Introduction : le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en l2

David Singleton

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4887>

DOI : 10.4000/aile.4887

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1994

Pagination : 3-27

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

David Singleton, « Introduction : le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en l2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 3 | 1994, mis en ligne le 17 février 2012, consulté le 16 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4887> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4887>

Ce document a été généré automatiquement le 16 avril 2022.

© Tous droits réservés

Introduction : le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2

David Singleton

Quelques prolégomènes

- 1 Dans un sens il devient de plus en plus difficile de parler du lexique. Depuis plus d'une décennie on se rend compte que le lexique et la grammaire s'interpénètrent au point que leur séparation pose un vrai problème. C'est ce qui ressort non seulement des travaux centrés sur les données formelles de la linguistique computationnelle (voir, par ex. Gross, 1991 ; Sinclair 1991) mais aussi de l'évolution de la théorie linguistique - y compris dans sa version chomskienne (voir, par ex., Cook 1988). A la lumière de ces développements, l'image du lexique qui s'impose est très loin de celle d'un inventaire de mots isolés que l'on déploie pièce par pièce. Il nous faut, comme le disent Granger & Montfort dans leur contribution ci-dessous, une « conception large du lexique ». Cela ne veut pas dire, bien sûr, que l'étude du langage humain est entièrement réductible à la lexicologie. Que l'on veuille ou non parler en termes de « grammaire universelle », il restera toujours sans aucun doute des phénomènes linguistiques que l'on devra reconnaître comme indépendants des spécificités lexicales de langues individuelles.
- 2 Ce volume n'a pas pour objectif de situer précisément la frontière entre les aspects du langage qui doivent être attribués au lexique et ceux qui doivent être considérés comme libres de toute dépendance lexicale. Partant d'une conception élargie du lexique, la discussion se concentrera dorénavant sur des phénomènes qui sont incontestablement de nature lexicale, c'est-à-dire qui sont clairement et spécifiquement impliqués dans l'acquisition et le traitement de mots (et de types de mots) particuliers dans des contextes (linguistiques et extralinguistiques) particuliers. Donc, les phénomènes que les chomskiens étudient sous la rubrique de « principes et paramètres » universels sont exclus de nos considérations, ainsi que tout phénomène dont le statut par rapport à la problématique qui vient d'être esquissée n'est pas clair.

- 3 Le lexique, comme tout autre aspect du langage, comporte deux faces, une face formelle et une face sémantique, qui toutes deux sont indispensables au fonctionnement des mots dans la communication linguistique. En ce qui concerne l'organisation du lexique mental, il est évident que le traitement psychologique des mots peut procéder d'une forme à un sens (dans la compréhension orale et la lecture) ou bien dans l'autre direction (dans la production orale et l'écriture). Certains indices suggèrent, pourtant, que les réseaux mentaux associés aux opérations lexicales dans la langue maternelle chez un locuteur adulte sont primordialement de nature sémantique. Les résultats de tests d'association verbale en L1 montrent que chez les adultes, la grande majorité des réponses sont en rapport sémantique étroit avec le mot-stimulus. Les réponses qui sont reliées au stimulus uniquement par une similitude formelle sont rares (voir, par ex., Postman & Keppel, 1970). On peut citer aussi à cet égard le fait que chez les sujets aphasiques les confusions entre les mots semblent particulièrement aggravés par la proximité sémantique (voir, par ex., Butterworth, Howard & McLoughlin, 1984).
- 4 D'autre part, il semble que la forme joue un rôle relativement plus important dans les premières phases de l'acquisition lexicale en L1, et que l'importance de la sémantique augmente au fur et à mesure que l'enfant acquiert et intègre un nombre croissant de mots. On sait depuis longtemps, par exemple, que les tests d'association verbale en L1 provoquent des résultats assez différents chez les enfants et chez les adultes (voir, par ex., Brown & Berko, 1960 ; Ervin, 1961 ; Entwistle, 1966 ; McNeill, 1970 ; Nelson, 1977), les enfants ayant tendance à produire nettement plus d'associations purement phonologiques (*clang responses*) que les adultes. D'autres indices cherchant à mesurer l'importance de la capacité chez l'enfant à coder en mémoire à court terme la forme phonologique de nouveaux lexèmes en L1 vont également dans ce sens. Par exemple, Gathercole & Baddeley (1989) ont mis en évidence des corrélations significatives entre le score à un test de mémoire phonologique et un score de test de vocabulaire à l'âge de quatre ans et, de plus, avec l'acquisition lexicale postérieure des enfants concernés. Les résultats d'une deuxième étude de Gathercole & Baddeley (1990) suggèrent que la mémoire phonologique à court terme est un facteur plus important que l'intelligence non-verbale et l'âge dans certaines formes de dysfonctionnement linguistiques d'enfants en L1.

Le lexique mental L2 : un cas à part ?

- 5 D'aucuns ont voulu prétendre que tout se passe très différemment dans le lexique mental en L2 que dans le lexique mental en L1. En fait, l'idée couramment admise dans certains cercles de psycholinguistes jusqu'à très récemment était que « *while in the native speaker's lexicon there are strong semantic links between the words, the connections between words in additional languages are primarily phonological* » (Laufer, 1989 : 17 – se référant à Fromkin, 1971 ; Hatch, 1983 ; Soudek, 1982).
- 6 A l'appui de l'hypothèse d'une différence qualitative entre le lexique mental en L1 et le lexique mental en L2, on cite souvent les données produites par les tests d'association verbale du Birkbeck Vocabulary Project. Pour Meara, initiateur et directeur du projet en question, les résultats de ces tests semblaient justifier l'affirmation que le lexique mental L2 « *looks quite different from that of the native speaker* » (Meara, 1984 : 233-234). A ses yeux, ces résultats montraient que l'organisation du lexique mental en L2 était en grande partie phonologique.

