle de ma phase j'avais du dire, un ordinateur, est composé enfin, a une souris, quelque chose comme ça.
11	Et ben, comme dirait, les Guignols, sur les ordinateurs il y a un mulot, et que dans les ordinateurs on met des biscottes, et donc ben le mulot c'est la souris.	Et ben avec ordinateur c'était, mouse, et puis, je m'étais référé à, aux Guignols, et que, le mulot de, Chirac et puis, la biscotte qui allait dans l'ordinateur.
12	Moyen de communiquer avec l'ordinateur c'est la souris, c'est très utile.	Mouse, mouse, la souris permet, une approche plus facile de l'ordinateur.

4B/19) ARGENT > WORK

1	On est censé gagner de l'argent au travail, peut-être, on peut aussi gagner de l'argent sans travailler, ça arrive pour beaucoup de personnes.	Argent, l'argent, j'ai oublié.
2	Quand on travaille on gagne de l'argent.	Là je me rappelle plus non plus.
3	Pour avoir de l'argent il faut travailler.	Work, on travaille pour gagner de l'argent.
4	Alors, pour avoir de l'argent, il faut travailler.	Ah oui, c'était, travail, parce que, parce que en fait pour gagner de l'argent je il faut travailler donc, c'est une phrase qui reste, assez souvent dans la tête.
5	Société.	Work, et le mot de liaison, c'était société
6	Selon le travail qu'on a, on gagne plus ou moins d'argent.	Je sais plus.
7	Travail, gagner de l'argent au travail.	Gold.
8	On travaille pour gagner de l'argent, ça c'est bien, être ingénieur et gagner beaucoup d'argent, pour avoir une belle vie.	Argent, argent, non je ne me rappelle plus.
9	Pour gagner de l'argent il faut travailler, et réciproquement, quand on travaille on aime bien gagner de l'argent.	Argent argent, j'ai aucune idée.
10	Pour avoir de l'argent, il faut travailler.	Work, parce que, c'est pareil je me rappelle de ma phrase j'avais dit que, pour avoir de l'argent il faut travailler.
11	Et ben, pour avoir de l'argent il faut travailler, l'argent ne pousse pas dans les arbres, c'est le seul moyen d'en avoir.	Argent, j'ai souvenir de l'argent ne pousse pas dans les arbres, quelque chose comme ça, donc je sais plus si c'était pas arbre.
12	Evidemment pour avoir de l'argent il faut travailler.	Work, on gagne de l'argent en travaillant.

4B/20) VELO > CAR

1	L'intérêt du vélo par rapport à la voiture, c'est de ne pas polluer, et on doit interdire la circulation en voiture, sauf pour les longues distances, obliger les gens à circuler en vélo, faire des transports en commun électriques, avec, et des, des voitures à louer électriques, avec chauffeur pour les, pour les personnes âgées etc, il y a certainement moyen de s'arranger.	Qu'est-ce que ça peut être, j'ai oublié.
2	Le vélo c'est bien quand on veut faire du sport mais c'est plus fatiguant que la voiture.	Là je m'en rappelle plus.
3	La voiture et le vélo sont deux moyens de transport.	Je me souviens plus du tout.
4	Un gamin s'est fait renverser en vélo par une voiture.	Alors là je sais plus du tout, ça, ça m'a pas marqué ce mot là je crois pas.
5	Moyen de locomotion.	Car, moyen de locomotion.
6	On peut avoir un accident en vélo, quand on suit une voiture.	Autoroute, oui, il me semble que j'avais dit, qu'en vélo on peut avoir un accident sur, avec des voitures, je sais pas.

7	Moyen de transport.	[PAS DE REPONSE]
8	Vélo et voiture donc, faire du vélo dans les embouteillages, faire du vélo près des voitures, c'est dangereux, surtout à Nancy.	Vélo, le mot devait être, roue je crois, mais je suis pas sûr, cycle peut-être, je sais plus.
9	J'ai un vélo c'est c'est pas très cool parce que je préférerais avoir la voiture de mes parents pour sortir, mais bon on se débrouille comme on peut.	Vélo vélo putain, je m'en souviens plus.
10	Il y a des gens qui aiment bien rouler en voiture parce qu'ils sont fainéants, parce qu'ils sont fainéants et d'autres en vélo parce qu'ils aiment bien le sport.	Vélo, alors là j'arrive pas, me rappelle plus du tout.
11	Le vélo il a deux roues, la roue et la, et la voiture elle a quatre roues, la voiture a un moteur, le vélo n'en a pas et puis on pédale sur un vélo.	Vélo, et bien, vélo, j'ai souvenir d'avoir parlé que je faisais du vélo, mais, je crois que ça s'arrête là.
12	Deux moyens de transport, l'un moins fatiguant que l'autre.	Car c'est, deux moyens de locomotion.

ANNEXE B : REPONSES

Tableau 60 : Réponses groupe 1A

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3			X	X		X			X		X
4	X				X		X	X	X	X	
5	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
6	X	X	X		X		X				X
7		X			X				X		X
8					X				X		X
9				X				X			X
10		X		X					X		
11		X	X	X	X	X		X	X	X	
12	X	X					X	X			X
13	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
14	X					X			X		
15			X	X		X	X	X	X	X	X
16		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17		X	X	X	X			X		X	X
18				X	X	X		X		X	X
19	X	X		X					X		X
20		X				X	X		X		
TOT	9	13	10	12	11	11	9	12	15	10	15
	45%	65%	50%	60%	55%	55%	45%	60%	75%	50%	75%

TOT	MOY
10	91%
11	100%
5	45%
6	55%
10	91%
6	55%
4	36%
3	27%
3	27%
3	27%
8	73%
5	45%
10	91%
3	27%
8	73%
10	91%
7	64%
6	55%
5	45%
4	36%

11,5
58%

Tableau 61 : Réponses groupe 1B

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1			X	X		X	X	X	X	X
2	X		X	X	X			X		
3			X	X				X	X	
4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5		X	X	X	X	X	X		X	X
6	X	X							X	
7			X	X			X		X	
8					X	X				
9	X	X	X	X	X		X		X	
10						X			X	
11	X	X	X	X	X	X			X	X
12			X	X	X		X	X		
13		X		X	X	X	X	X	X	X
14		X		X			X		X	
15		X	X	X		X	X		X	X
16	X		X			X	X		X	
17		X	X		X	X	X		X	X
18	X		X			X			X	X
19	X	X	X	X			X	X	X	X
20	X		X					X	X	X
TOT	9	10	15	13	9	11	12	8	17	10
	45%	50%	75%	65%	45%	55%	60%	40%	85%	50%

TOT	MOY
7	70%
5	50%
4	40%
10	100%
8	80%
3	30%
4	40%
2	20%
7	70%
2	20%
8	80%
5	50%
8	80%
4	40%
7	70%
5	50%
7	70%
5	50%
8	80%
5	50%

11,4
57%

Tableau 62 : Réponses groupe 2A

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1			X	X				X				
2	X					X	X		X		X	
3	X			X		X		X				
4	X	X		X		X	X				X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6			X					X				
7	X											
8	X						X					
9	X	X	X		X		X	X		X	X	X
10	X			X				X	X	X		X
11	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
12	X	X		X	X	X			X		X	
13	X		X		X							
14	X	X	X	X						X		
15	X	X	X	X	X	X	X				X	X
16	X			X		X					X	
17	X		X			X			X		X	
18	X	X	X	X		X	X		X		X	
19				X				X	X	X		X
20												
TOT	16	8	10	12	6	10	8	8	7	6	10	6
	80%	40%	50%	60%	30%	50%	40%	40%	35%	30%	50%	30%

TOT	MOY
3	25%
5	42%
4	33%
7	58%
12	100%
2	17%
1	8%
2	17%
9	75%
6	50%
10	83%
7	58%
3	25%
5	42%
9	75%
4	33%
5	42%
8	67%
5	42%
0	0%

8,9
45%

Tableau 63 : Réponses groupe 2B

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	X	X	X	X	X	X				
2		X	X	X		X	X	X		
3	X		X		X	X		X		
4	X	X		X	X	X	X		X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6	X		X	X	X					
7							X			
8	X			X						
9		X			X	X			X	
10					X					
11	X	X	X		X	X	X	X		X
12			X		X		X	X		
13	X		X		X	X				
14					X			X	X	
15	X	X		X	X	X	X	X	X	
16	X		X				X	X		
17	X		X	X	X	X		X	X	X
18		X	X		X	X	X	X	X	
19			X					X	X	
20	X		X		X		X			
TOT	12	8	13	8	15	11	1	11	8	4
	60%	40%	65%	40%	75%	55%	50%	55%	40%	20%

TOT	MOY
6	60%
6	60%
5	50%
8	80%
1	10%
4	40%
1	10%
2	20%
4	40%
1	10%
8	80%
4	40%
4	40%
3	30%
8	80%
4	40%
8	80%
8	80%
7	70%
3	30%
4	40%

10,0
50%

Tableau 64 : Réponses groupe 3A

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1		X	X			X	X	X		X	X	
2	X					X		X	X	X	X	X
3				X			X		X	X		
4		X		X	X	X			X	X	X	X
5		X	X		X		X	X	X	X	X	
6			X	X		X	X		X			
7							X					
8		X				X						
9	X	X	X	X		X		X			X	
10					X		X					
11	X	X		X	X		X				X	X
12		X	X			X	X					
13			X				X		X	X	X	
14			X			X			X			
15				X	X	X	X	X	X	X	X	X
16	X	X				X	X			X	X	X
17		X	X		X	X	X	X				X
18	X	X	X	X		X	X		X		X	X
19	X						X			X		X
20					X		X				X	
TOT	6	1	9	7	7	12	15	6	9	9	11	8
	30%	50%	45%	35%	35%	60%	75%	30%	45%	45%	55%	40%

TOT	MOY
7	58%
7	58%
4	33%
8	67%
8	67%
5	42%
1	8%
2	17%
7	58%
2	17%
7	58%
4	33%
5	42%
3	25%
9	75%
7	58%
7	58%
9	75%
4	33%
3	25%

9,1
45%

Tableau 65 : Réponses groupe 3B

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1			X	X	X	X	X	X		X
2	X	X		X		X			X	
3	X							X		
4			X	X		X	X			X
5	X	X	X	X		X	X	X		
6					X			X		
7				X				X	X	
8						X		X		
9		X		X		X	X	X		X
10		X	X	X			X	X		X
11				X		X	X	X	X	
12	X				X	X	X			
13	X	X				X	X	X		
14	X	X	X			X				X
15		X		X		X	X	X		X
16	X			X		X		X		X
17	X	X	X	X				X		X
18		X		X	X	X		X	X	X
19	X				X	X	X		X	X
20						X	X	X	X	X
TOT	9	9	6	12	5	15	11	15	6	11
	45%	45%	30%	60%	25%	75%	55%	75%	30%	55%

TOT	MOY
7	70%
5	50%
2	20%
5	50%
7	70%
2	20%
3	30%
2	20%
6	60%
6	60%
5	50%
4	40%
5	50%
6	60%
5	50%
6	60%
7	70%
6	60%
5	50%

9,9
50%

Tableau 66 : Réponses groupe 4A

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	X			X		X		X	X	X	X	X
2	X		X	X	X		X			X		
3	X			X		X			X			
4		X	X	X		X					X	
5	X		X	X		X		X	X	X	X	X
6		X						X	X			X
7				X		X					X	
8	X		X	X		X			X		X	
9				X		X	X	X		X		
10	X							X	X		X	
11				X	X	X		X	X	X		X
12						X		X			X	X
13	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X
14										X		
15	X		X	X		X	X	X	X			X
16	X			X		X	X	X			X	
17	X			X				X	X	X	X	
18						X		X	X	X	X	X
19	X			X		X		X			X	
20	X					X					X	
TOT	12	3	6	14	2	15	5	13	11	9	12	8
	60%	15%	30%	70%	10%	75%	25%	65%	55%	45%	60%	40%

TOT	MOY
8	67%
6	50%
4	33%
5	42%
9	75%
4	33%
3	25%
6	50%
5	42%
4	33%
7	58%
4	33%
1	83%
1	8%
8	67%
6	50%
6	50%
6	50%
5	42%
3	25%

9,2
46%

Tableau 67 : Réponses groupe 4B

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	X			X		X	X	X		X		X
2		X						X			X	
3	X				X							
4	X	X	X		X			X		X	X	X
5	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X
6		X							X	X		
7			X							X		
8		X								X		
9	X		X					X		X		X
10											X	
11	X		X		X	X		X		X	X	X
12								X	X	X		
13	X		X		X		X			X	X	
14		X	X		X					X		X
15	X	X	X	X		X		X		X	X	X
16	X	X				X	X	X		X		
17	X		X		X	X		X	X	X	X	
18						X	X			X	X	X
19			X		X					X		X
20					X							X
TOT	10	8	10	2	9	6	5	10	4	16	9	10
	50%	40%	50%	10%	45%	30%	25%	50%	20%	80%	45%	50%

TOT	MOY
7	58%
3	25%
2	17%
8	67%
1	83%
3	25%
2	17%
2	17%
5	42%
1	8%
8	67%
3	25%
6	50%
5	42%
9	75%
6	50%
8	67%
5	42%
4	33%
2	17%

8,3
41%

ANNEXE C : ASSOCIATIONS

Tableau 68 : Associations récupérées groupe 1A

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	X		X		X	X	X	X	X	X	X
2				X	X				X	X	X
3						X				X	X
4	X		X		X		X		X	X	
5	X		X		X	X	X		X	X	X
6	X	X		X			X				
7		X	X		X				X		X
8					X	X			X		X
9	X	X	X					X		X	X
10		X			X				X		
11		X			X			X	X	X	X
12	X						X				
13	X	X	X	X	X	X				X	X
14	X		X						X		
15	X		X	X	X	X		X	X	X	X
16	X	X		X	X	X	X	X	X		X
17			X	X	X				X		X
18					X	X					X
19	X			X			X		X		
20		X				X	X		X		
TOT	11	8	9	7	13	9	8	5	14	9	13
	55%	40%	45%	35%	65%	45%	40%	25%	70%	45%	65%

TOT	MOY
9	82%
5	45%
3	27%
6	55%
8	73%
4	36%
5	45%
4	36%
6	55%
3	27%
6	55%
2	18%
8	73%
3	27%
9	82%
9	82%
5	45%
3	27%
4	36%
4	36%
9,64	
48,2%	

Tableau 69 : Associations récupérées groupe 1B

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1			X	X		X	X		X	
2	X		X	X						
3			X	X					X	X
4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
5		X		X	X	X			X	
6									X	
7		X	X	X						
8			X	X	X	X			X	X
9		X	X	X			X		X	
10									X	
11	X	X	X	X	X	X			X	X
12			X		X		X			X
13		X	X	X	X	X			X	X
14		X	X	X	X	X	X		X	
15		X	X	X					X	
16	X		X	X	X	X	X	X	X	
17		X			X				X	
18			X			X			X	
19	X	X	X	X			X		X	
20	X		X						X	X
TOT	6	10	16	14	9	9	7	2	17	6
	30%	50%	80%	70%	45%	45%	35%	10%	85%	30%

TOT	MOY
5	50%
3	30%
4	40%
9	90%
5	50%
1	10%
3	30%
6	60%
5	50%
1	10%
8	80%
4	40%
7	70%
7	70%
4	40%
8	80%
3	30%
3	30%
6	60%
4	40%
9,60	
48,0%	

Tableau 70 : Associations récupérées groupe 2A

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	X	X	X	X	X			X		X		
2			X		X		X	X	X	X	X	
3	X			X		X	X					
4	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
5								X				
6			X					X				
7	X											
8	X	X					X					
9	X	X	X	X	X		X				X	X
10				X						X		
11	X		X	X	X	X				X	X	
12		X		X	X				X		X	
13			X		X					X		
14	X	X	X	X						X		
15	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
16	X	X		X		X	X				X	
17			X						X	X	X	
18		X	X						X			
19				X					X			
20							X	X				
TOT	10	9	11	11	8	5	8	7	6	8	8	3
	50%	45%	55%	55%	40%	25%	40%	35%	30%	40%	40%	15%

TOT	MOY
7	58%
7	58%
4	33%
11	92%
1	8%
2	17%
1	8%
3	25%
8	67%
2	17%
7	58%
5	42%
3	25%
5	42%
11	92%
6	50%
4	33%
3	25%
2	17%
2	17%
7,64	
38,2%	

Tableau 71 : Associations récupérées groupe 2B

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1		X	X	X		X				
2	X	X	X	X		X	X	X		
3	X					X		X		
4	X	X		X	X	X	X	X	X	X
5						X		X	X	
6	X		X	X	X			X		
7							X			
8	X			X				X		
9	X	X			X	X			X	
10					X	X				
11		X				X		X		
12			X	X				X		
13		X			X	X		X		
14		X			X		X		X	
15	X	X		X	X	X		X	X	
16			X			X	X	X		
17						X		X	X	
18	X				X	X	X	X		
19			X					X	X	
20					X	X	X			
TOT	8	8	6	7	9	14	7	14	7	1
	40%	40%	30%	35%	45%	70%	35%	70%	35%	5%

TOT	MOY
4	40%
7	70%
3	30%
9	90%
3	30%
5	50%
1	10%
3	30%
5	50%
2	20%
3	30%
3	30%
4	40%
4	40%
7	70%
4	40%
3	30%
5	50%
3	30%
3	30%
8,10	
40,5%	

Tableau 72 : Associations récupérées groupe 3A

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	X	X				X	X	X		X	X	
2	X	X	X			X			X	X		
3				X			X		X	X		
4		X		X	X	X			X	X	X	X
5	X				X	X						
6			X	X	X	X	X		X			
7	X						X			X		
8		X				X				X		
9	X	X	X		X			X	X		X	
10							X			X	X	X
11	X	X	X		X	X					X	
12		X	X				X					
13								X	X	X	X	
14							X		X			
15				X	X	X	X	X	X	X	X	X
16		X				X	X	X		X	X	
17		X				X	X					
18									X			
19	X						X			X		
20					X		X	X			X	
TOT	7	9	5	4	7	10	12	6	9	11	9	3
	35%	45%	25%	20%	35%	50%	60%	30%	45%	55%	45%	15%

TOT	MOY
7	58%
6	50%
4	33%
8	67%
3	25%
6	50%
3	25%
3	25%
7	58%
4	33%
6	50%
3	25%
4	33%
2	17%
9	75%
6	50%
3	25%
1	8%
3	25%
4	33%
7,73	
38,6%	

Tableau 73 : Associations récupérées groupe 3B

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1			X	X		X	X	X		X
2	X					X	X			
3	X					X		X		
4	X		X			X	X			X
5	X	X	X					X		X
6				X	X	X	X	X	X	X
7			X	X				X	X	
8		X	X	X		X	X	X	X	X
9				X		X	X	X		X
10		X	X	X			X	X		X
11						X	X	X	X	X
12		X	X	X	X	X		X		X
13			X	X			X	X	X	X
14	X		X	X		X	X			X
15		X	X			X	X	X		X
16	X			X		X		X		X
17	X									
18			X					X	X	X
19	X					X			X	
20		X	X	X			X	X	X	X
TOT	8	6	12	11	2	13	12	15	8	15
	40%	30%	60%	55%	10%	65%	60%	75%	40%	75%

TOT	MOY
6	60%
3	30%
3	30%
5	50%
5	50%
7	70%
4	40%
8	80%
5	50%
6	60%
5	50%
7	70%
6	60%
6	60%
6	60%
5	50%
1	10%
4	40%
3	30%
7	70%
10,20	
51,0%	

Tableau 74 : Associations récupérées groupe 4A

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	X					X		X	X	X	X	
2		X	X	X	X					X		
3				X				X	X			X
4	X	X		X	X	X		X			X	
5	X		X			X		X	X	X	X	
6		X						X	X			
7				X		X					X	
8	X			X		X		X	X			
9						X	X			X		X
10	X							X	X		X	
11						X			X	X	X	
12						X			X	X	X	
13										X		X
14	X									X		
15	X	X				X			X			
16				X			X	X	X			
17								X		X	X	
18											X	
19	X			X		X		X		X	X	
20	X			X		X			X		X	
TOT	9	4	2	8	2	11	2	10	11	10	11	3
	45%	20%	10%	40%	10%	55%	10%	50%	55%	50%	55%	15%

TOT	MOY
6	50%
5	42%
4	33%
7	58%
7	58%
3	25%
3	25%
5	42%
4	33%
4	33%
4	33%
4	33%
2	17%
2	17%
4	33%
4	33%
3	25%
1	8%
6	50%
5	42%

6,73
33,6%

Tableau 75 : Associations récupérées groupe 4B

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1						X			X			
2											X	
3	X			X	X							
4	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
5		X	X		X	X		X				X
6		X				X			X		X	
7			X							X		X
8	X									X		
9	X						X	X				
10											X	
11	X		X			X						X
12				X	X		X	X				
13	X		X			X			X		X	
14		X			X					X		X
15	X					X		X		X	X	X
16		X			X			X		X		
17			X			X		X		X	X	
18						X				X	X	X
19				X	X					X	X	
20					X	X		X				X
TOT	7	5	6	4	8	10	3	8	3	9	9	8
	35%	25%	30%	20%	40%	50%	15%	40%	15%	45%	45%	40%

TOT	MOY
2	17%
1	8%
3	25%
11	92%
6	50%
4	33%
3	25%
2	17%
3	25%
1	8%
4	33%
4	33%
5	42%
4	33%
6	50%
4	33%
5	42%
4	33%
4	33%
4	33%

6,80
34,0%

GLOSSAIRE DES TERMES PRINCIPAUX

Plusieurs termes employés ont une définition technique ou spécifique à notre modèle ou à nos expériences. Ces termes ont été développés plus amplement dans le ou les chapitre(s) qui les concerne(nt) directement, mais une définition brève ici pourra se révéler utile pour une consultation rapide au fur et à mesure de la lecture. Nous ne développons pas tous les termes techniques qui sont employés dans un sens classique, comme *hyponymie*, *synonymie*, etc...

