

Université de Montréal

**Confusions lexicales dans l'acquisition du vocabulaire
d'une langue seconde/étrangère**

par

Olga Théophanous

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph. D.)
en sciences de l'éducation
option didactique

janvier 2001

© Olga Théophanous, 2001



LB

5

U57

2001

v. 023

Journal de Montréal

Confusions lexicales dans l'acquisition du vocabulaire
d'une langue seconde/étrangère

Offre Théorique

Département de linguistique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophie (Doctorat Ph.D.)
en linguistique de l'éducation
par



par

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée

**Confusions lexicales dans l'acquisition du vocabulaire
d'une langue seconde / étrangère**

présentée par

Olga Théophanous

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Présidente-rapporteuse:	Flore GREVAIS
Directeur de recherche:	Gilles BIBEAU
Codirectrice:	Marie-Claude TREVILLE
Membre du jury:	Louise DAGENAI
Examineur externe:	Paul PUPIER
Représentant du Doyen de la FES:	Gilles BELANGER

Thèse acceptée le 9 mai 2001

Sommaire

Cette thèse traite d'un type particulier d'erreurs dans l'acquisition du vocabulaire en langue seconde/étrangère (L2) : la confusion entre mots similaires. Les locuteurs natifs commettent aussi des erreurs de confusion dans leur langue maternelle (L1) généralement sous forme de lapsus. Alors que les confusions des natifs sont généralement des erreurs de performance, celles des apprenants d'une L2 sont généralement des erreurs de compétence. Une recension des écrits sur le sujet a montré que les confusions des apprenants n'y sont mentionnées que de façon incidente au détour d'analyses d'erreurs de nature généralement grammaticale.

Cette recherche a été menée dans le but de décrire de façon systématique les confusions des apprenants en termes de types, de régularités et de contraintes. Deux variables propres à l'apprenant ont été prises en considération, à savoir sa L1 et son niveau de compétence en français L2. Nous sommes partie de l'hypothèse qu'une telle étude pourrait contribuer à une meilleure compréhension de l'acquisition du vocabulaire de la L2 et éclairer des aspects connexes de l'acquisition des langues, tels que la compétence de l'apprenant, le processus et les stratégies d'apprentissage et l'amélioration de l'intervention pédagogique.

Au cours de l'expérience décrite dans cette étude, six groupes de sujets anglophones et hellénophones de niveaux débutant, intermédiaire et avancé ont participé à une tâche de traduction de mots français écrits, de fréquences variées, vers leur L1, l'anglais ou le grec. Une proportion impressionnante des erreurs obtenues a révélé des confusions occasionnées par la similarité de forme et/ou de sens des mots testés avec d'autres mots français connus par les apprenants. Parmi ces confusions, celles de forme ont été les plus fréquentes.

La comparaison des deux groupes linguistiques (Test «*τ*») a démontré que les hellénophones ont une plus grande tendance que les anglophones à commettre des erreurs de confusion et

ce, même si on isole le niveau de compétence en français. Cette différence a été significative pour les confusions formelles mais pas pour les confusions sémantiques. La distance L1-L2 aurait ainsi un impact sur ces erreurs et, par conséquent, sur la capacité des apprenants à distinguer entre formes lexicales similaires en français L2.

Par ailleurs, la comparaison des niveaux (ANOVA) a démontré que les intermédiaires ont une plus grande tendance à commettre des erreurs de confusion que les débutants. Ce résultat suggère que si un seuil de compétence lexicale est nécessaire avant qu'une erreur de confusion risque de se produire, le niveau intermédiaire est forcément un moment plus critique par rapport aux premiers stades d'apprentissage de la L2 où peu de mots sont connus.

Les résultats de cette recherche indiquent qu'un accent particulier devrait être mis sur l'acquisition des formes lexicales. Plutôt que de considérer cette dernière comme allant de soi, nous pensons qu'il est nécessaire d'aider de façon explicite les apprenants à reconnaître de façon précise et à s'appropriier les formes lexicales. Une familiarisation avec les sons nouveaux, les suites grapho-phonémiques typiques ou même probables de la L2, ainsi que les régularités orthographiques de la L2, est alors fortement recommandée.