- 7 Il y a au moins deux arguments qui réfutent l'interprétation que donne Meara de ces données. L'un a trait aux stimuli employés, et l'autre a trait aux similitudes des résultats avec ceux obtenus par test d'association verbale en L1. Les exemples de stimuli cités par Meara ne semblent pas, contrairement à ses dires, « *very common* » (1984 : 231). A titre d'illustration des exemples donnés des mots comme *caque*, *dru*, *émail*, et *toupie* – mettent en doute cette affirmation. Il semble fort probable que les réponses qu'ils provoquent reflètent moins une structure mentale spécifique à la L2 qu'un simple état d'ignorance, qui pousse le sujet à se raccrocher à n'importe quoi. Après tout, quand on est confronté dans sa langue maternelle à un mot que l'on ignore, on établit souvent des associations les plus invraisemblables, par rapprochement sonore ou graphique.
- 8 En ce qui concerne les résultats des tests d'association verbale L1, nous avons déjà vu que les réponses exclusivement fondées sur l'analogie sonore (par ex. pêche - pêche), qui selon Meara caractérisent la manière dont les sujets non-natifs réagissent à ces tests, sont aussi caractéristiques des performances des enfants dans un contexte de L1. Certaines études (citées ci-dessus) montrent un effet de changement de type de réponse lorsque les tests d'association verbale sont administrés à des sujets natifs d'âges variés. En fait, cette transition consiste non seulement en une réduction, avec l'âge, de la proportion de réponses basées exclusivement sur la phonologie mais aussi en une diminution de la fréquence d'associations « syntagmatiques » (par ex. pêche - Melba) par rapport aux réponses « paradigmatiques » (par ex. pêche - prune). Ceci pourrait impliquer que la production de réponses « phonologiques » et « syntagmatiques » est fonction du degré de compétence du sujet dans la langue donnée plutôt que du statut (L1 ou L2) de la langue concernée – bien que, comme nous le verrons plus loin, il est possible d'offrir une interprétation plus nuancée et probablement plus juste de ces faits.
- 9 D'autres études montrent les mêmes phénomènes dans la variation des types d'associations verbales selon la compétence en L2. Ainsi, par exemple, Söderman (1989), qui travaillait avec quatre groupes d'apprenants d'anglais L2 de différents niveaux, a constaté une réduction proportionnelle de réponses « phonologiques » et « syntagmatiques » en anglais en corrélation avec l'accroissement de la compétence dans cette langue. Il est à noter que Söderman n'interprète pas ses résultats comme la preuve d'une correspondance globale entre le niveau de compétence dans une langue donnée et la manière dont le lexique associé à cette langue fonctionne. Söderman (1989 : 119) fait ressortir le fait que « *the word associations of the most proficient learners still contained a surprising amount of syntagmatic and clang responses* », et que « *the least proficient group gave evidence of an impressive number of paradigmatic responses* ». Pour elle, le changement de type de réponse, en L2 comme en L1, doit être relié aux « *particular words* » ; autrement dit, elle conclut que le type de réponse offert par un sujet donné dépendra du degré auquel le mot-stimulus lui est familier, c'est-à-dire de la mesure de son intégration au lexique interne. Cette conclusion concorde bien avec notre interprétation des résultats du Birkbeck Project.
- 10 La proposition selon laquelle la forme d'un mot revêt une importance particulière pour l'apprenant quand le mot en question est inconnu ou peu familier est étayé par des travaux récents sur le rôle de la mémoire phonologique à court terme dans l'acquisition d'une L2. Les recherches menées dans cette voie sont discutées par Service dans sa contribution. Qu'il suffise de dire ici que les résultats d'études comme celles de

Baddeley, Papagno & Vallar (1988), de Papagno, Valentine & Baddeley, (1991) et de Service (1992) révèlent qu'il existe un lien assez fort entre la capacité à construire des représentations phonologiques de nouveaux lexèmes dans la mémoire à court terme et l'apprentissage du vocabulaire de la L2. Ce n'est pas, cependant, un phénomène qui est particulier à l'acquisition lexicale en L2. Nous avons déjà vu exactement la même relation entre l'efficacité du codage phonologique de lexèmes nouveaux à court terme et le développement de la compétence lexicale en L1. Il est à noter aussi que même tout au début de l'acquisition d'un mot, le facteur sémantique joue aussi. On sait que, d'une manière générale, plus un sujet parvient à attribuer un sens à un mot, plus ce mot sera facile à apprendre (voir, par ex., Underwood, 1966 ; Wingfield & Byrnes, 1980). En L2, la contribution de la dimension sémantique tout au début du processus de l'acquisition d'un mot nouveau se révèle souvent dans la façon dont l'apprenant cherche à établir une association sémantique entre le nouveau lexème et un lexème déjà en stock (un lexème de la L1, par exemple) (voir, par ex., Papagno et al. 1991 ; Service, à paraître).

La contribution du Trinity College Modern Languages Research Project au débat

- 11 Somme toute, l'hypothèse selon laquelle le lexique mental en L2 aurait une organisation intrinsèquement différente du lexique mental en L1 et serait basée d'une façon permanente sur des interconnexions et des processus phonologiques n'est pas tenable dès lors qu'on examine les données pertinentes. Le travail que nous effectuons à Dublin dans le cadre du Trinity College Dublin Modern Languages Research Project (TCD-MLRP, voir Singleton, 1990) a permis de recueillir des données supplémentaires qui vont à l'encontre d'une conception phonologique du lexique mental en L2.
- 12 Le TCD-MLRP a comme objectif général la mise en œuvre d'une observation longitudinale sur le long terme de l'apprentissage de langues étrangères au niveau universitaire. Au début de notre travail nous pensions organiser le projet de manière à recueillir une grande variété de données auprès d'étudiants d'allemand, d'espagnol, de français et d'italien, mais ensuite, pour des raisons pratiques, nous avons pris la décision de recueillir des données biographiques (parcours institutionnel, exposition à la L2, etc.) et les résultats aux examens universitaires de langue auprès de tous les étudiants des départements de langue cités mais de soumettre aux tâches expérimentales seulement un sous-groupe d'étudiants de français et d'allemand. Les tests employés sont les suivants : C-tests (voir ci-dessous), tests d'association verbale, tâches de narration et de tâches de traduction.
- 13 Les données dont on fait état ici ont été recueillies par C-tests et par tests d'association verbale de deux groupes d'apprenants de français - à savoir, un groupe de dix sujets recruté parmi les étudiants de première année en 1990-91 (Groupe A), et un deuxième groupe de dix sujets recruté parmi les étudiants de première année en 1991-92 (Groupe B). Tous les sujets concernés avaient appris le français à l'école pendant une période d'au moins cinq ans.
- 14 Précisons que les tests d'association verbale que nous avons utilisés sont du type « rappel libre » (voir, par ex. Champagnol, 1974 ; Macnamara, 1967 ; Randall, 1980). C'est-à-dire qu'après la présentation du mot-stimulus, le sujet a 30 secondes pour donner autant de réponses que bon lui semble (pour des arguments en faveur de cette version du test d'association lexicale, voir, par ex., Meara, 1980). Un test d'association

verbale de ce genre, basé sur 50 mots français tirés de la version française de la liste Kent Rosanoff (voir Rosenzweig, 1970), est administré à nos sujets chaque année en mars. A titre d'exemple, voici les dix premiers mots et les dix derniers mots des 50 stimuli employés :

1. maladie, 2. profond, 3. mou, 4. manger, 5. montagne, 6. maison, 7. agneau, 8. confort, 9. fruit, 10. papillon, 41. océan, 42. tête, 43. soif, 44. ville, 45. docteur, 46. bruyant, 47. voleur, 48. lion, 49. fromage, 50. effrayer.