- ACQUISITION / APPRENTISSAGE : Généralement, le terme acquisition est employé sans distinction avec l'apprentissage, sauf si expressément signalé. Nous supposons que le lexique peut être acquis ou appris (Lawson et Hogben 1996 : 103 ; Lewis 1993 : 116), la position inverse étant de moins en moins soutenue de nos jours (mais voir Zobl 1995). En ce qui concerne le lexique mental, nous rejetons l'hypothèse de l'interface nulle de Krashen (1978), qui traite surtout des structures grammaticales (cf chapitre 5).

- APPRENANT / NATIF / BILINGUE / MONOLINGUE : Tous les apprenants ne sont pas les mêmes, et il y a un grand nombre de variables qui peuvent influencer sur le parcours d'une acquisition L2. Nous parlons donc d'Un Apprenant en toute connaissance de cause, pour désigner un membre plus ou moins 'typique' de ce groupe d'adultes qui sont en train d'apprendre / d'acquérir une deuxième langue, que ce soit par une acquisition 'naturelle' ou par une instruction institutionnelle. Le terme bilingue est limité au groupe d'adultes qui ont acquis deux langues plus ou moins simultanément dès l'enfance. Le bilingue peut avoir des préférences pour l'une de ses deux langues, mais sa compétence dans chacune égale celle d'un locuteur natif. Le terme bilingue est souvent employé ailleurs pour désigner toute population qui parle deux langues, y compris les apprenants adultes, ce qui peut mener à une certaine confusion dans un petit nombre de citations de cette thèse. Le locuteur natif peut être monolingue, bilingue, ou multilingue. Lorsque nous employons le terme natif, nous focalisons sur les connaissances de la L1, sans nous soucier du nombre de langues connues par ce locuteur. Evidemment, par exemple, chaque apprenant est un natif de sa L1 (cf chapitre 4).

- COMPETENCE (PSYCHOLOGIE) PERFORMANCE (COMPORTEMENT) : Cette distinction est une conséquence nécessaire d'autres distinctions, notamment entre les connexions et les entrées lexicales d'un côté, et les associations et les unités lexicales de l'autre. Les

connexions et les entrées sont des phénomènes psychologiques de la compétence lexicale — ce que sait le locuteur — tandis que les associations et les unités sont des phénomènes du comportement ou de la performance — ce que fait le locuteur (cf chapitre 3).

- **CONNEXION / ASSOCIATION / LIAISON / LIEN** : Une connexion lexicale est une liaison entre deux ou plusieurs entrées du lexique mental ; une association est une liaison consciente entre unités lexicales. Les associations, un phénomène du comportement (ou performance) linguistique, peuvent être considérées comme un moyen d'étudier les connexions psychologiques (qui relèvent de la compétence). Les connexions peuvent être des chemins concrets entre les unités, ou elles peuvent juste être des adresses stockées à l'intérieur de chaque entrée (cf section 3.3 ; voir chapitre 17 pour le problème du 'conscient'). Le terme association est employé pour désigner toute liaison lexicale qui pourrait se manifester dans le comportement. Les expériences d'associations lexicales classiques sollicitent une surabondance de certains types d'associations très fortes, au détriment de connexions moins fortes. Les termes liaison et lien sont employés de façon interchangeable avec connexion et avec association (cf chapitre 3).

- **ENTREE LEXICALE / UNITE LEXICALE** : Une entrée lexicale représente l'ensemble des informations relatif à une unité lexicale, stockées dans le lexique mental. C'est ainsi un élément du lexical qui a une identité psychologique qui lui est propre. Elle peut être considérée comme la réalité psychologique d'une unité lexicale (cf section 3.1). Une unité lexicale est l'expression d'une entrée lexicale, et donc un phénomène du comportement ou de la performance. On parle d'unités lexicales parce qu'elles représentent les éléments fondamentaux du lexique. C'est-à-dire, tout ce que le lexique mental traite comme une unité individuelle peut être considérée comme une unité lexicale. En physique, l'unité fondamentale doit être la plus petite qui existe, mais ce n'est pas le cas avec le lexique mental. Une métaphore plus appropriée serait le *mètre*, comme unité de mesure : il peut être divisé en centimètres, ou multiplié en kilomètres. De la même manière, l'unité lexicale peut être divisée en plus petits paquets d'informations (morphèmes ou flexions), ou être regroupée afin de formuler des énoncés plus longs. Les unités composées sont des unités formées à partir de deux ou de plusieurs morphèmes libres. Plus longs que le mot, et une idée plus radicale, sont les

agglomérats, les expressions lexicales, ou *chunks*. Un agglomérat peut être considéré comme une unité parce qu'il fonctionne comme un seul élément sémantique et / ou syntaxique, même si on peut le décomposer. Il prend des flexions et est sujet à un traitement grammatical comme tout autre unité. Certains agglomérats fournissent principalement la structure d'un bout de phrase préfabriqué, et représentent ainsi un interface entre le lexique et la syntaxe (cf chapitre 10).

- ERREUR LEXICALE : En principe, tout phénomène lexical qui peut distinguer l'apprenant du locuteur natif. Une erreur dans le comportement est souvent révélatrice des mécanismes psycholinguistiques (cf chapitre 4).
- ESPRIT / CERVEAU : L'esprit est uniquement le produit de la biologie du cerveau. Néanmoins, il nous convient principalement de parler de l'esprit et non pas du cerveau, ce qui nous permet un angle pour aborder tout phénomène relevant de la psychologie humaine. Nous faisons très souvent l'analogie entre les deux (cf chapitre 2 ; l'introduction à la première partie).
- INTERLINGUISTIQUE / INTRALINGUISTIQUE : Le terme interlinguistique signifie ici 'entre deux langues' (entre les L1 et L2), et ne se rapporte pas aux théories de l'interlangue (voir Davies et al 1984 pour une plus grande description de ce sens). Intralinguistique dénote une liaison au sein d'une même langue, soit L1 ~ L1, soit L2 ~ L2.
- L1 / L2 : La L1 est la première langue (ou langue maternelle) d'un locuteur ; la L2 est une deuxième langue (ou langue étrangère, ou langue seconde). En l'occurrence, la L1 est généralement le français, et la L2 est l'anglais, sauf signalement du contraire.
- LEXIQUE MENTAL : L'ensemble des représentations (entrées) lexicales et des mécanismes et processus de traitement de ces mêmes informations. Il semble probable que cet ensemble constitue un élément distinct de l'esprit (mais pas forcément du cerveau), et nous le traitons comme un module de son propre chef (cf chapitre 3).
- MARQUAGE : Toute caractéristique perçue (consciemment ou non consciemment) qui différencie une unité lexicale d'une 'norme'. Deux unités qui sont considérées comme marquées d'une manière comparable seront susceptibles d'être liées dans le lexique mental. Dans d'autres contextes, on parle de la 'marque', mais il s'agit là

principalement d'une opposition entre deux ou plusieurs unités. Par exemple, dans cette perspective traditionnelle, l'unité *woman* serait marquée par rapport à *man*, parce que cette dernière unité dénote soit un humain de sexe masculin, soit tout humain, sans considération de sexe. Cette unité peut donc inclure *woman*, qui dénote un être humain de sexe féminin uniquement, et ce serait ainsi *man* qui serait le moins spécifique, le plus fondamental d'un point de vue strictement linguistique — et ainsi l'unité non marquée (cf section 3.2.2).

- TRAIT LEXICAL : Une information individuelle stockée dans une entrée lexicale, ou traitée par elle. Deux entrées partageant un même trait sont susceptibles d'être liées dans le lexique mental, et ce sont ainsi ces traits qui sont à la base de toute connexion ou association lexicale. Le trait [LANGUE : X] est l'information que contient chaque entrée, selon notre modèle, qui identifie la langue (L1, L2...) à laquelle elle appartient (cf chapitre 3 ; section 7.2).
- TRAITEMENT EN PARALLELE : Dans le lexique mental, de nombreuses entrées et connexions peuvent être traitées simultanément, à la différence des systèmes de traitement en série (tel le micro-ordinateur), qui traitent une seule information à la fois (cf section 2.1 ; chapitre 3).

BIBLIOGRAPHIE DES AUTEURS CITES

- ADAMS, S.J. (1982) : Scripts and the recognition of unfamiliar vocabulary : Enhancing second language reading skills.
(The Modern Language Journal 66/2 : 155-169)
- ADAMS, S.J. (1983) : Scripts and second language reading skills.
(Dans OLLER, J.W. Jr & RICHARD-AMATO, P.A. (eds) : Methods that work : A smorgasbord of ideas for language teachers. Rowley MA : Newbury House. 375-381)
- ADJEMIAN, C. (1983) : The transferability of lexical properties.
(Dans GASS, S.M. & SELINKER, L. (eds) : Language transfer in language learning. Rowley MA : Newbury House. 250-268)
- AITCHISON, J. (1988) : All paths lead to the mental lexicon.
(Dans FLYNN, S. & O'NEIL, W. (eds) : Linguistic theory in second language acquisition. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 346-361)
- AITCHISON, J. (1992) : Good birds, better birds and amazing birds.
(Dans ARNAUD, P.J.L. & BEJOINT, H. (eds) : Vocabulary and applied linguistics. London : Macmillan. 71-84)
- AITCHISON, J. (1993) : Birds, bees, and switches : Psycholinguistic issues 1967-2017.
(ELT Journal 47/2 : 107-116)
- AITCHISON, J. (1994) : Words in the mind : An introduction to the mental lexicon. 2nd edition.
(Oxford : Basil Blackwell)
- AITCHISON, J. (1996a) : The seeds of speech : Language origin and evolution.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- AITCHISON, J. (1996b) : Taming the wilderness : Words in the mental lexicon.
(Dans ANDERMAN, G.M. & ROGERS, M.A. (eds) : Words words words : The translator and the language learner. Cleveland : Multilingual Matters. 15-26)
- AITCHISON, J. (1997) : The language web : The power and problem of words. (1996 BBC Reith lectures.)
(Cambridge : Cambridge University Press)
- ALBERT, M. & OBLER, L.K. (1978) : The bilingual brain.
(New York : Academic Press)
- ALEXANDER, R.J. (1984) : Fixed expressions in English : Reference books and the teacher.
(ELT Journal 38/2 : 127-134)
- ALEXANDER, L.G. (1994) : Right word wrong word.
(Harlow : Longman)
- ALLAN, D. (1992) : Oxford Placement Test 2.
(Oxford : Oxford University Press)
- ALLEN, V.F. (1983) : Techniques in teaching vocabulary.
(Oxford : Oxford University Press)
- ALTARRIBA, J. (1992) : The representation of translation equivalents in bilingual memory.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 157-174)
- ALTENBERG, E.P. & CAIRNS, H.S. (1983) : The effects of phonotactic constraints on lexical processing in bilingual and monolingual subjects.
(Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 22 : 174-188)

- ANDERMAN, G.M. & ROGERS, M.A. (eds) (1996a) : Words words words : The translator and the language learner. (Cleveland : Multilingual Matters)
- ANDERMAN, G.M. & ROGERS, M.A. (1996b) : The translator and the language learner : Linguistics revisited. (Dans ANDERMAN, G.M. & ROGERS, M.A. (eds) : Words words words : The translator and the language learner. Cleveland : Multilingual Matters. 1-14)
- ARNAUD, P. (1982) : A study of some variables linked to the English vocabulary proficiency of French students. (Journal of Applied Language Study 1/1 : 87-92)
- ARNAUD, P.J.L. (1992) : Review of NATION : 'Teaching and learning vocabulary'. (Applied Linguistics 13/3 : 326-328)
- ARNAUD, P.J.L. & SAVIGNON, S.J. (1997) : Rare words, complex lexical units and the advanced learner. (Dans COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) : Second language vocabulary acquisition. Cambridge : Cambridge University Press. 157-174)
- AUER, J.C.P. (1988) : A conversation analytic approach to code-switching and transfer. (Dans HELLER, M. (ed) : Codeswitching : Anthropological and sociolinguistic perspectives. The Hague : Mouton de Gruyter. 1-24)
- AYTO, J. (1996) : Lexical innovation : Neologism and dictionaries. (Dans ANDERMAN, G.M. & ROGERS, M.A. (eds) : Words words words : The translator and the language learner. Cleveland : Multilingual Matters. 63-68)
- BADDELEY, A.D. (1990) : Human memory : Theory and practice. (London : Erlbaum)
- BAHRICK, H.P. (1984) : Semantic memory content in permastore : Fifty years of memory for Spanish learned in school. (Journal of Experimental Psychology : General 113/1 : 1-30)
- BARROW, J.D. (1998) : Impossibility : The limits of science and the science of limits. (Oxford : Oxford University Press)
- BATES, E. & MACWHINNEY, B. (1989) : Functionalism and the competition model. (Dans MACWHINNEY, B. & BATES, E. (eds) : The crosslinguistic study of sentence processing. Cambridge : Cambridge University Press. 3-73)
- BEAUVILLAIN, C. (1992) : Orthographic and lexical constraints in bilingual word recognition. (Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 221-235)
- BEAUVILLAIN, C. & GRAINGER, J. (1987) : Accessing interlexical homographs : Some cognitive development. (Child Development 48 : 1009-1018)
- BECK, J. (1981) : New vocabulary and the associations it provokes. (Polyglot 3/3 ; C7 : F14)
- BEHEYDT, L. (1987) : The semantization of vocabulary in foreign language learning. (System 15/1 : 55-67)
- BENSON, M. ; BENSON, E. & ILSON, R. (1986) : The BBI combinatory dictionary of English : A guide to word combinations. (Amsterdam : John Benjamins)
- BENSOUSSAN, M. (1992) : Learners' spontaneous translations in an L2 reading comprehension task : Vocabulary knowledge and use of schemata. (Dans ARNAUD, P.J.L. & BEJOINT, H. (eds) : Vocabulary and applied linguistics. London : Macmillan. 102-112)

- BENSOUSSAN, M. & LAUFER, B. (1984) : Lexical guessing in context in EFL reading comprehension.
(Journal of Research in Reading 7 : 15-32)
- BENTAHILA, A. & DAVIES, E.E. (1992) : Code-switching and language dominance.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 443-458)
- BESNER, D. & JOHNSTON, J.C. (1989) : Reading and the mental lexicon : On the uptake of visual information.
(Dans MARSLEN-WILSON, W.D. (ed) : Lexical representation and process. Cambridge MA : MIT Press. 291-316)
- BIALYSTOK, E. (1992) : Selective attention in cognitive processing : The bilingual edge.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 501-513)
- BIALYSTOK, E. (1997) : The structure of age : In search of barriers to second language acquisition.
(Second Language Research 13/2 : 116-137)
- BIALYSTOCK, E. & FROHLICH, M. (1980) : Oral communication strategies for lexical difficulties.
(Interlanguage Studies Bulletin 5/1 : 3-30)
- BIALYSTOK, E. & SHARWOOD-SMITH, M. (1985) : Interlanguage is not a state of mind : An evaluation of the construct for second language acquisition.
(Applied Linguistics 6 : 101-117)
- BOGAARDS, P. (1991) : Dictionnaires pédagogiques et apprentissage du vocabulaire.
(Cahiers de Lexicologie 59 : 93-107)
- BOULTON, A. (1992) : A Chomskyan approach to second language acquisition, universal grammar and the language classroom.
(Norwich : University of East Anglia. Mémoire inédit de Maîtrise)
- BOULTON, A. (1995) : Le lexique mental L2.
(Nancy : Université de Nancy 2. Mémoire inédit de DEA)
- BOULTON, A. (1998) : Revue de LEWIS : 'Implementing the lexical approach.'
(Contact 27/3 : 4-5)
- BOULTON, A. (à paraître) : L'acquisition du lexique en langue étrangère.
(Actes de l'UPLEGESS)
- BROWN, G.D.A. & HULME, C. (1992) : Cognitive psychology and second-language processing : The role of short-term memory.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 105-121)
- BROWN, J.D. (1991) : Statistics as a foreign language. Part 1 : What to look for in reading statistical language studies.
(TESOL Quarterly 25/4 : 569-586)
- BROWN, J.D. (1992) : Statistics as a foreign language. Part 2 : More things to consider in reading statistical language studies.
(TESOL Quarterly 26/4 : 629-664)
- BRUMFIT, C.J. (1978) : Review of WILKINS : 'Notional syllabuses'.
(ELT Journal 33/1 : 79-82)
- BULLARD, N. (1985) : Word-based perception : A handicap in second language acquisition ?
(ELT Journal 39/1 : 28-31)