Par ailleurs, une sensibilisation au problème des « confusibles » semble souhaitable. Les apprenants devraient être mis en garde contre le risque de se tromper dans la langue cible en mettant un mot à la place d'un autre qui lui ressemble. Comme en grammaire, où l'accent est mis sur les structures difficiles, nous prônons, dès le niveau intermédiaire, une étude contrastive explicite afin de mettre en évidence la différence entre items lexicaux problématiques, à savoir : a) formes lexicales similaires; b) homonymes; c) mots « faussement transparents »; d) mots sémantiquement proches. Des exercices ciblés devraient être élaborés à cet effet.

Table des matières

Sommaire	iv
Sigles et abréviations	xii
Liste des tableaux	xiii
Dédicace	xv
Remerciements	xvi
Introduction.....	1
Chapitre 1 Problématique.....	4
1.0 La place du vocabulaire dans la maîtrise d'une L2.....	5
1.1 L'apprentissage du vocabulaire : un processus complexe.....	6
1.1.1 Aspects de la connaissance lexicale.....	7
1.1.1.1 Aspects formels.....	7
1.1.1.2 Aspects sémantiques	7
1.1.1.3 Aspects syntaxiques.....	9
1.1.2 Facteurs susceptibles d'intervenir dans l'apprentissage du vocabulaire.....	10
1.1.2.1 Facteurs cognitifs.....	10
1.1.2.2 Facteurs pédagogiques.....	11
1.1.2.3 Facteurs psychologiques.....	11
1.1.2.4 Facteurs lexicaux	12
1.1.2.4.1 Grapho-phonémie.....	12
1.1.2.4.2 Morphologie	13
1.1.2.4.3 Syntaxe.....	15
1.1.2.4.4 Sens.....	15
1.1.3 Récapitulation	17
1.2 Erreurs lexicales et didactique des langues	18
1.2.1 Erreurs lexicales interlinguales.....	18
1.2.2 Erreurs lexicales intralinguales.....	19
1.2.3 Erreurs de confusion	20
1.2.3.1 La forme lexicale comme source de confusion.....	21
1.2.3.2 Le sens lexical comme source de confusion.....	22

1.2.4	Récapitulation	23
1.2.5	Erreurs de confusion et L1	24
1.2.6	Erreurs de confusion et niveau de compétence en L2	25
1.3	Objectif et implications possibles de la recherche	26
Chapitre 2 Cadre théorique.....		27
2.1	Errements lexicaux en langue maternelle.....	28
2.1.0	Avant-propos.....	28
2.1.1	Lapsus	29
2.1.1.1	Lapsus de perception.....	30
2.1.1.2	Lapsus d'expression	33
2.1.1.3	Pseudo-lapsus.....	35
2.1.2	Erreurs de transition.....	37
2.1.3	Erreurs répétitives et erreurs classiques.....	38
2.1.4	Erreurs pathologiques.....	40
2.1.5	Le phénomène du « mot sur le bout de la langue ».....	42
2.2	Caractéristiques générales des errements lexicaux en langue maternelle	43
2.2.1	Unités mises en jeu dans l'erreur	43
2.2.2	Modes d'erreur.....	44
2.2.3	Formes produites	45
2.2.4	Rapports entre mot erroné et mot cible.....	46
2.2.4.1	Similarité formelle	46
2.2.4.2	Proximité sémantique	49
2.2.4.3	Similarité formelle et proximité sémantique	50
2.3	Errements lexicaux en langue seconde/étrangère.....	51
2.3.0	Avant-propos.....	51
2.3.1	Introduction	51
2.3.2	Errements lexicaux en expression	52
2.3.2.1	Impropriétés.....	52
2.3.2.2	Approximations sémantiques.....	53
2.3.2.3	Bévues	54
2.3.2.4	Créations lexicales.....	54
2.3.2.5	Ersatz.....	55
2.3.2.6	Récapitulation	56