- 15 Le C-test, est une variante de l'« exercice à trous », développée à l'origine en Allemagne (voir, par ex., Raatz, 1985 ; Raatz & Klein-Braley, 1985) et suit en gros la procédure suivante. On s'appuie sur un texte écrit (authentique), on laisse intacte la première phrase du texte, et à partir du deuxième mot de la deuxième phrase on supprime la seconde moitié d'un mot sur deux. On ne tient pas compte des mots à une seule lettre, et si le nombre de lettres constituant un mot est impair, on enlève une lettre de plus que l'on n'en laisse. Pour encourager un traitement aussi naturel que possible du texte mutilé, les C-tests que nous proposons depuis décembre 1990 sont basés sur des textes plus longs (environ 150 mots) que ceux des C-tests « classiques » (60-70 mots). Nous avons aussi légèrement modifié la procédure : dans nos C-tests actuels les noms propres et les numéraux sont laissés intacts, et un mot sur deux est mutilé à partir de la fin du texte, le nombre de mutilations étant fixé à 50 par texte. Cette solution permet de réduire les difficultés d'interprétation qui relèvent de connaissances culturelles et encyclopédiques. De plus, la quantité de texte non-mutilé au début est à peu près égale dans chaque cas. Les avantages qu'offre le C-test (voir aussi Little & Singleton, 1992) comme moyen d'investigation lexicale sont évidents. En effet, les sujets n'ayant pas la possibilité de changer l'ordre des éléments qui composent le texte mutilé doivent s'appuyer sur des connaissances de nature lexicale - connaissance de mots « lexicaux », de mots « grammaticaux », de structure lexicale, de possibilités collocationnelles, de cadres sous-catégoriels, etc.
- 16 Le calendrier de recueil de données par C-tests (modifiés) appliqué depuis 1990-91 est le suivant. Deux C-tests (C-tests 1 et 2) sont administrés en décembre, et deux C-tests supplémentaires (C-tests 3 et 4) sont administrés en mai. Les quatre versions sont administrées à nouveau l'année suivante (et ainsi de suite), ce qui permet à la longue de tracer les progrès individuels et collectifs des étudiants. Le tableau 1 récapitule les moyennes obtenues sur ces tests par les deux groupes aux sessions de décembre 1990-mai 1992).

TABLEAU 1 Résultats aux C-tests en français (L2) : pourcentages de solutions acceptables			
Groupe A			
déc. 1990		mai 1991	
C-test 1	C-test 2	C-test 3	C-test 4
81.2 %	75.0 %	86.2 %	75.6 %
Groupe A			
déc. 1991		mai 1992	

C-test 1	C-test 2	C-test 3	C-test 4
84.4 %	82.0 %	86.8 %	78.8 %
Groupe B			
déc. 1991		mai 1992	
C-test 1	C-test 2	C-test 3	C-test 4
70.2 %	61.0 %	75.8 %	62.5 %

- 17 On notera que la plupart des réponses proposées par nos sujets sont formellement correctes et semantico-pragmatiquement appropriées. Nous interprétons ces résultats, comme nous avons interprété les résultats similaires obtenus pendant la phase pilote du projet (voir Singleton & Little 1991 ; 1992), comme preuve d'un traitement lexical basé essentiellement sur l'aspect sémantique. Cette interprétation s'impose, à notre avis, du fait que pour parvenir à une solution acceptable vis-à-vis d'un blanc quelconque, il faut nécessairement tenir compte du sens du contexte.

TABLEAU 2 Résultats aux C-tests en français (L2) : pourcentages de réponses inacceptables qui ont un rapport évident avec le sens de leur contexte - par rapport au total des réponses inacceptables			
Groupe A			
déc. 1990		mai 1991	
C-test 1	C-test 2	C-test 3	C-test 4
73.7 %	88.9 %	96.8 %	86.7 %
Groupe A			
déc. 1991		mai 1992	
C-test 1	C-test 2	C-test 3	C-test 4
81.0 %	77.8 %	97.8 %	68.0 %
Groupe B			
déc. 1991		mai 1992	
C-test 1	C-test 2	C-test 3	C-test 4
71.9 %	68.5 %	75.6 %	68.7 %

- 18 Mais ce n'est pas tout. Parmi les réponses *erronées* on peut distinguer celles qui ont un rapport évident avec le contexte sémantique et celles qui n'ont aucun rapport avec le contexte. La plupart de ces dernières sont des variantes morphologiques ou orthographiques de réponses acceptables. De telles solutions sont erronées sur le plan formel ou même non attestées, mais elles démontrent clairement que le sujet est, du

point de vue de la sémantique, sur la bonne voie. Il y a en outre un petit nombre de cas où le sujet propose une solution qui ne convient pas et qui n'est pas apparenté à la solution correcte, mais qui peut néanmoins être reliée au sens général du texte. Le restant des erreurs est constitué de cas où le sujet semble avoir complété le mot mutilé sans aucun égard au sens. Il est cependant intéressant de noter que les réponses erronées qui sont tout de même sémantiquement motivées sont très nettement majoritaires par rapport au nombre total de réponses erronées (voir le tableau 2). Il en ressort que seule une toute petite minorité des réponses proposées par nos sujets aux C-tests ne mettent pas en œuvre des processus sémantiques.

- 19 Cette conclusion est d'ailleurs renforcée par les données introspectives que nous recueillons immédiatement après l'administration des C-tests, dont la majorité se réfère d'une manière ou d'une autre au sens du contexte et/ou de la solution proposée.

Les exemples suivants sont typiques:

I don't think my answer makes sense, but it is the only word I could find for the purpose
I was trying to find a word for regio - the region of cassis - and "commune" seemed the only word likely to fill the gap
I chose an English word beginning with « col » that sounded right for the context and translated it into French
I keep thinking of chairman, but I can't think of a French word for what I want to say. It must mean chief or operator but I don't know the word for it

- 20 Pour expliquer la différence spectaculaire entre ces résultats et ceux de Meara, il a été suggéré (Granger, communication personnelle ; Meara, communication personnelle) que le haut degré de contextualisation du C-test incite fortement le sujet à recourir au sens, et que les données obtenues par C-test ne sont donc peut-être pas, comparables aux données plus « pures » obtenues par test d'association verbale. Nous opposons trois arguments à l'encontre de cette suggestion.

1. Il n'est pas exact que le C-test oriente systématiquement des réponses sémantiquement motivées ; de fait, d'autres chercheurs travaillant avec des apprenants moins avancés que les nôtres, se plaignent au contraire d'une tendance de leurs sujets à se concentrer sur les caractéristiques *formelles* des mots mutilés (voir, par ex., Cohen, Segal & Weiss Bar-Simon-Tov, 1984).
2. S'il s'avérait qu'il y avait une divergence totale entre les résultats de C-test et les résultats de test d'association verbale, il faudrait se demander lequel des deux instruments avait des chances de provoquer le traitement le plus authentique, la tâche contextualisée du C-test ou la tâche archétypiquement décontextualisée du test d'association verbale (cf. Carter, 1987 : 161 ; Ellis & Beattie, 1986 : 229).
3. En fait, les résultats de nos C-tests convergent avec ceux des études, comme celle de Söderman (voir ci-dessus), qui utilisent des tests d'association verbales basés sur des mots-stimulus plus fréquents que ceux des tests de Meara qui incluent les réponses d'apprenants relativement avancés.