- BUTTERWORTH, B. (1980) : Some constraints on models of language production.
 Dans BUTTERWORTH, B. (ed) : Language production. Volume I : Speech and talk. London : Academic Press. 423-459)
- BUTTERWORTH, B. (1989) : Lexical access in speech production.
 (Dans MARSLEN-WILSON, W.D. (ed) : Lexical representation and process. Cambridge MA : MIT Press. 108-135)
- BYBEE, J.L. & SLOBIN, D.I. (1982) : Rules and schemas in the development and use of the English past tense.
 (Language 58 : 265-289)
- CAIRNS-SMITH, A.G. (1996) : Evolving the mind : On the nature of matter and the origin of consciousness.
 (Cambridge : Cambridge University Press)
- CALVIN, W.H. (1996) : How brains think : Evolving intelligence, then and now.
 (London : Weidenfeld & Nicolson)
- Cambridge International Dictionary of English. (1995).
 (Cambridge : Cambridge University Press)
- Cambridge Word Routes Anglais-Français. (1994)
 (Cambridge : Cambridge University Press)
- CARAMAZZA, A. & BRONES, I. (1979) : Lexical access in bilinguals.
 (Bulletin of the Psychometric Society 13/4 : 212-214)
- CARAMAZZA, A. & BRONES, I. (1980) : Semantic classification by bilinguals.
 (Canadian Journal of Psychology 34/1 : 77-81)
- CARAMAZZA, A. ; LAUDANNA, A. & ROMANI, C. (1988) : Lexical access and inflectional morphology.
 (Cognition 28/3 : 297-332)
- CARÉ, J-M. (1989) : La joie des séries.
 (Le Français dans le Monde. N° spécial : Lexiques. 154-162)
- CARRELL, P.L. (1984) : Evidence of a formal schema in second language comprehension.
 (Language Learning 34/87-111)
- CARROLL, S.E. (1992) : On cognates.
 (Second Language Research 8/2 : 93-119)
- CARTER, R.A. (1987a) : Vocabulary and second/foreign language teaching.
 (Language Teaching 20/1 : 3-16)
- CARTER, R.A. (1987b) : Vocabulary : Applied linguistic perspectives.
 (London : George Allen & Unwin)
- CARTER, R.A. (1987c) : Is there a core vocabulary ? Some implications for language teaching.
 (Applied Linguistics 8/2 : 178-193)
- CARTER, R.A. (1989) : Introduction to AILA Review : Vocabulary acquisition.
 (Dans NATION, I.S.P. & CARTER, R.A. (eds) : AILA review 6 : Vocabulary acquisition. Amsterdam : Free University Press. 5-9)
- CARTER, R.A. & MCCARTHY, M. (eds) (1988) : Vocabulary and language teaching.
 (London : Longman)
- CHAMPAGNOL, R. (1974) : Association verbale, structuration et rappel libre bilingues.
 (Psychologie Française 19 : 83-100)
- CHANNELL, J. (1981) : Applying semantic theory to vocabulary teaching.
 (ELT Journal 35/2 : 115-122)

- CHANNELL, J. (1988) : Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition.
(Dans CARTER, R.A. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary and language teaching. London : Longman. 83-96)
- CHANNELL, J. (1994) : Vague language.
(Oxford : Oxford University Press)
- CHEN, H-C. (1992) : Lexical processing in bilingual or multilingual speakers.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 253-264)
- CHOMSKY, N. (1970) : Remarks on nominalisation.
(Dans JACOBS, R. & ROSENBLUM, P. (eds) : Readings in English transformational grammar. Waltham MA : Ginn & Co. 104-221)
- CHOMSKY, N. (1981) : Lectures on government and binding.
(Dordrecht : Foris)
- CIESLICKA-RATAJCZAK, A. (1994) : The mental lexicon in second language learning.
(Studia Anglica Posnaniensia 29 : 105-117)
- CLARK, E.V. (1993) : The lexicon in acquisition.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- CLARK, H.H. (1970) : Word associations and linguistic theory.
(Dans LYONS, J. (ed) : New horizons in linguistics. London : Penguin. 271-286)
- CLARK, M. (1992) : Help in L2 vocabulary learning : Knowledge and process.
(Communication Personnelle)
- CLARKE, D.F. & NATION, I.S.P. (1980) : Guessing the meanings of words from context : Strategy and techniques.
(System 8/3 : 211-220)
- COHEN, A.D. (1984) : Studying second language learning strategies : How do we get the information ?
(Applied Linguistics 5/2 : 101-112)
- COHEN, A.D. (1987a) : The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning.
(Studies in Second Language Acquisition 9/1 : 43-62)
- COHEN, A.D. (1987b) : Using verbal report in research on language learning.
(Dans FAERCH, C. & KASPAR, G. (eds) : Introspection in second language research. Clevedon : Multilingual Matters. 82-95)
- COHEN, A.D. (1990) : Language learning.
(New York : Newbury House)
- COHEN, A.D. & APHEK, E. (1980) : Retention of second-language vocabulary over time : Investigating the role of mnemonic associations.
(System 8/3 : 221-235)
- COHEN, A.D. & APHEK, E. (1981) : Easifying second language learning.
(Studies in Second Language Acquisition 3 : 221-236)
- COHEN, A.D. & HOSENFELD, C. (1981) : Some uses of mentalistic data in second language research.
(Language Learning 31/2 : 285-313)
- COLBY, K.M. (1978) : Mind models : an overview of current work.
(Mathematical Biosciences 39 : 159-185)
- Collins COBUILD English language dictionary. (1987)
(London : Collins)

- Collins COBUILD English usage.* (1992)
(London : HarperCollins)
- COOK, V.J. (1981) : Some uses for second language learning research.
(Annals of the New York Academy of Sciences 379 : 251-258)
- COOK, V.J. (1986) : Do second language learners have a cognitive deficit ?
(Dans COOK, V.J. (ed) : Experimental approaches to second language learning.
Oxford : Pergamon. 73-79)
- COOK, V.J. (1991) : Second language learning and language teaching.
(London : Edward Arnold)
- COOK, V.J. (1992) : Evidence for multicompetence.
(Language Learning 42/4 : 557-591)
- CORDER, S.P. (1967) : The significance of learners' errors.
(IRAL 5/4 : 161-170)
- COSMIDES, L. ; TOOBY, J. & BARKOW, J.H. (1992) : Evolutionary Psychology and
Conceptual Integration.
(Dans BARKOW, J.H. ; COSMIDES, L. & TOOBY, J. (eds) : The adapted mind :
Evolutionary psychology and the generation of culture. Oxford : Oxford
University Press. 3-15)
- COURTILLON, J. (1989) : Lexique et apprentissage de la langue.
(Le Français dans le Monde. N° spécial : Lexiques. 146-153)
- COWIE, A.P. (1988) : Stable and creative aspects of vocabulary use.
(Dans CARTER, R.A. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary and language
teaching. London : Longman. 126-139)
- CRAIK, F.I.M. & LOCKHART, R.S. (1972) : Levels of processing : A framework for
memory record.
(Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 11 : 671-684)
- CRAIK, F.I.M. & TULVING, E. (1975) : Depth of processing and the retention of
words in episodic memory.
(Journal of Experimental Psychology 104 : 268-284)
- CRUSE, D.A. (1977) : The pragmatics of lexical specificity.
(Journal of Linguistics 13 : 153-164)
- CRUSE, D.A. (1988) : Word meaning and encyclopaedic knowledge.
(Dans HULLEN, W. & SCHULZE, R. (eds) : Understanding the lexicon :
Meaning, sense and world knowledge in lexical semantics. Tübingen : Max
Niemeyer Verlag)
- CRYSTAL, D. (1987) : The Cambridge encyclopaedia of language.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- CRYSTAL, D. (1997) : English as a global language.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- CURTIS, M.E. (1987) : Vocabulary testing and vocabulary instruction.
(Dans MCKEOWN, M.G. & CURTIS, M.E. (eds) : The nature of vocabulary
acquisition. Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum. 37-51)
- CUTLER, A. & FAY, D.A. (1982) : One mental lexicon, phonologically arranged :
Comments on Hurford's comments.
(Linguistic Inquiry 13/1 : 107-113)
- DALRYMPLE-ALFORD, E.C. (1982) : Associations of bilinguals to synonyms and
translation equivalent words.
(Current Psychological Research 2 : 181-186)
- DALRYMPLE-ALFORD, E.C. (1984) : Bilingual retrieval from semantic memory.
(Current Psychological Research and Reviews 3 : 3-13)

- DALRYMPLE-ALFORD, E. & AAMIRY, A. (1970) : Word associations of bilinguals.
(Psychonomic Science 21 : 319-320)
- DAVIES, A. ; HOWART, A. & CRIPER, C. (eds) (1984) : Interlanguage.
(Edinburgh : Edinburgh University Press)
- DAVIS, K.A. (1995) : Qualitative theory and methods in applied linguistics research.
(TESOL Quarterly 29/3 : 427-453)
- DAWKINS, R. (1982) : The extended phenotype : The long reach of the gene.
(Oxford : Oxford University Press)
- DEACON, T.W. (1997) : The symbolic species : The co-evolution of language and the human brain.
(London : Allen Lane / Penguin Books)
- DE BOT, K. ; COX, A. ; RALSTON, S. ; SCHAUFELI, A. & WELTENS, B. (1995) :
Lexical processing in bilinguals.
(Second Language Research 11/1 : 1-19)
- DE BOT, K. & SCHREUDER, R. (1993) : Word production and the bilingual lexicon.
(Dans SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (eds) : The bilingual lexicon.
Amsterdam : Benjamins. 191-211)
- DECHERT, H.W. (1987) : Analysing language processing through verbal reports.
(Dans FAERCH, C. & KASPAR, G. (eds) : Introspection in second language research.
(Clevedon : Multilingual Matters. 96-112)
- DE GROOT, A.M.B. (1992) : Determinants of word translation.
(Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition 18 :
1001-1018)
- DE GROOT, A.M.B. (1993) : Word-type effects in bilingual processing tasks : Support
for a mixed representational system.
(Dans SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (eds) : The bilingual lexicon.
Amsterdam : Benjamins. 27-52)
- DE GROOT, A.M.B. & COMIJS, H. (1995) : Translation recognition and translation
production : Comparing a new and an old tool in the study of bilingualism.
(Language Learning 45/3 : 467-509)
- DE GROOT, A.M.B. ; DANNENBURG, L. & VAN HELL, J.G. (1994) : Forward and
backward word translation by bilinguals.
(Journal of Memory and Language 33/5 : 600-629)
- DE GROOT, A.M.B. & HOEKS, J.C.J. (1995) : The development of bilingual
memory : Evidence from word translation by trilinguals.
(Language Learning 45/4 : 683-724)
- DE GROOT, A.M.B. & NAS, G.L.J. (1991) : Lexical representation of cognates and
noncognates in compound bilinguals.
(Journal of Memory and Language 30 : 90-123)
- DE GROOT, A.M.B. & POOT, R. (1997) : Word translation at three levels of
proficiency in a second language : The ubiquitous involvement of conceptual
memory.
(Language Learning 47/2 : 215-264)
- DEESE, J. (1984) : Thought into speech : The psychology of a language.
(Englewood Cliffs NJ : Prentice Hall)
- DELL, G.S. (1989) : The retrieval of phonological forms in production : Tests of
predictions from a connectionist model.
(Dans MARSLLEN-WILSON, W.D. (ed) : Lexical representation and process.
Cambridge MA : MIT Press. 136-165)

- DENNET, D.C. (1991) : Consciousness explained.
(Boston : Little & Brown)
- DOLLERUP, C. ; GLAHN, E. & ROSENBERG HANSEN, C. (1989) : Vocabularies in the reading process.
(Dans NATION, I.S.P. & CARTER, R.A. (eds) : AILA review 6 : Vocabulary acquisition. Amsterdam : Free University Press. 21-33)
- DORNIC, S. (1979) : Information processing in bilinguals : Some selected issues.
(Psychological Research 40 : 329-348)
- DORNIC, S. (1980) : Information processing and language dominance.
(International Review of Applied Psychology 29 : 119-140)
- DUBIN, F. (1989) : The odd couple : Reading and vocabulary.
(ELT Journal 43/4 : 283-287)
- DUNBAR, G. (1991) : The cognitive lexicon.
(Tübingen : Gunter Narr)
- DURGUNOGLU, A.Y. & ROEDIGER, H.L. (1987) : Test differences in accessing bilingual memory.
(Journal of Memory and Language 26 : 377-391)
- DURRELL, M. (1988) : Some problems of contrastive lexical semantics.
(Dans HULLEN, W. & SCHULZE, R. (eds) : Understanding the lexicon : Meaning, sense and world knowledge in lexical semantics. Tübingen : Max Niemeyer Verlag)
- ELLIS, G. & SINCLAIR, B. (1989) : Learning to learn English.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- ELLIS, N.C. (1992) : Linguistic relativity revisited : The bilingual word-length effect in working memory during counting, remembering numbers, and mental calculation.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 137-155)
- ELLIS, N.C. (1996) : Sequencing in SLA : Phonological memory, chunking, and points of order.
(Studies in Second Language Acquisition 18 : 91-126)
- ELLIS, N.C. (1997) : Vocabulary acquisition : Word structure, collocation, word-class, and meaning.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 122-139)
- ELLIS, N.C. & BEATON, A. (1993) : Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning.
(Language Learning 43/4 : 559-617)
- ELLIS, R. (1985) : Understanding second language acquisition.
(Oxford : Oxford University Press)
- ELLIS, R. (1990) : Instructed second language acquisition.
(Oxford : Basil Blackwell)
- ELLIS, R. (1993) : Talking shop. Second language acquisition research : How does it help teachers ?
(ELT Journal 47/1 : 3-11)
- EMMORY, K.D. & FROMKIN, V.A. (1988) : The mental lexicon.
(Dans NEWMAYER, F.J. (ed) : Linguistics : The Cambridge survey. Volume III : Language : Psychological and biological aspects. Cambridge : Cambridge University Press. 124-149)

- ENGELKAMP, J. (1988) : Nouns and verbs in the mental lexicon.
(Dans HULLEN, W. & SCHULZE, R. (eds) : Understanding the lexicon : Meaning, sense and world knowledge in lexical semantics. Tübingen : Max Niemeyer Verlag)
- ERDMENGER, M. (1985) : Word acquisition and vocabulary structure in third-year EFL learners.
(IRAL 123/2 : 159-164)
- ERICSSON, K.A. & SIMON, H.A. (1980) : Verbal reports as data.
(Psychological Review 87/3 : 215-251)
- ERICSSON, K.A. & SIMON, H.A. (1993) : Verbal reports as data. (Revised edition)
(Cambridge MA : MIT Press)
- ERVIN, S. & OSGOOD, C.E. (1954) : Second language learning and bilingualism.
(Réimprimé dans OSGOOD, C.E. & SEBEOK, T. (eds) (1965) : Psycholinguistics : A survey of theory and research problems. Bloomington : Indiana University Press. 139-146)
- FAERCH, C. ; HAASTRUP, K. & PHILLIPSON, R. (1984) : Learner language and language learning.
(Copenhagen : Gyldendal)
- FAERCH, C. & KASPAR, G. (eds) (1987) : Introspection in second language research.
(Clevedon : Multilingual Matters)
- FAVREAU, M. & SEGALOWITS, N.S. (1982) : Second language reading in fluent bilinguals.
(Applied Psycholinguistics 3 : 329-341)
- FAY, D. & CUTLER, A. (1977) : Malapropisms and the structure of the mental lexicon.
(Linguistic Inquiry 8/3 : 505-520)
- FELDMAN, J.A. & BALLARD, D.H. (1982) : Connectionist models and their properties.
(Cognitive Science 6 : 205-264)
- FELIX, S.W. (1986) : Cognition and language growth.
(Dordrecht : Foris)
- FODOR, J.A. (1975) : The language of thought.
(Cambridge MA : Harvard University Press)
- FODOR, J.A. (1983) : The modularity of mind.
(Cambridge MA : MIT Press)
- FORSTER, K.I. (1989) : Basic issues in lexical processing.
(Dans MARSLEN-WILSON, W.D. (ed) : Lexical representation and process. Cambridge MA : MIT Press. 75-107)
- FOSS, D.J. (1988) : Experimental psycholinguistics.
(Annual Review of Psychology 39 : 301-348)
- FOWLER, C.A. ; NAPPS, S.E. & FELDMAN, L. (1985) : Relations among regular and irregular morphologically related words in the lexicon as revealed by repetition priming.
(Memory and Cognition 13 : 241-255)
- FRAUENFELDER, U.H. & LAHIRI, A. (1989) : Understanding words and word recognition : Can phonology help ?
(Dans MARSLEN-WILSON, W.D. (ed) : Lexical representation and process. Cambridge MA : MIT Press. 319-341)
- FRENCK, C. (1989) : Organisation et fonctionnement du lexique chez le bilingue.
(Aix : Université d'Aix Marseille 1. Thèse inédite de doctorat)

- FROMKIN, V.A. (1971) : The non-anomalous nature of anomalous utterances.
(Language 47 : 27-52)
- FROMKIN, V.A. (1973) : Speech errors as linguistic evidence.
(The Hague : Mouton)
- FROMKIN, V.A. (1980) : Errors in linguistic performance.
(New York : Academic Press)
- GAIRNS, R. & REDMAN, S. (1986) : Working with words : A guide to teaching and learning vocabulary.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- GALISSON, R. (1991) : De la langue à la culture par les mots.
(Paris : CLE International)
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1976) : Dictionnaire de didactique des langues.
(Paris : Hachette)
- GARMAN, M. (1990) : Psycholinguistics.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- GASSER, M. (1990) : Connectionism and universals of second language acquisition.
(Studies in Second Language Acquisition 12 : 179-199)
- GEKOSKI, W.L. (1980) : Language acquisition context and language organization in bilinguals.
(Journal of Psycholinguistic Research 9 : 429-449)
- GELL-MANN, M. (1994) : The quark and the jaguar.
(London : Abacus)
- GERMAIN, C. (1993) : Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire.
(Paris : CLE International)
- GIACOBBE, J. & CAMMAROTA, M-A. (1986) : Learners' hypotheses for the acquisition of lexis.
(Studies in Second Language Acquisition 8/3 : 327-342)
- GIMSON, A.C. (1994) : An introduction to the pronunciation of English. 5th edition.
(London : Edward Arnold)
- GLEICK, J. (1987) : Chaos.
(London : Abacus)
- GOLDMAN-EISLER, F. (1980) : Psychological mechanisms of speech production as studied through the analysis of simultaneous translation.
(Dans BUTTERWORTH, B. (ed) : Language production. Volume I : Speech and talk. London : Academic Press. 143-153)
- GOUGENHEIM, G. ; MICHEA, R. ; RIVENC, P. & SAUVAGEOT, A. (1964) : L'élaboration du français fondamental.
(Paris : Didier)
- GOULDEN, R. ; NATION, I.S.P. & READ, J. (1990) : How large can a receptive vocabulary be ?
(Applied Linguistics 11/4 : 341-363)
- GRAINGER, J. (1993) : Visual word recognition in bilinguals.
(Dans SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (eds) : The bilingual lexicon. Amsterdam : Benjamins. 11-26)
- GRAINGER, J. (1994) : Le lexique bilingue : Approches de la psychologie expérimentale.
(Revue de Phonétique Appliquée 112-113 : 221-238)