2.3.3	Errements lexicaux en compréhension	57
2.3.3.1	Inexactitudes	57
2.3.3.2	Méprises	57
2.3.3.3	Amalgames	57
2.3.3.4	Rapprochements infructueux.....	58
2.3.3.5	Faux sens atypiques.....	59
2.3.3.6	Récapitulation	59
2.4	Définition de la confusion lexicale en langue seconde/étrangère	59
2.5	Les « confusibles » lexicaux.....	61
2.5.0	Avant-propos.....	61
2.5.1	Confusibles formels.....	62
2.5.2	Confusibles sémantiques	66
2.5.3	Confusibles sémantico-formels	67
2.5.4	Récapitulation	68
Chapitre 3 Méthodologie.....		69
3.0	Introduction	70
3.1	Étude préliminaire	71
3.2	Étude principale	72
3.2.1	Objectif.....	72
3.2.2	Hypothèses.....	73
3.2.3	Collecte des données	74
3.2.3.1	Instrument	74
3.2.3.2	Identification des mots du test.....	75
3.2.3.3	Base lexicale.....	76
3.2.3.4	Critères d'élimination de mots	76
3.2.3.5	Sélection lexicale.....	79
3.2.3.6	Mots testés.....	83
3.2.3.7	Organisation et présentation du test.....	83
3.2.4	Test pilote.....	83
3.3	Sujets testés	84
3.3.1	Anglophones	84
3.3.2	Hellénophones	84
3.3.3	Niveau de compétence	85

3.4	Limites de la méthodologie	86
3.4.1	Méthode.....	86
3.4.2	Mots testés.....	87
3.4.3	Sujets testés	88
3.5	Administration des tests.....	88
3.6	Organisation des données.....	90
3.6.1	Saisie des données.....	90
3.6.2	Variables.....	91
3.6.2.1	Étudiant	91
3.6.2.2	Langue maternelle	91
3.6.2.3	Niveau	91
3.6.2.4	Mot testé	91
3.6.2.5	Type de réponse	91
Chapitre 4 Présentation et interprétation des résultats.....		98
4.0	Préliminaires	99
4.1	Distribution des réponses.....	100
4.1.1	Résultats selon la langue maternelle	102
4.1.2	Résultats selon le niveau de compétence en L2	103
4.2	Vérification des hypothèses	106
4.2.1	Comparaison des L1 pour les erreurs de confusion	106
4.2.2	Comparaison des niveaux pour les erreurs de confusion	110
4.3	Comparaison des niveaux en fonction de la fréquence lexicale	114
4.4	Difficulté d'apprentissage et distance entre L1-L2.....	118
4.5	Niveau de compétence dans le processus d'apprentissage.....	120
Chapitre 5 Vers une typologie des confusions lexicales en L2		122
5.0	Avant-propos.....	123
5.1	Rapport formel.....	123
5.2	Rapport sémantique	127
5.3	Notre typologie des confusions lexicales	130

Chapitre 6 Implications de la recherche.....	133
6.0 Introduction	134
6.1 Le lexique mental	134
6.1.1 Stockage lexical déficient	135
6.1.1.1 Stockage incertain	136
6.1.1.2 Stockage incomplet.....	136
6.1.1.3 Stockage incorrect	137
6.1.2 Traits saillants dans le stockage lexical.....	137
6.1.2.1 Traits saillants formels	138
6.1.2.2 Traits saillants sémantiques.....	142
6.1.3 Organisation du lexique mental	144
6.2 Reconnaissance lexicale.....	147
6.2.1 Rapport entre la lecture et la reconnaissance lexicale	147
6.2.2 Caractéristiques de la reconnaissance lexicale en L1	149
6.2.3 Caractéristiques de la reconnaissance lexicale en L2	150
6.2.4 Confusions lexicales et reconnaissance des mots.....	152
6.2.5 Confusions et stratégies de reconnaissance lexicale	154
6.2.6 Considérations du paramètre « contexte ».....	157
6.2.7 Approche holistique vs approche analytique	158
6.3 Enseignement du vocabulaire	159
6.3.1 Le vocabulaire s'enseigne-t-il ?	159
6.3.2 Confusions lexicales et gravité des erreurs	160
6.3.3 Pistes pour l'enseignement du vocabulaire	161
6.3.3.1 Accent sur la forme.....	161
6.3.3.2 Accent sur les confusibles	163
6.3.3.3 Sélection des confusibles en enseignement	165
6.3.3.4 Vers une exploitation des confusions lexicales en classe de langue	167
Conclusion.....	169
Bibliographie.....	174