- 21 Les résultats de nos propres tests d'association verbale illustrent bien ce dernier point. Il en ressort que seulement une infime proportion des associations produites par nos sujets est de nature formelle (voir le tableau 3), tout le reste ayant des rapports sémantiques avec les stimuli concernés.

TABLEAU 3 Résultats aux tests d'association verbale en français (L2) : pourcentages d'associations purement phonologiques produites – par rapport au nombre total de réponses		
Groupe A	Groupe A	Groupe B
mars 1991	mars 1992	mars 1992
2.1 %	3.6 %	0.4 %

- 22 Pour résumer, les résultats de nos C-tests et de nos tests d'association verbale convergent pour indiquer que le traitement lexical L2 chez un apprenant avancé est en grande partie guidé par la sémantique. A cet égard, il ne semble pas y avoir lieu de postuler une différence fondamentale entre le lexique mental en L2 et le lexique mental en L1. Nous soutenons que c'est le degré de familiarité avec le mot en question et/ou les possibilités de créer des associations entre ce mot et d'autres mots déjà connus qui déterminent la prédominance du formel versus celle du sémantique dans le traitement psycholinguistique de ce mot. Si cela se confirme, il s'ensuit, bien sûr, qu'il y aura plus d'indices de traitement phonologique quand il s'agit du lexique L2 que quand il s'agit du lexique L1 - pour la raison bien évidente qu'un individu a plus de chances de buter sur des mots inconnus en L2 que dans sa propre langue.
- 23 Il n'y a dans tout cela rien qui devrait choquer le bon sens. Un mot nouveau ou peu familier – en L2 ou en L1 – est par définition un mot avec lequel on n'a pas eu beaucoup de contact et sur lequel on n'a pas, par conséquent, accumulé suffisamment de données pour le connecter à des domaines sémantiques internes. Résultat : en termes saussuriens, la « famille associative » du mot concerné manque de « séries de signifiés » bien établie (voir Saussure, Cours de linguistique générale : 2e partie, chapitre V, § 3). Dans de telles circonstances, à moins que les caractéristiques formelles du mot n'offrent des possibilités d'établir des associations sémantiques avec d'autres formes lexicales déjà en stock (voir ci-dessus), la forme du mot est le seul aspect qui puisse accrocher l'apprenant, qui devra donc l'exploiter au maximum.

Au-delà d'une dichotomie

- 24 Il est évident à partir de ce qui précède que nous considérons les équations
- lexique mental L1 = sémantique
lexique mental L2 = phonologique
- comme réductionnistes. A notre avis, en effet, il est temps d'abandonner cette dichotomie, pour aborder d'autres problèmes. C'est précisément ce que font les auteurs qui ont apporté leur contribution à ce volume.
- 25 **Giacobbe** soutient et démontre que le développement lexical est un processus de construction. La discussion dans cet article est centré sur la dimension formelle de l'acquisition L2 d'une informatrice hispanophone qui acquiert le français en milieu naturel. Mais les thèses défendues par Giacobbe s'appliquent aussi à l'aspect sémantique. On pense, par exemple, au travail de Porquier sur la construction de la référence spatiale en français L2 (voir, par ex., Porquier, 1992) ou au travail de Georgieva sur la découverte graduelle des valeurs des verbes modaux anglais par les

apprenants bulgares (voir, par ex., Georgieva, 1993). Il est certain aussi que ces principes s'appliquent également au développement lexical et conceptuel en L1, comme en témoigne l'ensemble de la recherche sur ces aspects de l'acquisition de langage chez l'enfant (voir, par ex., Clark, 1973 ; Cromer, 1991 ; Griffiths, 1986 ; McShane, 1991 ; Moreau & Richelle, 1981 : chapitre III ; Nelson, 1974).

- 26 Un aspect saillant des données citées par Giacobbe est celui du rôle de l'influence de la langue maternelle sur le travail de construction de l'apprenant en L2. On pourrait certes proposer d'autres dichotomies :

lexique mental L2 = accessible au transfert

lexique mental L1 = inaccessible au transfert.

Hélas, ce genre de d'opposition - du moins en termes qualitatifs - n'est pas plus opérationnelle que celle proposée par Meara. On sait depuis très longtemps (voir, par ex., Haugen, 1953 ; Jakobovits, 1969 ; James, 1971 ; Weinreich, 1953) que le transfert peut s'opérer dans le sens L2 => L1 de même que dans le sens L1 => L2. On sait aussi que les emprunts lexicaux de langue à langue sont presque toujours effectués par l'intermédiaire de locuteurs natifs de la langue qui ont une connaissance de la langue source (voir, par ex., Appel & Muysken, 1987). Il est certain que les interférences lexicales L1 => L2 sont plus fréquentes que l'inverse, mais, encore une fois, ceci est une différence quantitative plutôt que qualitative - une différence qui s'explique sans difficulté : en général la connaissance lexicale en L1 dépasse largement la connaissance et l'aisance lexicales en L2, ce qui implique, évidemment, que les occasions où l'on fera appel au lexique L2 pour suppléer à une lacune ou à un trou de mémoire en L1 seront relativement rares.

- 27 **Granger & Monfort** s'intéressent, eux aussi, au processus de l'apprentissage du vocabulaire L2, mais prônent l'utilisation du *produit* pour aborder la description de ce processus. Ils s'opposent à une remarque de Meara (1984) pour qui l'analyse d'erreurs serait un exercice de nature purement « taxonomique ». Si cela était vrai, une très grande partie de la recherche sur l'acquisition des langues secondes serait condamnée. Mais, en fait, si l'on n'avait pas décidé à la fin des années soixante d'entreprendre une exploration systématique des erreurs de l'apprenant, les progrès spectaculaires qui ont été faits depuis dans ce domaine n'auraient jamais été réalisés. Ce n'est pas pour rien que l'on considère un article qui porte le titre de « The significance of learners' errors » (Corder, 1967). comme une sorte de fondement de notre champ de recherche.
- 28 L'analyse d'erreurs a bien entendu ses limites, et il faut certainement la compléter d'autres procédures. Cependant, une seule erreur (et a *fortiori* une séquence longitudinale d'erreurs) peut souvent apporter des informations sur ses origines et sur les procédés qui l'ont engendrée que des études fondées sur des fréquences, ou encore sur l'introspection, ne sauraient jamais éclairer - dans la mesure où des descriptions purement quantitatives ont tendance à effacer les différences de détail, et où les descriptions introspectives n'ont rien à dire, par définition, sur les processus inconscients. En ce qui concerne les critiques dirigées contre l'analyse d'erreurs, Granger & Monfort partagent les vues de Taylor (1986) et affirment que les problèmes qui ont été soulevés sont surmontables. Ils reconnaissent, en particulier, que pour profiter au maximum des avantages offerts par l'approche il faut la rendre aussi rigoureuse et objective que possible, et que pour améliorer la comparabilité des études basées sur cette méthodologie il faut aussi arriver à un classement d'erreurs sur laquelle différents groupes de chercheurs puissent s'accorder.