- GRAINGER, J. & DIJKSTRA, T. (1992) : On the representation and use of language information in bilinguals.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 207-220)
- GRAVES, M.F. (1987) : The roles of instruction in fostering vocabulary development.
(Dans MCKEOWN, M.G. & CURTIS, M.E. (eds) : The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum. 165-184)
- GREEN, D. (1986) : Control, activation and resource : A framework and a model for the control of speech in bilinguals.
(Brain and Language 27 : 210-223)
- GREEN, D.W. (1993) : Towards a model of L2 comprehension and production.
(Dans SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (eds) : The bilingual lexicon. Amsterdam : Benjamins. 249-278)
- GREEN, D. & MEARA, P. (1987) : The effects of script on visual search.
(Second Language Research 3/2 : 101-117)
- GREENE, J. (1987) : Memory, thinking and language.
(London : Methuen)
- GREENFIELD, S. (1997) : The human brain : A guided tour.
(London : Weidenfeld & Nicolson)
- GREGG, K.R. (1984) : Krashen's monitor and Occam's razor.
(Applied Linguistics 5/2 : 79-100)
- GREGG, K.R. (1995) : Review of COOK : 'Linguistics and second language acquisition'.
(Second Language Research 11/1 : 90-94)
- GROSJEAN, F. (1989) : Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person.
(Brain & Language 36 : 3-15)
- GROSJEAN, F. (1992) : Another view of bilingualism.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 51-62)
- GROSS, M. (1990) : Lexique - grammaire LADL.
(AILA Congress, Thessaloniki)
- GROTJAHN, R. (1987) : On the methodological basis of introspective methods.
(Dans FAERCH, C. & KASPAR, G. (eds) : Introspection in second language research. (Clevedon : Multilingual Matters. 54-81)
- GUIRAUD, P. (1954) : Les caractères statistiques du vocabulaire.
(Paris : Presses Universitaires de France)
- HAASTRUP, K. (1989) : The learner as word processor.
(Dans NATION, I.S.P. & CARTER, R.A. (eds) : AILA review 6 : Vocabulary acquisition. Amsterdam : Free University Press. 34-46)
- HAASTRUP, K. (1991) : Lexical inferencing procedures, or talking about words.
(Tübingen : Gunter Narr)
- HAEGEMAN, L. (1991) : Introduction to government and binding theory.
(Oxford : Basil Blackwell)
- HALLIDAY, M.A.K. (1966) : Lexis as a linguistic level.
(Dans BAZELL, C. ; CATFORD, J.C. ; HALLIDAY, M.A.K. & ROBINS, R.H. (eds) : In memory of J.R. Firth. London : Longman. 148-162)
- HALLIDAY, M.A.K. ; MCINTOSH, A. & STREVEN, P. (1964) : The linguistic sciences and language teaching.
(London : Longman)

- HANKAMER, J. (1989) : Morphological parsing and the lexicon.
(Dans MARSLEN-WILSON, W.D. (ed) : Lexical representation and process.
Cambridge MA : MIT Press. 392-408)
- HARLEY, T.A. (1984) : A critique of top-down independent levels of speech
production : Evidence from non-plan-internal speech errors.
(Cognitive Science 8 : 191-219)
- HARRINGTON, M. (1992) : Working memory capacity as a constraint on L2
development.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam :
North-Holland. 123-135)
- HARRINGTON, M. & SAWYER, M. (1992) : L2 working memory capacity and L2
reading skill.
(Studies in Second Language Acquisition 14/1 : 25-38)
- HARRIS, R.J. & NELSON, E.M.M. (1992) : Bilingualism : Not the exception any
more.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam :
North-Holland. 3-14)
- HARVEY, P.D. (1983) : Vocabulary learning : The use of grids.
(ELT Journal 37/3 : 243-246)
- HATCH, E.M. (1983) : Psycholinguistics : A second language perspective.
(Rowley MA : Newbury House)
- HAZENBURG, S. & HULSTIJN, J. (1996) : Defining a minimal receptive second-
language vocabulary for non-native university students : An empirical survey.
(Applied Linguistics 17/2 : 145/163)
- HEATH, D. (1992) : Review of MCCARTHY : 'Vocabulary' ; MEARA : 'Beyond
words' ; and NATION : 'Teaching and learning vocabulary'.
(System 20/4 : 531-537)
- HEILENMAN, L.K. & MCDONALD, J.L. (1993) : Processing strategies in L2 learners
of French : The role of transfer.
(Language Learning 43/4 : 507-557)
- HELLER, M. (ed) (1988a) : Codeswitching : Anthropological and sociolinguistic
perspectives.
(The Hague : Mouton de Gruyter.)
- HELLER, M. (1988b) : Introduction : Codeswitching : Anthropological and
sociolinguistic perspectives.
(Dans HELLER, M. (ed) : Codeswitching : Anthropological and sociolinguistic
perspectives. The Hague : Mouton de Gruyter. 1-24)
- HENDERSON, L. (1989) : On mental representation of morphology and its diagnosis
by measures of visual access speed.
(Dans MARSLEN-WILSON, W.D. (ed) : Lexical representation and process.
Cambridge MA : MIT Press. 357-391)
- HEREDIA, R. & MCLAUGHLIN, B. (1992) : Bilingual memory revisited.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam :
North-Holland. 91-103)
- HOLEC, H. (1974) : Structures lexicales et enseignement du vocabulaire.
(The Hague : Mouton)
- HOLEC, H. (1990) : Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?
(Nancy : Mélanges CRAPEL : 75-87)

- HÖLSCHER, A. & MÖHLE, D. (1987) : Cognitive plans in translation.
(Dans FAERCH, C. & KASPAR, G. (eds) : Introspection in second language research. Clevedon : Multilingual Matters. 113-134)
- HUDSON, R. (1984) : Word Grammar.
(Oxford : Basil Blackwell)
- HULSTIJN, J. (1997) : Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning : Theoretical considerations and pedagogical implications.
(Dans COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) : Second language vocabulary acquisition. Cambridge : Cambridge University Press. 203-224)
- HUMMEL, K.M. (1988) : Bilingual lexical representation research : Critical remarks.
(Langues et Linguistique 14 : 91-105)
- HUNSTON, S. ; FRANCIS, G. & MANNING, E. (1997) : Grammar and vocabulary : Showing the connections.
(ELT Journal 51/3 : 208-216)
- HURFORD, J.R. (1981) : Malapropisms, left to right listing, and lexicalism.
(Linguistic Inquiry 12 : 419-423)
- HYLTENSTAM, K. (1992) : Non-native features of near-native speakers : On the ultimate attainment of childhood L2 learners.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 351-368)
- ILSON, R. (1983) : Etymological information : Can it help our students ?
(ELT Journal 37/1 : 76-82)
- IRUJO, S. (1986) : Don't put your leg in your mouth : Transfer in the acquisition of idioms in a second language.
(TESOL Quarterly 20/2 : 287-304)
- JAMES, C. (1991) : Review of O'MALLEY & CHAMOT : 'Learning strategies in second language acquisition'.
(System 19/3 : 321-323)
- JENKINS, J.J. (1970) : The 1952 Minnesota word association norms.
(Dans POSTMAN, L. & KEPPEL, G. (eds) : Norms of word association. New York : Academic Press. 1-38)
- JOHNSON-LAIRD, P.N. (1983) : Mental Models.
(Cambridge MA : Harvard University Press)
- JOHNSON-LAIRD, P.N. (1993) : Introduction : La théorie des modèles mentaux.
(Dans EHRlich, M-F. ; TARDIEU, H. & CAVAZZA, M. (eds) : Les modèles mentaux : Approche cognitive des représentations. Paris : Masson. 1-22)
- JONES, D. (1997) : English pronouncing dictionary. 15th edition.
(Cambridge : CUP)
- JONES, F.R. (1995) : Learning an alien lexicon : A teach-yourself case-study.
(Second Language Research 11/2 : 95-111)
- KAMEENUI, E.J. ; DIXON, R.C. & CARNINE, D.W. (1987) : Issues in the design of vocabulary instruction.
(Dans MCKEOWN, M.G. & CURTIS, M.E. (eds) : The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum. 129-145)
- KASTOVSKY, D. (1988) : Structural semantics or prototype semantics ? The evidence of word-formation.
(Dans HULLEN, W. & SCHULZE, R. (eds) : Understanding the lexicon : Meaning, sense and world knowledge in lexical semantics. Tübingen : Max Niemeyer Verlag)

- KEATLEY, C.W. (1992) : History of bilingualism research in cognitive psychology.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 15-49)
- KELLERMAN, E. (1978) : Giving learners a break : Native language intuitions as a source of predictions about transferability.
(Working Papers on Bilingualism 15 : 59-92)
- KELLERMAN, E. (1983) : Now you see it, now you don't.
(Dans GASS, S.M. & SELINKER, L. (eds) : Language transfer in language learning. (Rowley MA : Newbury House. 112-134)
- KELLERMAN, E. (1986) : An eye for an eye : Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon.
(Dans KELLERMAN, E. & SHARWOOD-SMITH, M. (eds) : Crosslinguistic influences in second language acquisition in context. London : Prentice Hall. 35-48)
- KELLY, P. (1990) : Guessing : No substitute for systematic learning of lexis.
(System 18/2 : 199-207)
- KEPPEL, G. & STRAND, B.Z. (1970) : Free-association responses to the primary purposes and other responses selected from the Palermo-Jenkins norms.
(Dans POSTMAN, L. & KEPPEL, G. (eds) : Norms of word association. New York : Academic Press. 177-240)
- KESS, J.F. (1992) : Psycholinguistics : Psychology, linguistics and the study of natural language.
(Amsterdam : John Benjamins)
- KIRSNER, K. ; BROWN, H.L. ; ABROL, S. ; CHADHA, N.K. & SHARMA, N.K. (1980) : Bilingualism and lexical representation.
(Quarterly Journal of Experimental Psychology 32 : 585-594)
- KIRSNER, K. ; LALOR, E. & HIRD, K. (1993) : The bilingual lexicon : exercise, meaning and morphology.
(Dans SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (eds) : The bilingual lexicon. Amsterdam : Benjamins. 215-248)
- KIRSNER, K. ; SMITH, M.C. ; LOCKHART, R.S. ; KING, M.L. & JAIN, M. (1984) : The bilingual lexicon : Language-specific units in an integrated network.
(Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 23 : 519-539)
- KODA, K. (1997) : Orthographic knowledge in L2 lexical processing : A cross-linguistic perspective.
(Dans COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) : Second language vocabulary acquisition. Cambridge : Cambridge University Press. 35-52)
- KOLERS, P.A. (1963) : Interlingual word associations.
(Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 2 : 291-300)
- KRASHEN, S. (1978) : The monitor model.
(Dans GINGRAS, R. (ed) : Second language acquisition and foreign language teaching. Arlington VA : Center for Applied Linguistics)
- KRASHEN, S. & TERRELL, T. (1983) : The natural approach : Language acquisition in the classroom.
(Oxford : Pergamon)
- KRINGS, H.P. (1987) : The use of introspective data in translation.
(Dans FAERCH, C. & KASPAR, G. (eds) : Introspection in second language research. Clevedon : Multilingual Matters. 159-176)

- KROLL, J.F. (1993) : Accessing conceptual representations for words in a second language.
(Dans SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (eds) : The bilingual lexicon. Amsterdam : Benjamins. 53-82)
- KROLL, J.F. & SHOLL, A. (1992) : Lexical and conceptual memory in fluent and nonfluent bilinguals.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 191-204)
- KRUSE, H. ; PANKHURST, J. & SHARWOOD-SMITH, M. (1987) : A multiple word association probe in second language acquisition research.
(Studies in Second Language Acquisition 9/2 : 141-154)
- KUHLWEIN, W. (1994) : Review of GARMAN : Psycholinguistics.
(Applied Linguistics 15/4 : 480-482)
- LABOV, W. (1972) : Sociolinguistic patterns.
(Philadelphia : University of Philadelphia Press)
- LADO, R. (1957) : Linguistics across cultures : Applied linguistics for language teachers.
(Ann Arbor : University of Michigan)
- LAKOFF, G. (1987) : Women, fire, and dangerous things : What categories reveal about the mind.
(Chicago : University of Chicago Press)
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980) : Metaphors we live by.
(Chicago : University of Chicago Press)
- LALONDE, R.N. ; GARDNER, R.C. & MOORCROFT, R. (1985) : The role of attitudes and motivation in second language learning : Correlational and experimental considerations.
(Language Learning 35/2 : 207-227)
- LARREYA, P. & WATBLED, J-P. (1994) : Linguistique générale et langue anglaise.
(Paris : Nathan)
- LARSEN-FREEMAN, D. (1997) : Chaos/complexity science and second language acquisition.
(Applied Linguistics 18/2 : 141-165)
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. (1991) : An introduction to second language acquisition research.
(London : Longman)
- LAUFER, B. (1989) : A factor of difficulty in vocabulary learning : Deceptive transparency.
(Dans NATION, I.S.P. & CARTER, R.A. (eds) : AILA review 6 : Vocabulary acquisition. Amsterdam : Free University Press. 10-20)
- LAUFER, B. (1990) : Why are some words more difficult than others ? Some intralexical factors that affect the learning of words.
(IRAL 28/4 : 293-307)
- LAUFER, B. (1997a) : What's in a word that makes it hard or easy : Some intralexical factors that affect the learning of words.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 140-155)
- LAUFER, B. (1997b) : The lexical plight in second language reading : Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess.
(Dans COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) : Second language vocabulary acquisition. Cambridge : Cambridge University Press. 20-34)

- LAUFER, B. & BENSOUSSAN, M. (1982) : Meaning is in the eye of the beholder.
(English Teaching Forum 20/2 : 10-14)
- LAUFER, B. & OSIMO, H. (1991) : Facilitating long-term retention of vocabulary :
The second-hand cloze.
(System 19/3 : 217-224)
- LAWSON, M.J. & HOGBEN, D. (1996) : The vocabulary-learning strategies of
foreign-language students.
(Language Learning 46/1 : 101-135)
- LAZARATON, A. (1995) : Qualitative research in applied linguistics : A progress
report.
(TESOL Quarterly 29/3 : 455-472)
- LEVELT, W.J.M. (1989) : Speaking : From intention to articulation.
(Cambridge MA : MIT Press)
- LEVELT, W.J.M. (1991) : Accessing words in speech production : Stages, processes
and representations.
(Dans LEVELT, W.J.M. (ed) : Lexical access in speech production. Amsterdam :
Elsevier Science Publishers)
- LEWIS, M. (1993) : The lexical approach.
(Hove : Language Teaching Publications)
- LEWIS, M. (1997a) : Implementing the lexical approach : Putting theory into practice.
(Hove : Language Teaching Publications)
- LEWIS, M. (1997b) : Pedagogical implications of the lexical approach.
(Dans COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) : Second language vocabulary
acquisition. Cambridge : Cambridge University Press. 255-270)
- LIGHTBOWN, P.M. & LIBBEN, G. (1984) : The recognition and use of cognates by
L2 learners.
(Dans ANDERSON, R. (ed) : Second languages : A cross-linguistic perspective.
Rowley MA : Newbury House. 393-417)
- LINDSTROMBERG, S. (1985) : Schemata for ordering the teaching and learning of
vocabulary.
(ELT Journal 39/4 : 235-243)
- LINEBARGER, M.C. (1989) : Neuropsychological evidence for linguistic modularity.
(Dans CARLSON, G.N. & TANNENHAUS, M.K. (eds) : Linguistic structure in
language processing. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers)
- LONG, J. & HARDING-ESCH, E. (1977) : Summary and recall of text in first and
second languages : Some factors contributing to performance difficulties.
(Dans GERVER, D. & SINMAIKIO, H.W. (eds) : Language interpretation and
communication. A NATO symposium. Washington : Plenum Press. 273-288)
- LONG, M.H. (1983) : Does second language instruction make a difference ? A review
of research.
(TESOL Quarterly 18/3 : 409-425)
- Longman dictionary of contemporary English. (1992)
(Harlow : Longman)
- Longman language activator. (1993)
(London : Longman)
- LYONS, J. (1981) : Language and linguistics.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- MACLAY, H. & OSGOOD, C.E. (1959) : Hesitation phenomena in spontaneous
English speech.
(Word 15 : 19-44)

- MACNAMARA, J. (1967) : The linguistic independence of bilinguals.
(Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 6 : 729-736)
- MACWHINNEY, B. (1989) : Competition and connectionism.
(Dans MACWHINNEY, B. & BATES, E. (eds) : The crosslinguistic study of sentence processing. Cambridge : Cambridge University Press. 422-457)
- MACWHINNEY, B. (1992) : Competition and transfer in second language learning.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 371-390)
- MACWHINNEY, B. & BATES, E. (eds) (1989) : The crosslinguistic study of sentence processing.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- MAGISTE, E. (1979) : The competing language systems of the multilingual : A developmental study of decoding and encoding processes.
(Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 18 : 79-89)
- MAIGUASHCA, R.U. (1984) : Semantic fields : Towards a methodology for teaching vocabulary in the second language classroom.
(Canadian Modern Language Review 40/2 : 274-297)
- MAIGUASHCA, R.U. (1993) : Teaching and learning vocabulary in a second language : Past, present, and future directions.
(Canadian Modern Language Review 50/1 : 83-100)
- MARSLEN-WILSON, W. (1989) : Access and integration : Projecting sound onto meaning.
(Dans MARSLEN-WILSON, W.D. (ed) : Lexical representation and process. Cambridge MA : MIT Press. 3-24)
- MARTIN, M. (1984) : Advanced vocabulary teaching : The problem of synonyms.
(Modern Language Journal 68/2 : 130-137)
- MARTIN-JONES, M. & ROMAINE, S. (1986) : Semilingualism : A half-baked theory of communicative competence.
(Applied Linguistics 7/1 : 26-38)
- MATSUMOTO, K. (1994) : Introspection, verbal reports and second language learning strategy research.
(Canadian Modern Language Review 50/2 : 363-386)
- MCCARTHY, M.J. (1984) : A new look at vocabulary in EFL.
(Applied Linguistics 5/1 : 12-21)
- MCCARTHY, M.J. (1988) : Some vocabulary patterns in conversation.
(Dans CARTER, R.A. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary and language teaching. London : Longman. 181-200)
- MCCARTHY, M.J. (1990) : Vocabulary.
(Oxford : Oxford University Press)
- MCCARTHY, M.J. (1991) : Discourse analysis for language teachers.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- MCCARTHY, M.J. (1995) : Ten top principles in the design of vocabulary materials.
(Toulouse : LAIRDIL. Université de Toulouse III Conférence 6 du 1/6/95. 9-21)
- MCCARTHY, M.C. & CARTER, R.A. (1997) : Written and spoken vocabulary.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 20-39)
- MCCARTHY, M.J. & O'DELL, F. (1994) : English vocabulary in use.
(Cambridge : Cambridge University Press)

- MCCAULEY, R.N. (1987) : The not so happy story of the marriage of linguistics and psychology, or, why linguistics has discouraged psychology's recent advances.
(Synthese 72 : 341-353)
- MCLAUGHLIN, B. (1984) : Second language acquisition in childhood.
(Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates)
- MEARA, P. (1978) : Learners' word associations in French.
(The Interlanguage Studies Bulletin 3/2 : 192-211)
- MEARA, P. (1980) : Vocabulary acquisition : A neglected aspect of language learning.
(Dans KINSELLA, V. (ed) : Language teaching and linguistics surveys. Volume I. Cambridge : Cambridge University Press. 100-126)
- MEARA, P. (1982) : Word associations in a foreign language : A report on the Birkbeck vocabulary project.
(Nottingham Linguistic Circular 11/2 : 29-37)
- MEARA, P. (1983a) : Vocabulary in second language. Specialised Bibliography. Volume I.
(London : Centre for Information on Language Teaching and Research)
- MEARA, P. (1983b) : Word recognition in foreign languages.
(Dans PUGH, A. & ULIJN, J. (eds) : Reading for professional purposes. London : Heinemann. 97-105)
- MEARA, P. (1984) : The study of lexis in interlanguage.
(Dans DAVIES, A. ; HOWART, A. & CRIPER, C. (eds) : Interlanguage. Edinburgh : Edinburgh University Press. 225-235)
- MEARA, P. (1986a) : The Digame project.
(Dans COOK, V.J. (ed) : Experimental approaches to second language learning. Oxford : Pergamon. 101-110)
- MEARA, P. (1986b) : Psycholinguistic relativity : Is Spanish different ?
(Dans COOK, V.J. (ed) : Experimental approaches to second language learning. Oxford : Pergamon. 151-155)
- MEARA, P. (1987) : Vocabulary in second language. Specialised bibliography. Volume II.
(London : Centre for Information on Language Teaching and Research)
- MEARA, P. (1989a) : Matrix models of vocabulary acquisition.
(Dans NATION, I.S.P. & CARTER, R.A. (eds) : AILA review 6 : Vocabulary acquisition. Amsterdam : Free University Press. 66-74)
- MEARA, P. (1989b) : Review of CARTER : 'Vocabulary : Applied linguistic perspectives'.
(System 17/1 : 120-122)
- MEARA, P. (1989c) : Models of the lexicon in English and other funny languages.
(Toegepaste Taalwetenschap In Artikelen 34 : 7-12)
- MEARA, P. (1990) : A note on passive vocabulary.
(Second Language Research 6/2 : 150-154)
- MEARA, P. (1992a) : Vocabulary in a second language. Volume III. 1986-1990.
(Reading in a Foreign Language 9/1 : 761-837)
- MEARA, P. (1992b) : Network structures and vocabulary acquisition in a foreign language.
(Dans ARNAUD, P.J.L. & BEJOINT, H. (eds) : Vocabulary and applied linguistics. London : Macmillan. 62-70)
- MEARA, P. (1993a) : Review of HAASTRUP : 'Lexical inferencing procedures, or talking about words'.
(System 21/2 : 272-274)

- MEARA, P. (1993b) : The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary.
(Dans SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (eds) : The bilingual lexicon.
Amsterdam : Benjamins. 279-297)
- MEARA, P. (1995) : Single-subject studies of lexical acquisition.
(Second Language Research 11/2 : i-iii)
- MEARA, P. (1995) : The importance of an early emphasis in L2 vocabulary.
(The Language Teacher 19/2 : 8)
- MEARA, P. (1996a) : The classical research in L2 vocabulary acquisition.
(Dans ANDERMAN, G.M. & ROGERS, M.A. (eds) : Words words words : The translator and the language learner. Cleveland : Multilingual Matters. 27-40)
- MEARA, P. (1996b) : Self-organisation in bilingual lexicons.
(Dans BROEDER, P. & MURRE, J. (eds) : Language and thought in development : Cross-linguistic studies. Tübingen : Günther Narr)
- MEARA, P. (1996c) : The dimensions of lexical competence.
(Dans BROWN, G. ; MALMKJAER, K. & WILLIAMS, J. (eds) : Performance and competence in second language acquisition. Cambridge : Cambridge University Press. 33-53)
- MEARA, P. (1997) : Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition.
Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 109-121)
- MEARA, P. & INGLE, S. (1986) : The formal representation of words in an L2 speaker's lexicon.
(Second Language Research 2/2 : 160-171)
- MEARA, P. ; LIGHTBOWN, P.M. & HALTER, R.H. (1994) : The effect of cognates on the applicability of YES/NO vocabulary tests.
(Canadian Modern Language Review 50/2 : 296-311)
- MELKA, F. (1997) : Receptive vs. Productive aspects of vocabulary.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 84-102)
- MILLER, G.A. & GILDEA, P.M. (1987) : How children learn words.
(Scientific American 257 : 86-91)
- MONDRIA, J-A. & WIT-DE BOER, M. (1991) : The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language.
(Applied Linguistics : 12/3 : 249-267)
- MOON, R. (1997) : Vocabulary connections : Multi-word items in English.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 40-63)
- MORAN, C. (1991) : Lexical inferencing in EFL reading coursebooks : Some implications of research.
(System 19/4 : 389-400)
- MORGAN, J. & RINVOLUCRI, M. (1986) : Vocabulary.
(Oxford : Oxford University Press)
- MOULIN, A. (1984) : The problem of vocabulary teaching : An answer to Robbins Burling.
(System 12/2 : 147-149)
- NAGY, W. (1997) : On the role of context in first- and second-language vocabulary learning.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 64-83)

- NAGY, W.E. ; ANDERSON, R.C. & HERMAN, P. (1987) : Learning words from context during normal reading.
(American Educational Research Journal 24 : 237-270)
- NAGY, W.E. & HERMAN, P.A. (1987) : Breadth and depth of vocabulary knowledge : Implications for acquisition and instruction.
(Dans MCKEOWN, M.G. & CURTIS, M.E. (eds) : The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum. 19-35)
- NAGY, W.E. ; HERMAN, P.A. & ANDERSON, R.C. (1985) : Learning words from context.
(Reading Research Quarterly 20 : 233-253)
- NAIMAN, N. ; FROHLICH, M. ; STERN, H.H. & TODESCO, A. (1978) : The good language learner. Research in Education 7.
(Toronto : Ontario Institute for Studies in Education)
- NARCY, J-P. (1990) : Apprendre une langue étrangère. Didactique des langues : Le cas de l'anglais.
(Paris : Les Editions d'Organisation)
- NATION, I.S.P. (1978) : Translation and the teaching of meaning : some techniques.
(ELT Journal 32 : 171-175)
- NATION, I.S.P. (1980) : Strategies for receptive vocabulary learning.
(RELC Supplement 3 : 171-175)
- NATION, I.S.P.(1982) : Beginning to learn foreign language vocabulary : A review of research.
(RELC Journal 13/1 : 14-36)
- NATION, I.S.P.(1990) : Teaching and learning vocabulary.
(Rowley MA : Newbury House)
- NATION, I.S.P. (1993) : Vocabulary size, growth, and use.
(Dans SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (eds) : The bilingual lexicon. Amsterdam : Benjamins. 115-134)
- NATION, I.S.P. & COADY, J. (1988) : Vocabulary and reading.
(Dans CARTER, R.A. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary and language teaching. London : Longman. 97-110)
- NATION, I.S.P. & KYONGHO, H. (1995) : Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin ?
(System 23/1 : 35-41)
- NATION, I.S.P. & NEWTON, J. (1997) : Teaching vocabulary.
(Dans COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) : Second language vocabulary acquisition. Cambridge : Cambridge University Press. 238-254)
- NATION, I.S.P. & WARING, R. (1997) : Vocabulary size, text coverage and word lists.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 6-19)
- NATTINGER, J. (1980) : A lexical phrase-grammar for ESL.
(TESOL Quarterly 14 : 337-344)
- NATTINGER, J. (1988) : Some current trends in vocabulary teaching.
(Dans CARTER, R.A. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary and language teaching. London : Longman. 62-82)
- NATTINGER, J.R. & DECARRICO, J.S. (1989) : Lexical phrases, speech acts and teaching conversation.
(Dans NATION, I.S.P. & CARTER, R.A. (eds) : AILA review 6 : Vocabulary acquisition. Amsterdam : Free University Press. 118-139)

- NATTINGER, J.R. & DECARRICO, J.S. (1992) : Lexical phrases and language teaching.
(Oxford : Oxford University Press)
- NEWMARK, P. (1996) : Looking at English words in translation.
(Dans ANDERMAN, G.M. & ROGERS, M.A. (eds) : Words words words : The translator and the language learner. Cleveland : Multilingual Matters. 56-62)
- NULAND, S.B. (1997) : The wisdom of the body.
(London : Chatto & Windus)
- NUNAN, D. (1987) : Does instruction make a difference ? Revisited.
(TESOL Quarterly 21/2 : 372-377)
- NUNAN, D. (1992) : Research methods in language learning.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- O'DELL, F. (1997) : Incorporating vocabulary into the syllabus.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 258-278)
- OLLER, J.W. (1975) : Cloze, discourse and approximations in English.
(Dans BURT, M.K. & DULAY, H. (eds) : On TESOL '75 : new directions in second language learning, teaching and bilingual education. TESOL)
- OLSHTAIN, E. (1987) : The acquisition of new word formation processes in second language acquisition.
(Studies in Second Language Acquisition 9/2 : 221-231)
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990) : Learning strategies in second language acquisition.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- O'MALLEY, J.M. ; CHAMOT, A.U. ; STEWNER-MANZANARES, G. ; KUPPER, L. & RUSSO, R. (1985a) : Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students.
(Language Learning 35 : 21-46)
- O'MALLEY, J.M. ; CHAMOT, A.U. ; STEWNER-MANZANARES, G. ; KUPPER, L. & RUSSO, R. (1985b) : Learning strategy applications with students of English as a second language.
(TESOL Quarterly 19 : 285-296)
- O'MALLEY, J.M. ; CHAMOT, A.U. & WALKER, C. (1987) : Some applications of cognitive theory to second language acquisition.
(Studies in Second Language Acquisition 9/3 : 287-306)
- OPOKU, J.Y. (1992) : The influence of semantic cues in learning among bilinguals at different levels of proficiency in English.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 175-189)
- OSTYN, P. & GODIN, P. (1985) : An alternative approach to language teaching.
(Modern Language Journal 69/4 : 346-355)
- Oxford advanced learner's dictionary of current English. (1995)
(Oxford : Oxford University Press)
- Oxford dictionary of English idioms. (1993)
(Oxford : Oxford University Press)
- Oxford dictionary of phrasal verbs. (1993)
(Oxford : Oxford University Press)

- OXFORD, R.L. ; HOLLAWAY, M.E. & HORTON-MURILLO, D. (1992) : Language learning styles : Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/ESL classroom.
(System 20/4 : 439-456)
- OXFORD, R.L. & SCARCELLA, R.C. (1994) : Second language vocabulary learning among adults : State of the art in vocabulary instruction.
(System 22/2 : 231-243)
- PAIVIO, A. & LAMBERT, W. (1981) : Dual coding and bilingual memory.
(Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 20 : 532-539)
- PALMBERG, R. (1987) : Patterns of vocabulary development in foreign language learners.
(Studies in Second Language Acquisition 9/2 : 201-219)
- PAPAGNO, C. ; VALENTINE, T. & BADDELEY, A. (1991) : Phonological short-term memory and foreign language vocabulary learning.
(Journal of Memory and Language 30 : 331-347)
- PARADIS, M. & LEBRUN, Y. (1983) : La neurolinguistique du bilinguisme : Représentation et traitement de deux langues dans un même cerveau.
(Langages 72 : 7-13)
- PARIBAKHT, T.S. & WESCHE, M. (1997) : Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition.
(Dans COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) : Second language vocabulary acquisition. Cambridge : Cambridge University Press. 174-200)
- PAWLEY, A. & SYDER, F. (1983) : Two puzzles for linguistic theory : Nativelike selection and nativelike fluency.
(Dans RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. (eds) : Language and communication. London : Longman. 191-226)
- PIENEMANN, M. (1979) : Is language teachable ? Psycholinguistic experiments and hypotheses.
(Applied Linguistics 10/1 : 52-79)
- PIENEMANN, M. (1984) : Psychological constraints on the teachability of languages.
(Studies in Second Language Acquisition 6/2 : 186-214)
- PIERSON, H.D. (1989) : Using etymology in the classroom.
(ELT Journal 43, 1 : 57-63)
- PINKER, S. (1994) : The language instinct.
(London : Penguin)
- PINKER, S. (1997) : How the mind works.
(London : Penguin)
- PINKER, S. & BLOOM, P. (1992) : Natural language and natural selection.
(Dans BARKOW, J.H. ; COSMIDES, L. & TOOBY, J. (eds) : The adapted mind : Evolutionary psychology and the generation of culture. Oxford : Oxford University Press. 451-493)
- POSTMAN, L. & KEPPEL, G. (eds) (1970) : Norms of word association.
(New York : Academic Press)
- POTTER, M.C. ; SO, K-F. ; VON ECKARDT, B. & FELDMAN, L.B. (1984) : Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilinguals.
(Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 23 : 23-28)
- POULISSE, N. (1993) : A theoretical account of lexical communication strategies.
(Dans SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (eds) : The bilingual lexicon. Amsterdam : Benjamins. 157-190)

- POULISSE, N. & BONGAERTS, T. (1994) : First language use in second language production.
(Applied Linguistics 15/1 : 36-57)
- PRABHU, N.S. (1990) : There is no best method - Why ?
(TESOL Quarterly 24/2 : 161-176)
- PRESSLEY, M. & LEVIN, J.R. (1981) : The keyword method and recall of vocabulary words from definitions.
(Journal of Experimental Psychology : Human Learning and Memory 7 : 72-76)
- PULLUM, G.K. (1991) : The great Eskimo vocabulary hoax.
(Chicago : University of Chicago Press)
- RAMSEY, R.A. (1981) : A technique for interlingual lexico-semantic comparison : The lexigram.
(TESOL Quarterly 15/1 : 15-24)
- READ, J. (1997) : Vocabulary and testing.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 303-320)
- REDMAN, S. (1991) : A way with words. Book III.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- REIBEL, D.A. (1969) : Language learning analysis.
(IRAL 4/4 : 283-292)
- RICHARDS, J.C. (1976) : The role of vocabulary teaching.
(TESOL Quarterly 10/1 : 77-89)
- RIEGEL, K. & ZIVIAN, I.W.M. (1972) : A study of inter- and intralingual associations in English and German.
(Language Learning 22/1 : 51-63)
- RILEY, P. (1989) : "There's nothing as practical as a good theory" : Research, teaching and learning functions of language centres.
(Nancy : Mélanges CRAPEL 73-87)
- RINGBOM, H. (1983) : Borrowing and lexical transfer.
(Applied Linguistics 4/3 : 207-212)
- RINGBOM, H. (1992) : On L1 lexical transfer in L2 comprehension and L2 production.
(Language Learning 42/1 : 85-112)
- RIVERS, W.M. (1981) : Teaching foreign language skills. 2nd edition.
(London : University of Chicago)
- RIVERS, W.M. (1983) : Speaking in many tongues. 2nd edition.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- ROBERT, J-M. (1994) : Le cerveau.
(Paris : Flammarion)
- Le Robert et Collins Super Senior : Grand dictionnaire français — anglais / anglais-français. (1995)
(Paris : Dictionnaires Le Robert)
- ROBINSON, P.J. (1989) : A rich view of lexical competence.
(ELT Journal 43/4 : 274-281)
- ROCH VEIRAS, S. (1994) : Histoire de l'enseignement / application du vocabulaire en didactique des langues.
(Paris : Université de Paris 3. Thèse inédite de doctorat)
- ROGERS, M. (1996) : Beyond the dictionary : The translator, the L2 learner and the computer.
(Dans ANDERMAN, G.M. & ROGERS, M.A. (eds) : Words words words : The translator and the language learner. Cleveland : Multilingual Matters. 69-95)

- ROMAINE, S. (1995) : Bilingualism. 2nd edition.
(Oxford : Blackwell)
- ROSCH, E. (1975) : Cognitive representations of semantic categories.
(Journal of Experimental Psychology : General 104 : 192-233)
- ROSENZWEIG, M.R. (1970) : International Kent-Rosanoff word association norms, emphasizing those of French male and female students and French workmen.
(Dans POSTMAN, L. & KEPPEL, G. (eds) : Norms of word association. New York : Academic Press. 95-176)
- RUBIN, J. (1975) : What the 'good language learner' can teach us.
(TESOL Quarterly 9/1)
- RUMELHART, D.E. (1983) : Schemata : The building blocks of cognition.
(Dans GUTHRIE, J.T. (ed) : Comprehension and teaching : Research reviews. Newark NJ : IRA. 3-26)
- RUMELHART, D.E. ; HINTON, G.E. & MCCLELLAND, J.L. (1986) : A general framework for parallel distributed processing.
(Dans RUMELHART, D.E. ; MCCLELLAND, J.L. & THE PDP RESEARCH GROUP (eds) : Parallel distributed processing. Explorations in the microstructures of cognition. Volume I : Foundations. Cambridge MA : MIT Press. 45-76)
- RUMELHART, D.E. & MCCLELLAND, J.L. (1986) : On learning the past tenses of English verbs.
(Dans RUMELHART, D.E. ; MCCLELLAND, J.L. & THE PDP RESEARCH GROUP (eds) : Parallel distributed processing. Explorations in the microstructures of cognition. Volume II : Psychological and biological models. Cambridge MA : MIT Press. 216-271)
- RYAN, A. (1997) : Learning the orthographical form of L2 vocabulary — a receptive and a productive process.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 181-198)
- SAGAN, C. (1985) : Cosmos.
(New York : Ballantine)
- SAGAN, C. (1997) : The demon-haunted world : Science as a candle in the dark.
(London : Headline)
- SANFORD, K. & SVETICS, I. (1994) : Word association types and language proficiency.
(PALM 8/2 : 63-76)
- SCARBOROUGH, D. ; GERARD, L. & CORTESE, C. (1984) : Independence of lexical access in bilingual word recognition.
(Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 23 : 84-99)
- SCHANK, R. & ABELSON, R. (1977) : Scripts, plans, goals, and understanding.
(New Jersey : Lawrence Erlbaum)
- SCHMITT, N. (1997) : Vocabulary learning strategies.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 199-227)
- SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) (1997) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- SCHMITT, N. & SCHMITT, D. (1995) : Vocabulary notebooks : Theoretical underpinnings and practical suggestions.
(ELT Journal 49/2 : 133-143)

- SCHOFIELD, P. (1997) : Vocabulary reference works in foreign language learning.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 279-302)
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, C. (1989) : Vocabulary learning through reading : Which conditions should be met when presenting words in texts ?
(Dans NATION, I.S.P. & CARTER, R.A. (eds) : AILA review 6 : Vocabulary acquisition. Amsterdam : Free University Press. 75-85)
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, C. (1992) : Individual differences in vocabulary acquisition : A qualitative experiment in the first phase of secondary education.
(Dans ARNAUD, P.J.L. & BEJOINT, H. (eds) : Vocabulary and applied linguistics. London : Macmillan. 94-101)
- SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (1993) : The bilingual lexicon : An overview.
(Dans SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (eds) : The bilingual lexicon. Amsterdam : Benjamins. 1-10)
- SEIDENBERG, M.S. (1989) : Visual word recognition and pronunciation : A computational model and its implications.
(Dans MARSLEN-WILSON, W.D. (ed) : Lexical representation and process. Cambridge MA : MIT Press. 25-74)
- SEJNOWSKI, T.J. & ROSENBERG, C.R. (1987) : Parallel networks that learn to pronounce English text.
(Complex Systems 1 : 145-168)
- SELIGER, H.W. (1983) : The language learner as linguist : Of metaphors and realities.
(Applied Linguistics 4/3 : 179-191)
- SELIGER, H.W. & SHOHAMY, E. (1989) : Second language research methods.
(Oxford : Oxford University Press)
- SELINKER, L. (1972) : Interlanguage.
(IRAL X : 209-231)
- SHARWOOD-SMITH, M. (1984) : Discussion of P MEARA : 'The study of lexis in interlanguage.'
(Dans DAVIES, A. ; HOWART, A. & CRIPER, C. (eds) : Interlanguage. Edinburgh : Edinburgh University Press. 236-239)
- SHARWOOD-SMITH M. (1990) : Consciousness-raising and the second language learner.
(Applied Linguistics 11/2 : 159-168)
- SINCLAIR, J.M. (1988) : Collocation.
(Dans STEELE, R. & THREADGOLD, T. (eds) : Language topics. Amsterdam : John Benjamins)
- SINCLAIR, J.M. (1991) : Corpus, concordance, collocation.
(Oxford : Oxford University Press)
- SINCLAIR, J.M. & RENOUF, A. (1988) : A lexical syllabus for language learning.
(Dans CARTER, R.A. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary and language teaching. London : Longman. 140-160)
- SINGLETON, D. & LITTLE, D. (1991) : The second language lexicon : Some evidence from university level learners of French and German.
(Second Language Research 7/1 : 61-81)
- SNODGRASS, J.G. (1993) : Translating versus picture naming : similarities and differences.
(Dans SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (eds) : The bilingual lexicon. Amsterdam : Benjamins. 83-114)