- 29 Le schéma de classement d'erreurs lexicales que Granger & Monfort présentent ici prend en considération, bien sûr, et la forme et le sens. Par exemple, leur catégorie de « lexème inexistant en L2 » est basée sur des critères essentiellement formels, tandis que la catégorie d' « erreurs logico-sémantiques » repose sur l'opposition entre le sens voulu et le sens réalisé. Les auteurs insistent sur deux principes : l'analyse doit se dérouler en deux étapes (descriptive et explicative, respectivement) et les catégories utilisées doivent être clairement définies. Ces deux principes sont indiscutables, mais il faut dire que leur mise en application sur les bases du classement proposé n'est pas entièrement exempte de problèmes éventuels. Il n'est pas tout-à-fait évident, par exemple, de savoir où se situe précisément la ligne de démarcation entre ce qui est « lexico-grammatical » et ce qui est « syntagmatique » au sens de collocationnel (voir à ce propos Sinclair, 1991 ; 1993). Ce ne serait pas toujours une affaire facile, non plus, de distinguer les « lexèmes inexistant en L2 » des « erreurs d'orthographe proprement dites ».
- 30 **Hulstijn** explore l'interface entre la compréhension et l'acquisition. L'idée que le « *comprehensible input* » constitue le *sine qua non* de l'acquisition d'une langue n'est sûrement pas nouvelle (voir, par ex. Krashen 1981, 1985 ; Long 1992 ; Singleton 1992), mais la nature des conditions dans lesquelles la compréhension mène à l'acquisition et des modalités du processus reste assez mystérieuse. Hulstijn s'attaque à la dimension lexicale de ce problème et se concentre sur le « *comprehensible input* » fourni par des textes écrits. Il se demande en particulier dans quelle mesure :
- la pertinence des mots inconnus d'un texte en L2 aux besoins informationnels des lecteurs influenceront sur l'attention portée à ce mot ;
 - la lecture d'un texte en L2 dans le seul but de le comprendre déclenchera une acquisition « incidente » du vocabulaire nouveau ;
 - l'acquisition incidente sera affectée par la quantité d'effort mental consacré à la tentative de découvrir le sens des mots nouveaux.
- 31 Ces questions s'inscrivent aussi dans la discussion des sections précédentes sur le rôle de la sémantique dans le traitement et la rétention du lexique L2. Etant donné notre prise de position, il est donc rassurant de noter, que selon les résultats de Hulstijn,
- la pertinence d'un mot inconnu est un facteur important dans la détermination du degré d'attention attribuée au mot concerné ;
 - l'acquisition lexicale incidente est possible, même si le nombre de mots du texte appris de cette façon demeure modeste ;
 - le fait de s'efforcer – au cours d'une lecture centrée sur la compréhension – de trouver un sens aux mots à partir des indices contextuels et formels augmente les possibilités de rétention mémorielle.
- 32 Ces résultats impliquent la prise en compte de trois dimensions : mot, sens contextuel, et objectifs, et suggèrent que dans le cas de l'acquisition non-intentionnelle d'un mot nouveau en L2 – tout comme dans le cas de la mémorisation délibérée (voir Service, ci-dessous) –, tant le traitement formel que le traitement sémantique contribuent au processus (voir aussi Hulstijn, 1992 ; Schouten-van Perreren, 1989).
- 33 L'idée de l'acquisition lexicale incidente est dans une certaine mesure réconfortante pour ceux qui soutiennent que les mots nouveaux sont assimilables sans intervention pédagogique. Cette attitude reflète un certain désintérêt envers le vocabulaire (voir à ce propos les critiques de Galisson, par ex., 1991), sans pour autant être dénuée de bon sens. Etant donné le nombre de mots qu'il faut maîtriser pour pouvoir fonctionner

convenablement dans une langue, s'il était impossible d'acquérir du lexique tout en faisant autre chose, apprendre une langue serait une tâche quasi-impossible. Il n'y a, cependant, dans les conclusions de Hulstijn aucune mise en cause de l'utilité de l'enseignement dans ce domaine. Il souligne l'efficacité de la mémorisation intentionnelle de vocabulaire, et même, à l'égard de l'acquisition incidente, il propose un rôle pour l'enseignant – celui d'encourager les apprenants à travailler un peu plus sur les mots inconnus qu'ils rencontrent avant de recourir au dictionnaire.

- 34 **Laufer** fait un tour d'horizon sur les divers facteurs qui peuvent affecter l'apprentissage d'un mot en L2. Elle envisage les problèmes posés par la forme phonologique et orthographique des mots, par leur structure morphologique, par leur comportement syntaxique, par leur sens, par leurs relations avec des mots apparentés L1, et par leurs relations paradigmatiques et collocationnelles. Sous chaque rubrique elle donne des exemples concrets, et/ou cite des études pertinentes. Laufer se déclare aussi partisane de la « conception large » du lexique (voir ci-dessus). Son point de vue est d'ailleurs parfaitement explicite à cet égard dans sa définition de la notion de « connaissance lexicale ».
- 35 On pourrait comparer ce traitement des difficultés lexicales aux propositions de Granger & Monfort concernant l'analyse d'erreurs lexicales, et on pourrait ainsi être amené à se poser des questions – comme dans leur cas – sur l'étanchéité de certaines des catégories employées – bien que les objectifs de Laufer soient différents de ceux de Granger & Monfort. En particulier, le classement qu'elle propose n'est pas conçu, à notre sens, comme un schéma rigoureux et définitif, mais plutôt comme un guide général qui peut servir d'heuristique au chercheur et/ou à l'enseignant pour contextualiser et pour focaliser d'autres explorations.
- 36 Deux aspects de la discussion de Laufer méritent d'être relevés ici. Le premier est son assertion que la plupart des problèmes associés à l'apprentissage du vocabulaire en L2 sont des problèmes sémantico-pragmatiques. Or, s'il est vrai, comme certains chercheurs le soutiennent, que la difficulté est en rapport avec l'ordre d'acquisition (voir, par ex. Dulay & Burt 1973), cette thèse de Laufer est en accord avec notre suggestion que la connexion d'un mot – en L1 ou L2 – au(x) réseau(x) sémantique(s) qui lui sont associés constitue le point final de son acquisition. Le deuxième aspect qui mérite d'être discuté concerne ce que Laufer dit sur les affinités lexicales L1-L2, y compris sur les « faux amis ». La tendance des apprenants à vouloir assimiler les lexèmes nouveaux qu'ils rencontrent en L2 à des lexèmes formellement similaires en L1 (apparemment, même si les langues en question ne sont pas apparentées) est un phénomène qui mérite d'être étudié de très près – non seulement du point de vue des indices qu'il peut offrir sur le rôle que joue la sémantique dès le début de l'apprentissage d'un mot (voir ci-dessus) et sur les liens entre la compétence lexicale en L1 et la compétence lexicale en L2 (voir, par ex., Cook, à paraître) mais aussi dans une perspective didactique (voir, par exemple, Cohen & Aphek, 1980 ; Granger, 1993 ; Meara, 1993).
- 37 La question de l'interaction de la connaissance lexicale en L2 avec la connaissance lexicale en L1 est à nouveau posée dans la contribution de **Lüdi**. Dans ce cas la discussion s'appuie sur la mise en œuvre de stratégies par les locuteurs non-natifs en situation de « détresse verbale ». À côté de l'emploi de mots de L1 (« formulation transcodique »), Lüdi discute aussi dans ce contexte l'utilisation de mots plus ou moins voisins (« formulation provisoire ») et la construction de mots nouveaux (« formulation