- SODERMAN, T. (1989) : Word associations of foreign language learners and native speakers : A shift in response type and its relevance for a theory of lexical development.
(Scandinavian Working Papers on Bilingualism 8 : 114-121)
- SÖKMEN, A.J. (1993) : Word association results : A window to the lexicons of ESL students.
(JALT Journal 15/2 : 135-150)
- SÖKMEN, A.J. (1997) : Current trends in teaching second language vocabulary.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 237-257)
- SOUDEK, L.I. (1982) : The mental lexicon in second language learning.
(Tokyo : 13th International Congress of Linguistics)
- SPOLSKY, B. (1989) : Conditions for second language learning.
(Oxford : Oxford University Press)
- STANNERS, R.F. ; NEISER, J.J. ; HERNON, W.P. & HALL, R. (1979) : Memory representation for morphologically related words.
(Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 18 : 399-412)
- STERNBERG, R.J. (1987) : Most vocabulary is learned from context.
(Dans MCKEOWN, M.G. & CURTIS, M.E. (eds) : The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum. 89-105)
- STEVICK, E.W. (1976) : Memory meaning and method.
(Rowley MA : Newbury House)
- STIEGLITZ, E. (1983) : A practical approach to vocabulary reinforcement.
(ELT Journal 37/1 : 71-76)
- SUMMERS, D. (1988) : The role of dictionaries in language learning.
(Dans CARTER, R.A. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary and language teaching. London : Longman. 111-125)
- SWAN, M. (1997) : The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use.
(Dans SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) : Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy. Cambridge : Cambridge University Press. 156-180)
- SWAN, M. & SMITH, B. (1987) : Learner English.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- SYMONS, D. (1992) : On the use and misuse of Darwinism in the study of human behavior.
(Dans BARKOW, J.H. ; COSMIDES, L. & TOOBY, J. (eds) : The adapted mind : Evolutionary psychology and the generation of culture. Oxford : Oxford University Press. 137-159)
- TAUROZA, S. (1993) : Recognising words in continuous speech : How important are word-final consonants ?
(ELT Journal 47/3 : 211-218)
- TAYLOR, I. (1971) : How are words from two languages organised in bilingual memory.
(Revue Canadienne de Psychologie 25 : 228-240)
- TAYLOR, L. (1990) : Teaching and learning vocabulary.
(Hemel Hempstead : Prentice Hall International)
- THOMAS, J. (1992) : Metalinguistic awareness in second- and third-language learning.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 531-545)

- THOMAS, S. (1989) : Teaching strategies through translation.
(Dans MEARA, P. (ed) : Beyond words. London : CILT. 88-93)
- TINKHAM, T. (1997) : The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary.
(Second Language Research 13/2 : 138-163)
- TOOBY, J. & COSMIDES, L. (1992) : The psychological foundations of culture.
(Dans BARKOW, J.H. ; COSMIDES, L. & TOOBY, J. (eds) : The adapted mind : Evolutionary psychology and the generation of culture. Oxford : Oxford University Press. 19-136)
- TRIPP, S.D. (1990) : The idea of a lexical meta-syllabus.
(System 18/2 : 209-220)
- VAN ROEY, J. ; GRANGER, S. & SWALLOW, H. (1988) : Dictionnaire des faux amis français-anglais.
(Paris : Duculot)
- VERMEER, A. (1992) : Exploring the second language learner lexicon.
(Dans VERHOEVEN, L. & DE JONG, J.H.A. (eds) : The construct of language proficiency : Applications of psychological models to language assessment. Amsterdam : John Benjamins. 147-162)
- VIGNER, G. (1987) : Compétence textuelle et compétence lexicale.
(Le Français dans le Monde 210 : 47-51)
- VIGNER, G. (1989) : Thèmes, champs lexicaux et activités discursives.
(Le Français dans le Monde. N° spécial : Lexiques. 134-145)
- VOTAW, M.C. (1992) : A functional view of bilingual lexicosemantic organisation.
(Dans HARRIS, R.J. (ed) : Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam : North-Holland. 299-321)
- WALLACE, M. (1982) : Teaching vocabulary.
(London : Heinemann)
- Webster's third new international dictionary. (1971).
(Chicago : Encyclopaedia Britannica / William Benton)
- WEINREICH, U. (1953) : Languages in contact.
(New York : Linguistic Circle)
- WELTENS, B. & GRENDL, M. (1993) : Attrition of vocabulary knowledge.
(Dans SCHREUDER, R. & WELTENS, B. (eds) : The bilingual lexicon. Amsterdam : Benjamins. 135-156)
- WENDEN, A.L. (1991) : Learner strategies for learner autonomy.
(London : Prentice Hall)
- WENDEN, A.L. & RUBIN, J. (eds) (1987) : Learner strategies in language learning.
(Englewood Cliffs NJ : Prentice Hall)
- WIDDOWSON, H.G. (1989) : Knowledge of language and ability for use.
(Applied Linguistics 10 : 128-137)
- WIERZBICKA, A. (1980) : Lingua mentalis : The semantics of natural language.
(Sydney : Academic Press)
- WILKINS, D.A. (1976) : Notional syllabuses : A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum and development.
(Oxford : Oxford University Press)
- WILLIS, D. (1990) : The lexical syllabus : A new approach to language teaching.
(London : Collins)
- WILLIS, J. & WILLIS, D. (1989) : The COBUILD English course.
(London : Collins)

- WOOLARD, K.A. (1988) : Codeswitching and comedy in Catalonia.
(Dans HELLER, M. (ed) : Codeswitching : Anthropological and sociolinguistic perspectives. The Hague : Mouton de Gruyter. 53-76)
- XIAOLONG LI (1988) : Effects of contextual cues on inferring and remembering meanings of new words.
(Applied Linguistics 9/4 : 402-413)
- YANG, L. (1997) : Tracking the acquisition of L2 vocabulary : The Keki language experiment.
(Dans COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) : Second language vocabulary acquisition. Cambridge : Cambridge University Press. 125-156)
- YULE, G. (1996) : The study of language.
(Cambridge : Cambridge University Press)
- ZATORRE, R.J. (1989) : On the representation of multiple languages in the brain : Old problems and new solutions.
(Brain & Language 36 : 127-147)
- ZECHMEISTER, E.B. & D'ANNA, C.A. (1993) : Metacognitive and other knowledge about the mental lexicon : Do we know how many words we know ?
(Applied Linguistics 14/2 : 188-206)
- ZOBL, H. (1995) : Converging evidence for the 'acquisition-learning' distinction.
(Applied Linguistics 16/1 : 35-56)

INDEX

Les éléments qui font partie d'un titre de chapitre (phonologie, associations, etc...) ou qui reviennent dans toute la thèse (connexion, entrée, etc...) ne figurent pas dans cet index. Les numéros de page en *italique gras* représentent le début d'une section principale sur l'entrée concernée.

- Aamiry, 204
 Abelson, 229
 abréviations, 178
 abstraction, 87, 178, 202, 269
 accent tonique, 87, 127, 137, 138, 148
 actif
 Voir production
 activation, 31, 33, 34, 41, 42, 44, 48, 58, 85, 89, 90, 95, 108, 116, 117, 138, 140, 152, 216, 220, 221, 228
 Voir aussi amorçage
 Adams, 231
 adaptations, 20, 25, 26, 27, 79
 adjectifs, 71, 81, 87, 157, 158, 161, 186, 191, 196, 229, 241, 245, 247, 255, 259, 275, 327, 330
 Adjémian, 50, 96, 115
 adresse, 42, 47, 49, 90, 145
 adverbes, 87, 186, 245, 255
 affect, 69, 80, 83, 173, 232, 233, 236, 261, 322, 332, 344, 345, 352, 362
 affixation, 37, 151, 156, 161
 Voir aussi préfixes, suffixes
 agglomérats, 24, 28, 34, 66, 124, 134, 163, 220, 224, 243, 498
 Voir aussi expressions lexicales
 Aitchison, 8, 12, 13, 19, 20, 28, 29, 30, 31, 40, 50, 52, 115, 116, 128, 137, 200, 208, 217, 223, 252, 255
 Albert, 115, 206
 Alexander, 56, 67, 241
 Allan, 295, 303
 Allen, 86
 allitération, 128, 129, 140
 allomorphes, 157, 160
 allophones, 135
 Altarriba, 89, 100, 106, 108, 109, 115
 Altenberg, 111, 141
 alternance linguistique, 104
 amorçage, 41, 48, 77, 105, 106, 109, 116, 123, 134, 140, 145, 199, 203, 211, 220, 225, 228, 229, 250
 Voir aussi activation
 analogies du lexique, 12, 15, 20, 24, 25, 28, 33, 34, 35, 39, 42, 45, 47, 74, 78, 108, 114, 116, 142, 252, 497
 analyse componentielle, 200
 analyse contrastive, 98, 254
 Anderman, 116, 200
 anglais
 américain, 139, 156, 234, 235, 274, 275
 australien, 235
 britannique, 139, 148, 234, 235
 cockney rhyming slang, 235
 écossais, 235
 indien, 235
 anglicismes, 174, 177
 anthropomorphisme, 197
 antonymie, 80, 81, 82, 125, 158, 206, 215, 218, 227, 254, 261, 276, 292
 aphasie, 19, 101, 186, 208, 250
 Aphek, 83, 95, 256, 282
 apprenabilité lexicale
 Voir facilité d'apprentissage
 argot, 233, 234
 arguments
 Voir rôles thématiques
 Aristote, 252
 Arnaud, 54, 72, 83, 115, 257
 assonance, 129
 Auer, 104
 Ayto, 177
 Baddeley, 296
 Bahrack, 56
 Ballard, 45
 Bank of English, 30, 164, 226
 Voir aussi COBUILD
 Barrow, 37
 Bates, 19, 113
 Beaton, 147, 186, 247
 Beauvillain, 50, 89, 105, 108, 111, 115, 145
 Beck, 290
 Behydt, 63, 74, 107, 151, 160, 194, 201, 226
 Benson, 163, 194, 226
 Bensoussan, 100, 151, 212, 231, 282
 Bentahila, 103, 104
 Besner, 25, 28, 45, 46, 143
 Bialystock, 16, 52, 58, 67, 73, 85
 bilinguisme coordonné / composite, 111, 112, 113
 Bloom, 19, 20, 28, 51
 Bogaards, 76
 Bongaerts, 95
 Boulton, 8, 62, 115, 118, 251
 Brones, 94, 105, 145
 Brown, 27, 65, 301
 Brumfit, 61
 Bullard, 66
 Butterworth, 17, 49
 Bybee, 192
 cadres de références
 Voir schémas
 Cairns, 111, 141
 Cairns-Smith, 23, 296

- Calvin, 12, 16, 35, 47
 Cambridge, 215, 241
 Cammarota, 98, 244
 Caramazza, 94, 105, 115, 145, 151
 Caré, 6
 Carrell, 75, 231
 Carroll, 16, 244
 Carter, 22, 41, 50, 56, 63, 64, 68, 69, 71, 83, 84, 85, 94, 115, 120, 124, 168, 183, 194, 201, 202, 207, 216, 220, 224, 225, 232, 235, 236, 257, 260
 Chamot, 72, 83, 279
 Champagnol, 61, 222, 326
 champs lexicaux, 80, 215, 217, 223, 228
 Voir aussi encyclopédie
 changement vocalique, 191
 Channell, 48, 50, 54, 57, 83, 94, 115, 185, 200, 201, 250
 chansons interlinguistiques, 102
 chaos, 23, 26, 30, 44
 Chen, 84
 Chomsky, 30, 251
 Cieslicka-Ratajczak, 17
 Clark, 30, 37, 76, 78, 95, 97, 151, 152, 153, 162, 163, 187, 201, 203, 208, 209, 210, 232, 254, 255, 256, 289
 Clarke, 71, 151
 Coady, 71, 76
 COBUILD, 6, 8, 30, 54, 71, 77, 164, 189, 194, 212, 220
 code-switching, 103, 106, 232, 337
 cognates, 54, 75, 90, 98, 126, 141, 144, 145, 146, 163, 171, 175, 176, 179, 180, 240, 241, 243, 245, 246, 248, 250, 289, 291, 352, 365
 Voir aussi parents proches
 cognition, 13, 37, 47, 51, 60, 61, 62, 228, 279, 319, 320
 Cohen, 64, 83, 95, 100, 115, 256, 279, 282, 283
 co-hyponymes
 Voir hiérarchies lexicales
 Colby, 47
 colligation, 125, 194
 Collins, 189, 212
 collocation, 36, 62, 69, 80, 87, 96, 107, 124, 125, 167, 194, 203, 219, 220, 223, 228, 235, 237, 239
 Comijs, 90, 118, 290, 293, 298
 concret
 Voir abstraction
 contexte, 35, 62, 63, 69, 78, 82, 83, 84, 88, 94, 116, 145, 156, 201, 204, 205, 206, 212, 222, 228, 229, 232, 245, 246
 contraste minimal, 123, 254, 289
 Cook, 19, 39, 43, 50, 53, 54, 56, 60, 63, 65, 69, 74, 78, 79, 89, 90, 95, 100, 104, 113, 114, 115, 120, 222, 232, 260, 295
 coordonnées
 Voir hiérarchies lexicales
 Corder, 56
 correction des épreuves, 143
 Cosmides, 13, 15, 19, 25
 Coste, 91, 94
 Courtilon, 30, 69, 70, 257
 Cowie, 201
 Craik, 62, 318
 Cruse, 208, 216
 Crystal, 7, 29, 60, 173, 248
 culture, 69, 79, 98, 149, 182, 202, 217, 220, 231, 234, 236, 237, 247, 253, 264, 345, 353
 Curtis, 51, 69, 77
 Cutler, 17, 49, 57, 128, 137, 138
 D'Anna, 78
 Dalrymple-Alford, 115, 117, 204, 245
 Davies, 103, 104, 498
 Davis, 301, 302
 Dawkins, 20
 De Bot, 50, 109, 111, 115, 116
 De Groot, 52, 90, 105, 108, 109, 111, 112, 115, 118, 123, 204, 244, 246, 260, 283, 287, 290, 292, 293, 295, 298
 Deacon, 21, 24, 29, 222
 DeCarrico, 30, 67, 167, 196
 Dechert, 19
 décomposition, 66, 151, 156, 161, 166, 167, 168, 172, 200, 224, 335, 498
 Deese, 31
 déficit L2, 52, 65, 67, 295
 Dell, 250
 Dennett, 14
 densité lexicale, 77
 dérivés, 35, 151, 153, 163, 168, 247
 dialectes, 134, 139, 182, 219, 234, 235, 237
 dictionnaires, 76, 78, 81, 97, 212, 232, 242, 336
 Dijkstra, 116
 Dollerup, 22, 201
 Donne, 39
 Dornic, 106, 115
 Dubin, 75
 Dunbar, 201
 Durgunoglu, 106, 111, 279
 Durrell, 203, 209, 245
 Eco, 5, 25, 101
 ellipse, 148
 Ellis, 7, 16, 20, 34, 47, 65, 78, 80, 82, 88, 147, 166, 176, 186, 247, 283
 Emmory, 16, 18, 20
 emprunts, 104, 120, 142, 172, 190
 encyclopédie, 215, 218
 Engelkamp, 186
 éponymie, 177, 180, 184
 Erdmenger, 52, 100, 228, 259
 Ericsson, 279, 281, 282
 erreur, 48, 56, 59, 94, 96, 130, 149, 178, 194, 195, 196, 197, 240, 242, 307, 313, 498
 Ervin, 101, 111, 112, 221, 266
 espéranto, 22
 euphémismes, 236
 évolution, 19, 21, 23, 27, 345
 expressions grammaticales, 125, 196

- expressions lexicales, 63, 67, 69, 124, 125, 151, 152, 164, 166, 167, 168, 177, 179, 183, 196, 212, 214, 224, 255, 276, 498
Voir aussi agglomérats
- facilité d'apprentissage, 85, 98, 130, 201, 202
- Faerch, 35, 77, 115, 282
- familles sémantiques
Voir champs lexicaux
- faux amis, 88, 91, 92, 94, 126, 179, 196, 239, 240
- Favreau, 74
- Fay, 17, 49, 57, 128, 137, 138
- Feldman, 45
- Felix, 73
- flexions, 87, 152, 192
- Fodor, 19, 77, 253
- Forster, 28, 45, 46, 48
- Foss, 105
- Fowler, 220
- français, 101, 103, 104
- Frauenfelder, 49, 127
- Freneck, 8
- fréquence, 7, 52, 56, 90, 94, 126, 173, 202, 219, 220, 278, 290
- Frohlich, 73
- Fromkin, 17, 18, 20, 31, 57
- Gairns, 56, 62
- Galisson, 6, 91, 94, 97, 98, 182, 217, 229, 230, 231
- Garman, 137, 254
- Gasser, 19, 21, 22, 23, 33, 46, 48, 96, 106, 251
- Gekoski, 113, 118
- Gell-Mann, 14, 23, 26
- genre, 69, 197
- Germain, 6, 97
- Giacobbe, 98, 244
- Gildea, 25
- Gimson, 131, 132
- Gleick, 26
- Godin, 100
- Goldman-Eisler, 281
- Gougenheim, 54, 271
- Goulden, 24, 35, 53, 153, 178
- Grainger, 89, 101, 105, 106, 116, 117, 134, 140, 141, 145, 146, 220, 231
- grammaire et lexique, 6, 18, 29, 30, 56, 59, 85, 91, 125, 185, 188, 189, 190, 193, 219, 225
- Graves, 71
- Green, 50, 115, 116, 141, 287
- Greene, 40, 61, 229, 293
- Greenfield, 24, 38
- Gregg, 68, 98
- Grendel, 59, 90
- Grosjean, 50
- Gross, 187
- Grotjahn, 281
- Guiraud, 186
- Haastrup, 76, 80, 95, 106, 202, 231, 259, 260
- Haegeman, 30
- Halliday, 30
- Hankamer, 23, 151, 152
- Harding-Esch, 74
- Harley, 220
- Harrington, 59, 65
- Harris, 52, 59
- Harvey, 63, 215
- Hatch, 260
- Hazenburg, 35
- Heath, 100
- Heilenman, 111
- Heller, 104
- Henderson, 16, 216
- Heredia, 106, 111, 116
- Herman, 69, 85
- hétérogénéité des associations L2, 85, 263, 272, 351
- hiérarchies lexicales, 125, 208, 215, 218, 227, 242, 255, 256, 261, 292, 327, 342, 351, 352, 353, 363
- Hoeks, 111
- Hogben, 63, 281, 282, 296, 496
- Holec, 68, 187, 195, 216, 219, 226, 241, 243
- Hölscher, 7
- homogénéité des associations L1, 253, 257, 273
- homographes, 105, 125, 145, 146, 150, 241, 291
- homonymie, 87, 125, 145, 147, 172, 210, 241, 250, 338
- homophonie, 128, 133, 134, 140, 241, 338
- hookword
Voir keyword
- Hosenfeld, 283
- Hudson, 30
- Hulme, 65
- Hulstijn, 35, 64, 65
- Hummel, 59, 106, 113, 288
- Hunston, 30, 185, 187, 188, 194
- Hurford, 17, 128, 153
- Hyltenstam, 52
- hyperonymes
Voir hiérarchies lexicales
- hyponymes
Voir hiérarchies lexicales
- Ison, 171
- inclusion
Voir hiérarchies lexicales
- inférence lexicale, 63, 70, 71, 72, 75, 76, 80, 81, 151
- Ingle, 128
- insertion phonémique, 149
- interlangue, 58, 91, 92, 113, 498
- introspection, 70, 281, 285, 289, 292, 301, 321, 322, 339, 371
Voir aussi réflexion verbalisée
- inventaire phonémique, 127, 130, 131, 175
- Irujo, 93
- James, 73
- Jenkins, 250, 252, 263, 271, 273, 287
- Johnson, 207, 213, 214, 215
- Johnson-Laird, 46, 47, 48, 50, 65, 78, 99, 228, 229

- Johnston, 25, 28, 45, 46, 143
 Jones, 151
 Kameenui, 35
 Kasper, 282
 Kastovsky, 228
 Keatley, 22, 105, 106, 109, 112
 Kellerman, 41, 84, 95, 177, 212
 Kelly, 75, 76
 Kent-Rosanoff, 250, 271, 274, 275, 290
 Keppel, 43, 250, 270, 271
 Kess, 20, 30, 48, 90, 151, 192, 228, 229, 254
 keyword, 62, 70, 80, 95, 177, 256, 257, 338
 Voir aussi mnémotechniques
 Kington, 103
 Kirsner, 90, 106, 111, 115, 123, 220, 280
 Koda, 142
 Kolers, 112, 113, 116, 258, 263, 265, 266, 270, 283
 Krashen, 30, 68, 97, 496
 Krings, 97
 Kroll, 110, 119, 120, 123, 231, 238, 260, 263, 279
 Kruse, 52, 60, 252, 260, 263, 264, 265, 273, 279, 295
 Kuhlwein, 46
 Kyongho, 72
 Labov, 279
 Lado, 98
 Lahiri, 49, 127
 Lakoff, 201, 207, 213, 214, 215
 Lalonde, 60
 Lambert, 108
 langues
 agglutinantes, 152
 allemand, 52, 98, 152, 173, 174, 175, 176, 178, 181, 195, 197, 208, 247, 266
 altaïque, 98
 anglo-saxon, 163, 165, 173, 174, 188, 193, 204
 arabe, 247
 australiennes, 247
 chinois, 99, 275
 coréen, 275
 espagnol, 113, 171, 181, 266, 268
 germanique, 172, 173, 174, 175, 193
 grec, 155, 170, 173, 175, 176, 190, 193, 245
 hollandais, 95, 96, 105
 indiennes, 176
 inuit, 247
 italien, 101, 197, 208
 japonais, 80, 98
 latin, 97, 101, 154, 155, 163, 171, 173, 175, 176, 190, 193, 195
 nordique, 174, 204, 360
 normand, 173
 pintupi, 247
 portugais, 113
 roman, 98, 173, 175
 russe, 176, 212
 scandinave, 173
 sino-tibétain, 98
 suédois, 52
 thaïlandais, 266, 268
 vieil anglais, 173, 183
 vieux français, 172, 173
 viking
 Voir langues : nordique
 lapsus, 31, 49, 56, 137
 Larreya, 132, 211
 Larsen-Freeman, 20, 22, 26, 27, 31, 36, 37, 60
 Laufer, 56, 72, 76, 79, 86, 130, 133, 138, 147, 151, 153, 163, 174, 186, 192, 197, 202, 212, 220, 234, 257, 260
 Lawson, 63, 281, 282, 296, 496
 Lazaraton, 302
 Lebrun, 111, 115, 118
 Levelt, 16, 24, 33, 35, 37, 39, 45, 48, 49, 90, 152, 166, 186, 203, 221, 232, 280
 Levin, 64
 Lewis, 7, 21, 30, 34, 36, 40, 53, 55, 62, 66, 67, 69, 70, 73, 78, 83, 91, 97, 98, 99, 100, 167, 173, 185, 186, 201, 202, 206, 212, 219, 223, 224, 225, 226, 230, 235, 243, 245, 257, 496
 lexigrammes, 98
 lexique L3, 114
 Libben, 242
 Lightbown, 242
 Lindstromberg, 61, 73, 170, 228
 Linebarger, 19, 20, 186
 listes de vocabulaire, 61, 83
 Voir aussi paires associées
 Little, 12, 50, 93, 260
 Lockhart, 62, 318
 loi de Grimm, 171
 Long, 60, 74, 82
 Longman, 215, 241
 Lyons, 211
 MacLay, 31
 MacNamara, 113, 339
 MacWhinney, 19, 46, 48, 93, 100, 113, 211, 221
 Magiste, 52
 Maignashca, 17, 215, 251
 malapropisms, 130, 137
 marquage, 41, 85, 90, 116, 125, 127, 136, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 158, 159, 160, 168, 169, 174, 176, 177, 185, 188, 193, 195, 196, 202, 214, 233, 234, 235, 243, 247, 498
 marque, 254, 340, 498
 Marslen-Wilson, 31, 35, 46
 Martin, 96, 194
 Martin-Jones, 91
 Matsumoto, 279, 281, 282, 292, 296, 297, 302
 McCarthy, 8, 12, 22, 23, 25, 30, 36, 38, 47, 48, 50, 55, 62, 64, 69, 75, 80, 83, 86, 88, 98, 99, 107, 138, 142, 143, 151, 153, 161, 164, 190, 201, 203, 207, 219, 220, 226, 228, 231, 232, 236, 263, 301
 McCauley, 8
 McClelland, 46

- McDonald, 111
 McLaughlin, 106, 111, 116, 118
 Meara, 7, 8, 9, 15, 26, 31, 36, 39, 41, 43, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 65, 66, 74, 85, 94, 97, 99, 105, 111, 113, 115, 118, 119, 120, 124, 128, 137, 138, 171, 172, 199, 250, 253, 254, 256, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 270, 273, 274, 275, 279, 282, 284, 286, 290, 293, 295, 296, 299, 301, 318
 mécanismes de traitement
Voir traitement
 Melka, 36, 44, 54, 92, 93, 94, 95, 98
 mémoire
 à court terme, 34, 65, 66, 67, 72, 220, 282, 288, 296
 à long terme, 56, 63, 76, 88, 229, 282, 286, 288, 318, 372
 épisodique, 216, 220, 229, 288
 événementielle, 216, 220, 229, 288, 372
 méronymie, 208, 218
 métaphores, 21, 201, 213, 215, 364, 365
 métonymie, 213, 276, 351
 Miller, 25
 mnémotechniques, 54, 62, 80, 256, 257, 281, 283
Voir aussi keyword
 modularité, 18, 31, 44, 127, 171, 186, 216, 498
 Möhle, 7
 Mondria, 65, 75, 76
 Moon, 34, 66, 161, 164, 165, 167, 188, 207, 226
 Moran, 8, 75
 Morgan, 83, 257
 mots-portemanteaux, 137, 182
 Moulin, 83, 228
 multicom pétence, 120
 mutation consonantique, 171
 Nagy, 69, 70, 76, 77, 83, 85, 151, 155, 202, 212, 213
 Naiman, 288
 Narcy, 97
 Nas, 105
 Nation, 8, 35, 37, 43, 51, 53, 54, 56, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 86, 87, 88, 93, 97, 100, 124, 141, 151, 173, 180, 185, 188, 202, 206, 215, 233, 256, 257, 373, 374
 Nattinger, 21, 30, 58, 63, 66, 67, 123, 142, 167, 170, 196, 202, 257
 négation, 130, 157, 158, 159, 161, 189
 Nelson, 52, 59
 NETTALK, 47, 147
 neurologie, 8, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 26, 31, 33, 35, 38, 41, 45, 47, 250, 279
 Newmark, 183, 206, 245
 Newton, 53, 82
 niveau de compétence, 25, 51, 53, 59, 67, 80, 84, 93, 95, 119, 120, 140, 197, 212, 231, 239, 256, 260, 261, 263, 264, 271, 273, 274, 275, 277, 278, 295, 302, 303, 319
 niveau de traitement, 62, 76, 83, 88, 170, 319
 noms, 177
 noms propres, 144, 177, 178
 Nuland, 23, 28, 45
 Nunan, 82, 279, 287
 O'Dell, 8, 80, 234, 236
 O'Malley, 38, 50, 72, 75, 83, 109, 115, 202, 231, 234, 279
 Obler, 115, 206
 Oller, 75
 Olshtain, 55, 151
 onomatopée, 177, 180, 184
 opacité
Voir transparence
 Opoku, 65
 origines du langage, 29
 Osgood, 31, 101, 111, 112, 221, 266
 Osimo, 79, 220, 257
 Ostyn, 100
 oubli, 22, 56, 59, 67, 90, 91, 137, 158, 282, 330, 332
 Oxford, 7, 8, 58, 62, 63, 64, 72, 80, 115, 118, 124, 222, 223, 256, 283, 292
 Oxford (dictionnaires), 164, 232
 paires associées, 79, 239, 256, 280
Voir aussi listes de vocabulaire
 Paivio, 108
 Palmberg, 16, 36
 Papagno, 65
 Paradis, 111, 115, 118
 parents proches, 94, 105, 142, 174, 205, 210, 235, 240, 242
Voir aussi cognates
 Paribakht, 76
 passif
Voir réception
 pataqués, 137
 Pawley, 25, 30, 34, 164
 phonotactique, 87, 125, 141, 146
 phrasal verbs, 34, 164, 194, 195, 255
 Pienemann, 82
 Pierson, 171, 280
 Pinker, 7, 19, 20, 24, 26, 28, 29, 42, 51, 61, 134, 143, 147, 178, 186, 188, 192, 208, 217
 pluriel, 189, 190, 192, 193, 254
 polysémie, 23, 48, 87, 125, 146, 159, 181, 203, 210, 218, 239, 292, 321, 337, 350
 Poot, 109, 115, 246, 260, 295
 Postman, 250, 270, 271, 290
 Potter, 120
 Poullisse, 95, 119, 252, 280, 281
 Prabhu, 82
 pragmatique, 46, 126, 219, 232, 237, 239, 246, 262
 préfixes, 130, 150, 157, 158, 159, 160, 161
Voir aussi affixation, suffixes
 prépositions, 130, 188, 194, 195, 212, 255
 Pressley, 64
 production, 17, 20, 35, 44, 48, 50, 52, 54, 56, 58, 64, 93, 117, 133, 136
 progression
Voir niveau de compétence

- prosodie, 137
 prototypes, 136, 200, 213
 psychanalyse, 250
 psychologie, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 21,
 22, 24, 25, 29, 31, 34, 35, 46, 47, 82, 92,
 127, 134, 138, 144, 186, 210, 216, 228, 250,
 251, 257, 279, 282, 301, 369, 373, 496, 498
 Pullum, 247
 racines, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 161,
 163, 165, 172, 191, 243
 Ramsey, 53, 98, 279, 292
 rappel libre, 40, 61, 250, 293
 Read, 55
 récence, 126, 219, 220
 réception, 17, 20, 35, 44, 48, 50, 52, 54, 56, 72,
 94, 101, 143, 145
 Redman, 56, 62, 80
 réflexion verbalisée, 281
 Voir aussi introspection
 reformulation, 203
 registre, 69, 87, 138, 148, 149, 173, 174, 179,
 183, 219, 232, 233, 236, 237
 règles, 17, 22, 34, 45, 46, 66, 136, 138, 139,
 147, 157, 168, 189, 191, 197, 254, 255, 256,
 339
 regroupements, 61, 136, 137, 185, 189, 199,
 201, 203, 215, 216, 217, 219, 228, 253
 Reibel, 70, 82
 Renaissance, 175, 191
 Renaud, 102
 Renouf, 7, 30
 Richards, 35, 39
 Riegel, 292
 Riley, 59
 Ringbom, 52, 74, 84, 92, 93, 94, 95, 98, 113,
 260, 295
 Rinvoluceri, 83, 257
 Rivers, 6, 55
 Robert, 38
 Robert-Collins, 155
 Roberts, 173
 Robinson, 212, 221
 Roch Veiras, 40
 Roediger, 106, 111, 279
 Rogers, 100, 116
 rôles thématiques, 187, 188, 195, 196
 Romaine, 91, 104, 112, 113
 Rosch, 200
 Rosenberg, 47, 147
 Rosenzweig, 253, 273
 Rubin, 283, 288
 Rumelhart, 13, 46, 74, 228
 Ryan, 35
 Sagan, 13, 23, 285, 302
 Sanford, 52, 265, 273, 274, 275, 276, 277, 278,
 284
 Savignon, 72
 Sawyer, 65
 Scarborough, 117
 Scarcella, 7, 8, 119, 124
 Schank, 229
 schémas, 57, 74, 75, 80, 98, 125, 203, 211, 216,
 219, 220, 221, 224, 225, 228, 232, 234, 237,
 342, 344, 347, 348, 371
 Schmitt, 8, 25, 36, 38, 55, 62, 69, 80, 81, 86, 88,
 98, 107, 143, 206, 219, 242, 301
 Schofield, 215
 Schouten-van Parreren, 39, 51, 63, 83, 119, 221,
 222, 223, 256
 Schreuder, 35, 50, 111, 115, 116, 119
 scripts
 Voir schémas
 Segalowitz, 74
 Seidenberg, 38, 46, 47, 48, 170
 Sejnowski, 47, 147
 Seliger, 281, 282, 293, 296, 297
 Selinker, 58, 91, 92
 semi-linguisme, 90
 Sharwood-Smith, 16, 46, 58, 61, 84, 85
 Shohamy, 281, 282, 293, 296, 297
 Sholl, 110
 sigles, 144, 178
 Simon, 279, 281, 282
 Sinclair, 7, 30, 166
 Singleton, 12, 50, 93, 260
 Slobin, 192
 Smith, 241
 Snodgrass, 110, 118, 119, 238, 295
 sociologie, 7, 8, 15, 17, 60, 130, 234, 253, 301
 Soderman, 262
 Sökmen, 62, 63, 76, 151, 216, 253, 259, 261,
 263, 273, 275
 Soudek, 260
 Spolsky, 60
 Stanners, 152
 statut grammatical, 71, 81, 125, 139, 186, 191,
 253, 254, 255, 259, 276
 Sternberg, 69, 77, 257
 Stevick, 63, 143, 374
 Stieglitz, 51, 56, 215
 Strand, 43
 stratégies d'apprentissage, 7, 60, 63, 70, 72, 73,
 78, 80, 84, 98, 118, 260, 283
 stratégies d'apprenant, 72, 73
 Voir aussi inférence lexicale
 stroop, 105, 250
 substantifs, 71, 87, 139, 152, 161, 162, 165,
 186, 189, 190, 191, 209, 225, 226, 245, 254,
 255, 259, 266, 275, 291
 suffixes, 153, 157
 Voir aussi affixation, préfixes
 Summers, 36, 55
 superordonnées
 Voir hiérarchies lexicales
 Svetics, 52, 265, 273, 274, 275, 276, 277, 278,
 284
 Swan, 66, 92, 97, 98, 99, 104, 152, 161, 196,
 197, 202, 206, 212, 217, 233, 241, 246, 263
 Syder, 25, 30, 34, 164
 syllabes, 31, 87, 125, 128, 137, 138, 148, 292

- syllabification, 135, 149
 Symons, 19
 synonymie, 48, 59, 73, 78, 79, 81, 82, 92, 93,
 99, 105, 125, 158, 195, 203, 207, 212, 213,
 215, 218, 223, 227, 232, 239, 245, 255, 256,
 261, 272, 276, 327, 343, 345, 363, 365, 496
 syntaxe
 Voir grammaire et lexique
 taille du lexique, 31, 53, 55, 64, 84, 118
 Tauroza, 128
 Taylor, 51, 63, 84, 100, 113, 185, 195, 339
 Terrell, 30, 97
 Thomas, 89, 100, 282
 Tinkham, 199, 228
 Tooby, 15, 19, 25
 trait [LANGUE : X], 116, 118, 120, 123, 128,
 203, 204, 239, 289, 326, 499
 traitement cognitif, 13, 15, 16, 17, 19, 25, 31,
 34, 36, 42, 46, 49, 50, 58, 60, 63, 66, 74, 76,
 83, 84, 88, 95, 96, 111, 118, 120, 123, 136,
 141, 144, 152, 170, 186, 232, 279, 280, 288,
 341, 498
 traitement en parallèle, 12, 14, 18, 38, 45, 216,
 251, 499
 traits lexicaux, 35, 40, 41, 44, 49, 53, 55, 58, 61,
 63, 69, 86, 87, 92, 93, 94, 108, 116, 124,
 125, 126, 127, 134, 135, 136, 140, 141, 142,
 143, 144, 154, 159, 167, 180, 185, 190, 191,
 193, 196, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206,
 213, 218, 219, 232, 237, 240, 243, 244, 246,
 254, 255, 269, 289, 499
 transparence, 87, 88, 155, 162, 163, 165, 168,
 171, 172, 179, 183, 244
 Tripp, 61
 Tulving, 62
 unités apparentées
 Voir parents proches
 unités composées, 125, 151, 152, 161, 165, 247,
 254, 276, 497
 unités inventées, 31, 93, 177, 181, 273
 unteaching, 206
 Van Roey, 241
 verbes, 87, 161, 165, 186, 187, 188, 192, 194,
 195, 212, 226, 229, 245, 255, 275, 363
 verbes à particules
 Voir phrasal verbs
 verbes composés
 Voir phrasal verbs
 Vermeer, 12, 17, 30, 104
 Vigner, 61, 97, 228, 229, 230, 231
 volapük, 22
 Votaw, 59, 111
 Wallace, 35, 63, 151, 170, 183
 Waring, 77, 88
 Watbled, 132, 211
 Webster's, 151
 Weinreich, 112
 Weltens, 35, 59, 90, 111, 119
 Wenden, 283
 Wesche, 76
 Widdowson, 66
 Wierzbicke, 202
 Wilkins, 6, 61
 Willis, 6, 30, 71
 Wit-de Boer, 65, 75, 76
 Woolard, 103, 104
 Xiaolong Li, 74, 97
 Yang, 79
 Yule, 209, 210, 221
 Zatorre, 19
 Zechmeister, 78
 Zivian, 292
 Zobl, 68, 78, 496