par bricolage lexical »). Ce classement s'ajoute à un bon nombre d'autres taxonomies de stratégies compensatoires (voir, par ex., Faerch & Kasper, 1983 ; Kellerman, 1991 ; Tarone, 1981). Celle de Lüdi a le mérite, comme celle de Kellerman, d'être très restreinte et très claire, et, en fait, il aurait été extrêmement intéressant de connaître les positions de Lüdi sur le degré de comparabilité/compatibilité de son système avec l'analyse proposée par Kellerman en termes de « *conceptual strategies* » et de « *code strategies* ». Sur un point, au moins, Lüdi et Kellerman sont entièrement d'accord : les stratégies compensatoires employées par les locuteurs non-natifs ne diffèrent pas radicalement de celles des locuteurs natifs. Cette conclusion constitue encore un argument qui étaye notre conception d'un lexique mental où les opérations en L2 ne se distinguent pas – qualitativement parlant – des opérations en L1.

- 38 En ce qui concerne le rôle respectif de la forme et du sens dans l'acquisition du lexique L2, les exemples présentés par Lüdi démontrent de façon évidente qu'une situation de « détresse verbale », où l'apprenant ne trouve pas la forme en L2 pour exprimer un sens donné, peut être une occasion d'explorer et d'exploiter au maximum les possibilités et formelles et sémantiques du vocabulaire en L2, déjà à sa disposition. Ces exemples montrent également que pourvu que le locuteur avec qui le non-natif interagit soit sensible aux besoins et aux difficultés de celui-ci, une telle situation peut mener, d'une manière assez directe et apparemment efficace, à une augmentation et/ou à l'affinement des ressources lexicales en L2 – encore une fois, et formelles et sémantiques – de l'apprenant.
- 39 Enfin, la contribution de **Service** envisage le problème du lexique du point de vue de la psychologie expérimentale. En particulier, elle se pose la question, discutée ci-dessus, du rôle de la mémoire phonologique à court terme dans l'acquisition de lexèmes nouveaux. Elle fait état des résultats d'une expérience récente où les participants étaient un groupe de jeunes adultes et un groupe d'adultes de troisième âge. Ces résultats indiquent que, dans la mémorisation d'un mot nouveau, tant des processus phonologiques que des processus sémantiques sont engagés, et que les premiers ont une place particulièrement cruciale quand le sujet parvient difficilement ou ne parvient pas à créer des associations sémantiques avec d'autres mots (connus) qui ressemblent formellement au lexème nouveau. Les résultats de cette expérience suggèrent aussi que la capacité de créer des associations sémantiques est négativement affectée par la sénescence et que la mémoire phonologique devient plus importante à un âge avancé. Service conclut qu'il existe un troisième élément à considérer dans la mémorisation de mots nouveaux – à savoir la mémoire orthographique –, mais qu'entre la phonologie et l'orthographe, c'est probablement la première qui domine ; il semble que des processus phonologiques sous-tendent même certaines opérations sur des mots écrits.
- 40 Ce que Service a pu constater sur le caractère triple du processus de l'acquisition lexicale – avec la division majeure entre l'aspect sémantique et l'aspect formel – concorde parfaitement avec les conclusions des autres contributions, qui s'appuient sur des approches assez différentes. On pourrait peut-être objecter qu'il y a une dissonance entre l'affirmation de Giacobbe selon laquelle le développement lexical consiste en une construction propre à l'apprenant et l'insistance de Service sur l'importance des codages mémoriels. Mais, en fait, l'analyse de Service est mieux interprétée comme un renforcement et dans une certaine mesure un éclaircissement des propositions de Giacobbe.

- 41 Ainsi, Service estime que la dimension formelle de la mémorisation se focalise sur les détails de la forme lexicale à mémoriser et que la dimension sémantique cherche à établir des liens associatifs avec d'autres formes déjà connues (en L1, par exemple). Giacobbe dit à peu près la même chose quand il conclut que l'apprenant prend et la langue source et la langue cible comme repères formels pour la construction. Une cause de la production de formes intermédiaires entre des formes de la L1 et des formes de la L2 – telles que Giacobbe les relève dans ses données – peut provenir de l'interaction entre la tentative de coder une réplique de la forme en L2 et celle de coder un lien sémantico-associatif avec une forme en L1. La construction graduelle du lexème en L2 serait selon une telle hypothèse explicable – au moins en partie – en termes d'une résolution progressive de ce conflit entre codages (cf. la discussion du rôle de « *assimilative memory codes* » dans Singleton, 1987).

En guise de conclusion

- 42 Il est classique dans une introduction de ce genre d'insister sur la nécessité d'approfondir la recherche. Nous ne rompons pas avec cette tradition. Evidemment il y a toute une série de questions importantes concernant l'acquisition et le traitement du lexique L2 qui n'ont pas encore fait l'objet d'exploration systématique sérieuse (voir, par ex., Schreuder & Weltens, 1993). Cependant, il ne faut pas sous-estimer ce qui a déjà été accompli dans ce domaine.
- 43 D'abord, grâce aux appels et aux demandes pressantes de pionniers tels que Meara, la recherche lexicale a été finalement et sans ambiguïté remise à l'ordre du jour de la « RAL » (voir Coste, 1992 ; Véronique, 1992). Ensuite, il y a une convergence remarquable de résultats provenant d'études très disparates – reflétée dans les contributions à ce volume – qui permet de proposer à titre provisoire une première esquisse de l'acquisition lexicale en L2. Cette esquisse se présenterait de la façon suivante.
- 44 Dès le début d'une rencontre avec un mot nouveau en L2 – que ce soit dans l'intention de le mémoriser ou simplement de comprendre – des processus et sémantiques et formels sont engagés.
- 45 Les processus sémantiques cherchent à connecter le nouveau lexème à des réseaux sémantiques déjà en place. Un aspect de cet ensemble d'opérations consiste à établir des liens entre la nouvelle forme et des formes déjà acquises (y compris en L1) auxquelles un contenu sémantique a déjà été attaché.
- 46 Les processus formels cherchent à construire une représentation aussi fidèle que possible de la nouvelle forme.
- 47 Si les possibilités d'établir des liens sémantico-associatifs sont rendues difficiles par l'étrangeté de la nouvelle forme et/ou par un manque de capacité de la part de l'apprenant, les processus formels assument alors un rôle crucial.
- 48 L'assimilation du nouveau lexème n'est en aucun cas une simple affaire d'imitation. La tâche des processus sémantiques et formels évoqués ci-dessus est de reconstruire toutes les dimensions du lexème dans le lexique mental sur la base des données fournies. Ce travail constructif aboutit souvent à des formes et des significations provisoires qui ne coïncident pas avec celles du mot cible.

- 49 Quelles que soient les contributions relatives des processus sémantiques et formels dans la première fixation d'un mot donné en mémoire, son assimilation ultérieure dépend principalement de son intégration sur le plan sémantique et de la résolution des problèmes et des confusions qui peuvent se présenter à cet égard.
- 50 Le dernier stade de cette opération d'intégration sémantique est le point où le lexème en question est connecté dans le lexique mental non seulement à des unités formelles et conceptuelles avec lesquelles il peut se combiner dans des contextes signifiants, mais aussi à des lexèmes avec lesquels il est en rapport paradigmatique – c'est-à-dire qui peuvent le remplacer dans des contextes précis – avec ou sans changement de sens.
- 51 Cette séquence semble être valable non seulement pour les lexèmes en L2 qui sont en train d'être acquis mais aussi pour les lexèmes en L1 – avec deux légères différences : dans le cas de la L1 la formation de concepts de base reposant sur l'expérience du monde (sensorielle et autre) pendant la première enfance consommerait beaucoup plus de ressources cognitives et d'attention que la formation de concepts nouveaux dans le cas de la L2 ; par en L1 le problème de l'influence d'une autre langue ne se poserait pas du tout pour les personnes unilingues et serait proportionnellement moindre que dans le cas d'une L2, même pour les individus ayant appris d'autres langues. Mais de différences qualitatives au niveau des opérations fondamentales- aucune trace !
-

BIBLIOGRAPHIE

- APPEL, R. & P. MUYSKEN (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- BADDELEY, A., C. PAPAGNO & G. VALLAR (1988). « When long-term learning depends on short-term storage », *Journal of Memory and Language* 27: 586-595.
- BROWN, R. & J. BERKO (1960). « Word association and the acquisition of grammar », *Child Development* 31: 1-14.
- BUTTERWORTH, B., D. HOWARD & P. McLOUGHLIN (1984). « The semantic deficit in aphasia: the relationship between semantic errors in auditory comprehension and picture naming », *Neuropsychologia* 22: 409-426.
- CARTER, R. (1987). *Vocabulary: applied linguistic perspectives*. London : Allen & Unwin.
- CHAMPAGNOL, R. (1974). « Association verbale, structuration et rappel libre bilingues », *Psychologie Française* 19 : 83-100.
- CLARK, E. (1973). « What's in a word? », in T. Moore (éd.) *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- COHEN, A. & E. APHEK (1980). « Retention of second-language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic associations », *System* 8: 221-235.
- COHEN, A., M. SEGAL & R. WEISS BAR-SIMON-TOV (1984). « The C-test in Hebrew », *Language Testing* 1: 221-225.
- COOK, V. (1988). *Chomsky's Universal Grammar: an introduction*. Oxford : Blackwell.

- COOK, V. (à paraître). « Evidence for multicompetence », *Language Learning*.
- CORDER, S.P. (1967). « The significance of learners' errors », *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-170.
- COSTE, D. (1992). « Linguistique de l'acquisition et didactique des langues. Repères pour des trajectoires », in R. Bouchard & al. (éds.) *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. Grenoble: LIDILEM
- CROMER, R. (1991). *Language and thought in normal and handicapped children*. Oxford: Blackwell.
- DULAY, H. & M. BURT (1973). « Should we teach children syntax? », *Language Learning* 23.2: 245-257.
- ELLIS, A. & G. BEATTIE (1986). *The psychology of language and communication*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- ENTWHISLE, D. (1966). *Word associations of young children*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- ERVIN, S. (1961). « Changes with age in the verbal determinants of word association », *American Journal of Psychology* 74: 361-372.
- FAERCH, C. & G. KASPER (1983). « Plans and strategies in foreign language communication », in C. Faerch & G. Kasper (éds.), *Strategies in interlanguage communication*. Harlow: Longman.
- FROMKIN, V. (1971). « The non-anomalous nature of anomalous utterances », *Language* 47: 27-42.
- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.
- GATHERCOLE, S & A. BADDELEY. (1989). « Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: a longitudinal study », *Journal of Memory and Language* 28: 200-213.
- GATHERCOLE, S. & A. BADDELEY (1990). « Phonological memory deficits in language disordered children: is there a causal connection? », *Journal of Memory and Language* 29: 336-360.
- GEORGIEVA, M. (1993). « A cognitive approach to the acquisition of English modals by Bulgarian learners », in B. Kettemann & W. Wieden (éds.), *Current issues in European second language acquisition research*. Tübingen: Gunter Narr.
- GRANGER, S. (1993). « Cognates: an aid or a barrier to successful L2 vocabulary development », *ITL Review of Applied Linguistics*. 99/1000: 43-56.
- GRIFFITHS, P. (1986). « Early words », in P. Fletcher & M. Garman (éds.), *Language acquisition*. 2e édition. Cambridge : Cambridge University Press.
- GROSS, M. (1991). « Lexique et syntaxe », *Travaux de Linguistique* 23 : 107-132.
- HATCH, E. (1983). *Psycholinguistics - a second language perspective*. Rowley MA: Newbury House.
- HAUGEN, E. (1953). *The Norwegian language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HULSTIJN, J. (1992). « Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning », in P. Arnould & H. Béjoint (éds.), *Vocabulary and applied linguistics*. Houndmills: Macmillan.
- JAKOBOVITS, L. (1969). « Second language learning and transfer theory: a theoretical assessment », *Language Learning* 19.1/2: 55-86.