LISTE DES ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX

Figure 1 : Le réseau lexical	40
Figure 2 : Partage de traits	41
Figure 3 : Diversité des connexions lexicales	43
Figure 4 : Hypothèses erronées d'une unité L2	93
Figure 5 : Modèles doubles du lexique L2	109
Figure 6 : Modèles intégrés du lexique L2	110
Figure 7 : Modèle mixte du lexique L2	112
Figure 8 : Un lexique triple ?	114
Figure 9 : Réseaux L1 ~ L2	119
Figure 10 : Orthographe marquée	146
Figure 11 : Unités anglaises en -oo-	150
Figure 12 : Connexions du morphème [ACT]	154
Figure 13 : Le préfixe [UN-]	157
Figure 14 : Polysémie morphologique	159
Figure 15 : Chemin de connexions des préfixes négatifs	161
Figure 16 : Réseau de connexions pour des unités composées	162
Figure 17 : Verbes à particules	165
Figure 18 : Décomposition d'expressions lexicales	166
Figure 19 : Connexions interlinguistiques d'expressions lexicales	167
Figure 20 : Analyse componentielle (tiré de Channell 1981)	200
Figure 21 : Traits partagés entre synonymes interlinguistiques (équivalents de traduction)	205
Figure 22 : Synonymie interlinguistique	205
Figure 23 : Hiérarchies lexicales	209
Figure 24 : L'inclusion	209
Figure 25 : Catégories vides dans les hiérarchies lexicales	210
Figure 26 : Transfert d'hiérarchies lexicales	210
Figure 27 : Réseau de connexions polysémiques	211
Figure 28 : Associations personnelles interlinguistiques	222
Figure 29 : Collocation interlinguistique	227
Figure 30 : La nature indirecte des collocations interlinguistiques	227
Figure 31 : Exemple de cadre de référence lexical (tiré de Galisson 1991 : 164)	231
Figure 32 : Associations interlinguistiques de registre	236
Figure 33 : Taxinomie approximative des équivalents de traduction	240
Figure 34 : Les faux amis	242
Figure 35 : Faux amis, cognates, et équivalents de traduction	246
Figure 36 : Schématisation des différents équivalents de traduction	248
Figure 37 : Paradigme d'associations inter- et intralinguistiques (basé sur Kolers 1963)	266
Figure 38 : Modèles de représentations lexicales et conceptuelles	270
Figure 39 : Correspondance entre les scores OPT et le nombre de réponses correctes	303
Figure 40 : Taux de réussite par stimulus (groupes A et B)	304
Figure 41 : Distribution des réponses correctes par groupe	306
Figure 42 : Distribution des réponses pour l'ensemble des groupes	307
Figure 43 : Distribution des associations récupérées par groupe	312
Figure 44 : Distribution des associations pour l'ensemble des groupes	313
Figure 45 : Correspondance entre les réponses correctes et les associations récupérées	316
Figure 46 : Taux de réussite par stimulus (réponses et associations)	317

LISTE DES ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX

Tableau 1 : Couverture lexicale en anglais (basé sur Nation 1990 : 17)	71
Tableau 2 : Tendances d'usage des stratégies lexicales (adapté de Schmitt 1997 : 223)	81
Tableau 3 : Tendances d'utilité des stratégies lexicales (adapté de Schmitt 1997 : 224)	81
Tableau 4 : Facteurs intralexicales qui influent sur l'apprentissage lexical	87
Tableau 5 : Inventaires des consonnes anglaises et françaises	131
Tableau 6 : Inventaires des voyelles anglaises et françaises	133
Tableau 7 : Des animaux et des viandes	174
Tableau 8 : Onomatopée	181
Tableau 9 : <i>Give / offer / donate</i>	187
Tableau 10 : Catégories de substantifs	189
Tableau 11 : Etymologie des formes plurielles irrégulières	190
Tableau 12 : Paradigmes des verbes irréguliers	192
Tableau 13 : Catégories des réponses associatives	253
Tableau 14 : Survol des expériences d'associations lexicales	258
Tableau 15 : Associations erronées (basé sur Meara 1982 : 31 ; 1978 : 200)	262
Tableau 16 : Réponses interlinguistiques (adapté de Kolers 1963)	268
Tableau 17 : Comparaisons des réponses L1 / L2. <i>f</i> = fréquence (basé sur Meara 1978)	272
Tableau 18 : Coefficients de corrélation (d'après Sanford et Svetics 1994 : 76)	277
Tableau 19 : Vue d'ensemble des expériences	285
Tableau 20 : Unités-stimuli des expériences	291
Tableau 21 : Questionnaire de profil	294
Tableau 22 : Instructions pour la première séance.	298
Tableau 23 : Instructions pour la deuxième séance.	299
Tableau 24 : Différences directionnelles	305
Tableau 25 : Nombre de réponses correctes	305
Tableau 26 : Statistiques des réponses par groupe	308
Tableau 27 : Analyse de variance des réponses	310
Tableau 28 : Nombre d'associations récupérées	311
Tableau 29 : Statistiques des associations par groupe	314
Tableau 30 : Analyse de variance des associations	315
Tableau 31 : Réponses et associations par stimulus	317
Tableau 32 : Réponses et associations par stimulus selon leur moyenne	317
Tableau 33 : Réponses zéro	323
Tableau 34 : Réponses confuses	324
Tableau 35 : Correspondance des confusions	324
Tableau 36 : Réponses de traduction	326
Tableau 37 : Réponses non révélatrices	328
Tableau 38 : Réponses révélatrices	329
Tableau 39 : Conditions de traduction	340
Tableau 40 : Distribution de l'association <i>gâteau</i>	343
Tableau 41 : Distribution de l'association <i>bière</i>	344
Tableau 42 : Distribution des associations <i>feux de forêt</i> .	346
Tableau 43 : Distribution des associations de <i>chiens accidentés</i>	347
Tableau 44 : Distribution des associations de <i>couple</i>	348
Tableau 45 : Distribution de l'association des 'canards fictifs américains'	349
Tableau 46 : Distribution des associations <i>lire</i> ou <i>lecture</i>	350
Tableau 47 : Distribution des associations de position	351
Tableau 48 : Distribution des associations d'hyponymie	353
Tableau 49 : Distribution des associations de rang et de richesse	354
Tableau 50 : Distribution des associations de contraste	355
Tableau 51 : Distribution des associations <i>vie</i>	357
Tableau 52 : Distribution des associations <i>valeur</i> ou de <i>beauté</i>	358
Tableau 53 : Distribution des associations sans <i>football</i>	359
Tableau 54 : Distribution des associations <i>Blanche Neige</i>	361
Tableau 55 : Distribution des associations de lieu	362
Tableau 56 : Distribution des associations d'agression	363
Tableau 57 : Distribution des associations de fonction	364
Tableau 58 : Distribution des associations <i>gagner</i>	365
Tableau 59 : Distribution des associations de <i>transport / locomotion / déplacement</i>	366

LISTE DES ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX

Tableau 60 : Réponses groupe 1A	488
Tableau 61 : Réponses groupe 1B	488
Tableau 62 : Réponses groupe 2A	489
Tableau 63 : Réponses groupe 2B	489
Tableau 64 : Réponses groupe 3A	490
Tableau 65 : Réponses groupe 3B	490
Tableau 66 : Réponses groupe 4A	491
Tableau 67 : Réponses groupe 4B	491
Tableau 68 : Associations récupérées groupe 1A	492
Tableau 69 : Associations récupérées groupe 1B	492
Tableau 70 : Associations récupérées groupe 2A	493
Tableau 71 : Associations récupérées groupe 2B	493
Tableau 72 : Associations récupérées groupe 3A	494
Tableau 73 : Associations récupérées groupe 3B	494
Tableau 74 : Associations récupérées groupe 4A	495
Tableau 75 : Associations récupérées groupe 4B	495

TABLE DES MATIERES

1.	INTRODUCTION	6
PREMIERE PARTIE : MODELES		11
2.	CARACTERISTIQUES GENERALES	15
2.1	Stock passif, traitement actif	16
2.2	Modules	18
2.3	Individualité	20
2.4	Complexité	22
2.5	Neurobiologie	23
2.6	Chaos	26
2.7	Evolution	27
2.8	Structure	30
2.9	Résumé	31
3.	LE LEXIQUE MENTAL L1	33
3.1	Entrée et unité lexicales	34
3.1.1	'Connaître' une unité lexicale	35
3.1.2	Divisions	37
3.2	Réseau	38
3.2.1	Dimensions multiples	39
3.2.2	Organisation	40
3.3	Connexions	41
3.3.1	Connexions fortes, connexions faibles	43
3.3.2	Connexions spécifiques, connexions générales	44
3.4	Traitement en parallèle	45
3.4.1	Règles et régularités	46
3.4.2	Activation	48
3.5	Résumé	49
4.	DIFFERENCES ET SIMILARITES L1 ~ L2	50
4.1	Comparaisons L1 ~ L2	51
4.2	Connaissances lexicales	53
4.2.1	Nombre d'entrées	53
4.2.2	Traits et connexions lexicaux	55
4.2.3	L'oubli	56
4.2.4	Erreurs lexicales	56
4.2.5	Non-récupération	58
4.3	Variables divers	59
4.4	Cognition	60
4.4.1	Regroupements	61
4.4.2	Cognition 'profonde'	62
4.4.3	Déficit cognitif	65
4.5	Résumé	67
5.	ACQUISITION L1 ET APPRENTISSAGE L2	68
5.1	Acquisition 'naturelle'	69
5.1.1	Lexique L2 en contexte	69
5.1.2	Rendements décroissants	70
5.1.3	Inférer et apprendre en contexte	72
5.1.4	Contexte et connaissances	73
5.1.5	Efficacité	75
5.2	Apprentissage 'artificiel'	77
5.2.1	Lexique L2 hors contexte	78
5.2.2	Acquisition décontextualisée et stratégies d'apprentissage	80
5.2.3	Progression	84

5.3	Facilité d'apprentissage lexicale	85
5.4	Résumé	88
6.	TRANSFERT ET INTERFERENCE	89
6.1	Influence bidirectionnelle	89
6.1.1	Oubli L1 et 'semilinguisme'	90
6.1.2	Neutralité du transfert	91
6.2	Interférence négative	92
6.2.1	Interférence formelle	94
6.2.2	Transfert et progression	95
6.3	Transfert positif	97
6.3.1	Lexique et culture	98
6.4	Revirements interlinguistiques	101
6.4.1	Franglais, et autres mélanges	101
6.4.2	Code-switching	103
6.5	Accès lexical	105
6.6	Résumé	106
7.	LE LEXIQUE MENTAL D'UN APPRENANT L2	107
7.1	Modèles	107
7.1.1	Lexique double	108
7.1.2	Lexique intégré	110
7.1.3	Variantes	111
7.1.4	Modèles multiples	112
7.1.5	Lexique L3	114
7.2	Un lexique interactif	115
7.2.1	Trait [LANGUE : X]	116
7.2.2	Connexions L1 ~ L2	118
7.3	Résumé	120

DEUXIEME PARTIE : CONNEXIONS	122
-------------------------------------	------------

8.	CONNEXIONS PHONOLOGIQUES	127
8.1	Phonèmes	127
8.1.1	Position	128
8.1.2	Nombre	128
8.1.3	Confusions phonologiques L2	130
8.2	L'inventaire phonémique L1 / L2	131
1.1.1	Traits phonétiques	134
1.1.2	Variations allophoniques	135
1.1.3	Groupes consonantiques	136
1.3	Prosodie	137
1.3.1	Syllabes	137
1.3.2	Accent tonique	138
1.4	Résumé	140
9.	CONNEXIONS GRAPHIQUES	141
9.1	Lettres	142
9.2	Contours	143
9.3	Homographes et homonymes	145
9.4	Correspondance phonotactique	146
9.4.1	Phonèmes en moins	147
9.4.2	Phonèmes en plus	148
9.4.3	Orthographe trompeur	149
9.5	Résumé	150
10.	CONNEXIONS MORPHOLOGIQUES	151
10.1	Morphèmes et unités	152
10.2	Dérivés	153
10.2.1	Morphèmes cachés et fausse morphologie	154

10.3	Les morphèmes liés	156
10.3.1	Catégories de morphèmes	157
10.3.2	Fausse morphologie	158
10.3.3	Polysémie morphologique	159
10.3.4	Allomorphes	160
10.4	Unités composées	161
10.5	Agglomération	163
10.5.1	Importance des agglomérats	164
10.5.2	Verbes à particules	164
10.5.3	Expressions lexicales	166
10.5.4	Expressions et collocations	167
10.6	Résumé	168
11.	CONNEXIONS ETYMOLOGIQUES	170
11.1	Transparence	171
11.2	Langue	172
11.2.1	Anglo-saxon	174
11.2.2	Gréco-latin classique	175
11.2.3	Colonial / international	175
11.2.4	Français	176
11.2.5	Anglicismes	177
11.3	Divers	177
11.3.1	Noms propres	177
11.3.2	Sigles et abréviations	178
11.3.3	Eponymes	180
11.3.4	Onomatopée	180
11.3.5	Unités inventées	181
11.3.6	Expressions idiomatiques fixes	183
11.4	Résumé	184
12.	CONNEXIONS GRAMMATICALES	185
12.1	Statut grammatical	186
12.1.1	Sous-catégories des verbes	187
12.1.2	Regroupements et sous-catégories	189
12.2	Paradigmes grammaticaux	191
12.2.1	Transformations grammaticales	191
12.2.2	Verbes irréguliers	192
12.2.3	Pluriels irréguliers	192
12.3	Colligation	194
12.3.1	Expressions grammaticales	196
12.4	Genre	197
12.5	Résumé	198
13.	CONNEXIONS SEMANTIQUES	199
13.1	Sens et signification	199
13.1.1	Catégories	201
13.1.2	Aisance d'apprentissage	201
13.1.3	Une définition satisfaisante du sens	202
13.2	Synonymie	203
13.2.1	Equivalents de traduction	204
13.2.2	Synonymie interlinguistique	205
13.3	Antonymie	206
13.3.1	Antonymie interlinguistique	207
13.4	Hiéarchies lexicales	208
13.4.1	Hyponymie interlinguistique	208
13.5	Polysémie	210
13.5.1	Polysémie interlinguistique	212
13.6	Métaphores	213
13.6.1	Métaphore interlinguistique	214
13.7	Encyclopédie et champs lexicaux	215
13.7.1	Encyclopédie interlinguistique	217
13.8	Résumé	218

14.	CONNEXIONS SITUATIONNELLES	219
14.1	Récence et fréquence	220
14.2	Associations personnelles	221
14.2.1	Situation d'acquisition	222
14.2.2	Enseignement	223
14.3	Collocation	223
14.3.1	Collocations et expressions lexicales	224
14.3.2	Idiosyncrasie et prévisibilité	225
14.3.3	Collocation interlinguistique	226
14.4	Schémas	228
14.4.1	Schémas lexicaux	229
14.4.2	Schémas interlinguistiques	231
14.5	Traits pragmatiques	232
14.5.1	Registre	233
14.5.2	Sociolinguistique et subculture	234
14.5.3	Géographie	235
14.5.4	Affect	236
14.6	Résumé	237
15.	CONNEXIONS DE TRADUCTION	238
15.1	Récapitulatif	238
15.2	Catégories et définitions	240
15.3	Faux amis	240
15.3.1	Forme	241
15.3.2	Sens	242
15.4	Cognates	243
15.4.1	Forme	243
15.4.2	Sens	244
15.5	Equivalents de traduction	245
15.5.1	Sens	246
15.6	Résumé	248

TROISIEME PARTIE : ASSOCIATIONS 249
--

16.	ASSOCIATIONS CLASSIQUES	252
16.1	Associations monolingues	252
16.1.1	La population monolingue	253
16.1.2	Les réponses paradigmatiques	254
16.1.3	Les réponses syntagmatiques	255
16.2	Associations L2	256
16.2.1	Historique	257
16.3	Résultats	259
16.3.1	Catégories des réponses	260
16.3.2	Autres taxinomies	261
16.3.3	Les réponses 'autres'	262
16.3.4	Hétérogénéité	263
16.4	Résumé	264
17.	PROBLEMES ET DIFFICULTES	265
17.1	Kolers 1963	266
17.1.1	Traduction	267
17.1.2	Modèles	268
17.2	Meara 1978	270
17.2.1	Stimuli problématiques	271
17.2.2	Hétérogénéité	272
17.3	Sanford et Svetics 1994	273
17.3.1	Construction	274
17.3.2	Résultats	277

17.4	Problèmes généraux	278
17.4.1	Accès indirect	279
17.4.2	Accès conscient aux mécanismes psychologiques	279
17.4.3	Réflexion verbalisée et introspection	281
17.4.4	Traduction	283
17.5	Résumé	283
18.	EXPERIENCES	285
18.1	Une approche 'inverse'	286
18.1.1	Associations directes ou indirectes	286
18.1.2	Langue et direction	287
18.1.3	Connexions et traitement	288
18.1.4	Problèmes potentiels	289
18.2	Associations	289
18.2.1	Stimuli	290
18.2.2	Réponses	292
18.3	Population	293
18.3.1	Un profil homogène	294
18.3.2	Niveau et expérience antérieure	295
18.4	Méthode	296
18.4.1	Première séance	297
18.4.2	Deuxième séance	299
18.5	Résumé	300
19.	ANALYSE QUANTITATIVE	301
19.1	Niveau antérieur et réponses correctes	303
19.2	Difficulté des réponses	304
19.3	Réponses récupérées	305
19.3.1	Statistiques	307
19.3.2	Analyse de variance	309
19.4	Associations récupérées	311
19.4.1	Statistiques	313
19.4.2	Analyse de variance	314
19.5	Réponses et associations	316
19.6	Discussion	318
19.7	Résumé	319
20.	ANALYSE QUALITATIVE	321
20.1	Réponses 'fausses'	321
20.1.1	Réponses zéro	322
20.1.2	Réponses confuses	323
20.1.3	Réponses de traduction	326
20.1.4	Réponses non révélatrices	327
20.1.5	Réponses révélatrices	328
20.2	Facilité	329
20.2.1	Associations évidentes	330
20.2.2	Associations difficiles	331
20.3	Marquage	332
20.3.1	Associations frappantes	332
20.3.2	Associations fragiles	333
20.4	Unités L2 inconnues	334
20.4.1	Conjecture	335
20.4.2	Rappel	335
20.4.3	Connaissance partielle	336
20.5	Unités polysémiques	337
20.6	Associations formelles	338
20.7	Discussion	339
20.8	Résumé	340
21.	ANALYSE INDIVIDUELLE	342
21.1	Anniversaire / Bougie	342
21.2	Bar / Boisson	343

TABLE DES MATIERES

21.3	Bois / Feu	345
21.4	Chien / Autoroute	346
21.5	Femme / Mari	347
21.6	Image / Canard	349
21.7	Journal / Lunettes	350
21.8	Lampe / Fauteuil	351
21.9	Légume / Haricot	352
21.10	Magasin / Monsieur	353
21.11	Matin / Soir	355
21.12	Mort / Dieu	356
21.13	Or / Bijoux	357
21.14	Pluie / But	358
21.15	Reine / Neige	360
21.16	Rêve / Lit	361
21.17	Rouge / Couleur	362
21.18	Souris / Ordinateur	363
21.19	Travail / Argent	365
21.20	Voiture / Vélo	366
21.21	Résumé	367
22.	CONCLUSIONS	369
	ANNEXES	375
	Annexe A : Transcriptions	376
	Annexe B : Réponses	488
	Annexe C : Associations	492
	GLOSSAIRE DES TERMES PRINCIPAUX	496
	BIBLIOGRAPHIE DES AUTEURS CITES	500
	INDEX	528
	Liste des illustrations	535

MARC ET FILS • 21, rue des Carmes • NANCY
☎ 03 83 35 29 36