- JAMES, C. (1971). « The exculpation of contrastive linguistics », in G. Nickel (éd.), *Papers in contrastive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KELLERMAN, E. (1991). « Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom », in R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & Merrill Swain (éds.), *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. Londres: Longman.
- LAUFER, B. (1989). « A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency », *AILA Review/Revue de l'AILA* 6: 10-20.
- LITTLE, D. & D. SINGLETON (1992). « The C-test as an elicitation instrument in second language research », in R. Grotjahn (éd.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. 1er volume. Bochum : Brockmeyer.
- LONG, M. (1992). « Input, focus on form, and SLA », communication présentée à la 14e Réunion Annuelle de l'Association Américaine de Linguistique Appliquée, Seattle.
- MACNAMARA, J. (1967). « The linguistic independence of bilinguals », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 2: 250-262.
- MCNEILL, D. (1970). *The acquisition of language*. New York: Harper & Row.
- MCSHANE, J. (1991). *Cognitive development: an information processing approach*. Oxford: Blackwell.
- MEARA, P. (1980). « Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning », *Language Teaching and Linguistic Abstracts* 13: 221-246.
- MEARA, P. (1984). « The study of lexis in interlanguage », in A. Davies, C. Criper & A. Howatt (éds.), *Interlanguage*. Edinbourg: Edinburgh University Press.
- MEARA, P. (1993). « The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary », in R. Schreuder & B. Weltens (éds.), *The bilingual lexicon*. Amsterdam : John Benjamins.
- MOREAU, M.-L. & RICHELLE, M. (1981). *L'acquisition du langage*. 2e édition. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- NELSON, K. (1974). « Concept, word and sentence », *Psychological Review* 8.4: 267-285.
- NELSON, K. (1977). « The syntagmatic-paradigmatic shift revisited: a review of research and theory », *Psychological Bulletin* 84: 93-116.
- PAPAGNO, C., T. VALENTINE & A. BADDELEY (1991). « Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning », *Journal of Memory and Language* 30: 331-347.
- PORQUIER, R. (1992). « Construction de la référence spatiale dans l'interaction exolingue », in R. Bouchard, J. Billiez, J.-M. Colletta, V. de Nuchèze & A. Millet (éds.), *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*. Grenoble: LIDILEM.
- POSTMAN, L. & G. KEPPEL (1970). *Norms of word associations*. New York: Academic Press.
- RAATZ, U. (1985). « Tests of reduced redundancy - the C-test, a practical example », *Fremdsprachen und Hochschule: AKS Rundbrief* 13/14: 14-19.
- RAATZ, U. & C. KLEIN-BRALEY (1985). « How to develop a C-test », *Fremdsprachen und Hochschule: AKS Rundbrief* 13/14: 20-22.

- RANDALL, M. (1980). « Word association behaviour in learners of English as a second language », *Polyglot* 2.2: B4-D1.
- ROSENZWEIG, M. (1970). « International Kent-Rosanoff word association norms, emphasizing those of French male and female students and French workmen », in Postman & Keppel.
- SAUSSURE, F. DE (1973). *Cours de linguistique générale*. Edition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot.
- SCHOUTEN- VAN PERREREN, C. (1989). « Vocabulary learning through reading: which conditions should be met when presenting words in texts? », *AILA Review/Revue de l'AILA* 6:75-85.
- SCHREUDER, R. & B. WELTENS (1993). « The bilingual lexicon: an overview », in R. Schreuder & B. Weltens (éds.), *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins.
- SERVICE, E. (1992). « Phonology, working memory and foreign-language learning », *Quarterly Journal of Psychology* 45A (1): 21-50.
- SERVICE, E. (à paraître). « Phonological and semantic aspects of memory for foreign language », in *Proceedings of the First International Congress on Memory and Memorization in Acquiring and Learning Languages*, Brussels, November 21-23, 1991.
- SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. (1993). « Mens et corpora : implications of corpus studies for psycholinguistics », communication présentée dans le cadre de la série de conférences du soir « Language and Linguistics », Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, Dublin.
- SINGLETON, D. (1987). « Mother and other tongue influence on learner French: a case study », *Studies in Second Language Acquisition* 9.3: 327-346.
- SINGLETON, D. (1990). *The TCD Modern Languages Research Project: objectives, instruments and preliminary results*. Dublin: Trinity College (CLCS Occasional Paper 26) & Alexandria, Virginia: ERIC Reports (ED 333 723).
- SINGLETON, D. (1992). « Second language instruction: the when and the how », *AILA Review/Revue de l'AILA* 9: 46-54.
- SINGLETON, D. & D. LITTLE (1991). « The second language lexicon: some evidence from university-level learners of French and German », *Second Language Research* 7.1: 61-81.
- SINGLETON, D. & D. LITTLE (1992). « Le lexique mental de l'apprenant d'une langue étrangère : quelques aperçus apportés par le TCD Modern Languages Research Project », in R. Bouchard, J. Billiez, J.-M. Colletta, V. de Nuchèze & A. Millet (éds.), *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*. Grenoble: LIDILEM.
- SÖDERMAN, 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
- SOUDEK, L. (1982). « The mental lexicon in second language learning », communication présentée au 13e Congrès International de Linguistique, Tokyo.
- TARONE, E. (1981). « Some thoughts on the notion of communicative strategy », *TESOL Quarterly* 15.3: 285-295.
- TAYLOR, G. (1986). « Errors and explanations », *Applied Linguistics* 7.2: 144-166.
- UNDERWOOD, B. (1966). *Experimental psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.

VERONIQUE, D. (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE 1)* 5-35.

WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact*. New York: Linguistic Circle of New York.

WINGFIELD, A. & D. BYRNES (1980). *The psychology of human memory*. New York : Academic Press.

RÉSUMÉS

Cet article d'introduction commence par plaider en faveur d'une conception large du lexique. Il passe ensuite à une critique de l'hypothèse selon laquelle les opérations lexicales en L2 sont essentiellement et intrinsèquement de nature formelle (les opérations du lexique mental en L1 étant, elles, de nature sémantique) et cite à l'appui de cette critique des résultats du Trinity College Dublin Modern Languages Research Project. L'article discute les contributions à ce volume du point de vue du rôle respectif de la forme et du sens dans le lexique mental en L2, qui permettent d'étayer les prises de position de l'auteur, selon laquelle :

- et des processus formels et des processus sémantiques sont dès le début impliqués dans l'acquisition d'un lexème donné en L2 ;
- les processus formels peuvent avoir une importance particulière dans la première phase de l'appropriation d'un lexème L2 ;
- mais la tâche principale pour l'apprenant à cet égard est une tâche sémantique.

This introductory article begins by advocating a broad conception of the lexicon. It goes on to criticize the claim that L2 lexical operations are essentially and intrinsically formal in nature (as opposed to the semantic operations of the L1 mental lexicon), supporting this critique with results from the Trinity College Dublin Modern Languages Research Project. Finally, it discusses the contributions to the present volume, finding in them further corroboration for the author's view that:

- both formal and semantic processes are from the outset involved in the acquisition of a given L2 lexeme ;
- formal processes may have a particular importance in the early stages of the appropriation of an L2 lexeme ;
- but the principal learning task in this connection is a semantic one.

AUTEUR

DAVID SINGLETON

Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, Université de Dublin