Annexes	i
I Liste à partir de laquelle ont été choisis les premiers 25 mots	ii
II Les 25 mots selon leur fréquence	vi
III Liste à partir de laquelle ont été choisis les 75 mots	vii
IV Mots testés et traductions attendues	xiv
V Tests.....	xviii
VI Informations biographiques	xxiii
VII Réponses erronées et codification	xxvi
VIII Classification des confusions parophoniques - Cas simples	lii
IX Classification des confusions parophoniques - Cas mixtes.....	lix
X Liste des confusions formelles selon traits formels.....	lxvi

Sigles et abréviations

*	forme ou construction non attestée
L1 :	langue de départ ou langue maternelle ou première
L2 :	langue cible ou langue étrangère ou seconde
CL :	confusion lexicale
CF :	confusion formelle
CS :	confusion sémantique
CSF :	confusion sémantico-formelle
FT :	fausse transparence

Liste des tableaux

Tableau III. 1:	Codification des réponses erronées	96
Tableau III. 2:	Récapitulation de la codification des réponses erronées.....	97
Tableau IV. 1:	Distribution de l'échantillon par L1 et niveau.....	99
Tableau IV. 2:	Distribution (en %) des réponses obtenues selon la L1.....	102
Tableau IV. 3:	Distribution (en %) des erreurs de confusion selon la L1.....	102
Tableau IV. 4:	Distribution (en %) des erreurs de confusion en sous-catégories selon la L1.....	103
Tableau IV. 5:	Distribution (en %) des réponses obtenues à l'intérieur des niveaux.....	104
Tableau IV. 6:	Distribution (en %) des réponses obtenues à travers les niveaux.....	104
Tableau IV. 7:	Distribution (en %) des erreurs de confusion selon le niveau.....	105
Tableau IV. 8:	Distribution (en %) des erreurs de confusion en sous-catégories selon le niveau.....	105
Tableau IV. 9:	Comparaison des L1 pour les confusions lexicales.....	107
Tableau IV. 10:	Comparaison des L1 pour les confusions lexicales par niveau.....	107
Tableau IV. 11:	Comparaison des L1 pour les confusions formelles.....	108
Tableau IV. 12:	Comparaison des L1 pour les confusions formelles par niveau.....	109
Tableau IV. 13:	Comparaison des niveaux pour les confusions lexicales.....	110
Tableau IV. 14:	Comparaison des niveaux pour les confusions lexicales par L1.....	111
Tableau IV. 15:	Comparaison des niveaux pour les confusions formelles.....	111
Tableau IV. 16:	Comparaison des niveaux pour les confusions formelles par L1.....	112
Tableau IV. 17:	Comparaison des niveaux pour les confusions sémantiques.....	113
Tableau IV. 18:	Comparaison des niveaux pour les confusions sémantico-formelles.....	113

Tableau IV. 19:	Mots analysés selon la fréquence lexicale.....	115
Tableau IV. 20:	Comparaison des niveaux pour les confusions lexicales selon la fréquence lexicale.....	115
Tableau IV. 21:	Comparaison des niveaux pour les confusions formelles selon la fréquence lexicale.....	116
Tableau IV. 22:	Comparaison des niveaux pour les omissions selon la fréquence lexicale.....	117
Tableau V. 1:	Classification des confusions formelles.....	124
Tableau V. 2:	Classification des confusions parophoniques.....	126
Tableau V. 3:	Classification des confusions sémantiques.....	129
Tableau V. 4:	Typologie des confusions lexicales en L2.....	132
Tableau VI. 1:	Préservation de l'élément initial et final selon la longueur du mot.....	140
Tableau VI. 2:	Rapport entre le stockage du lexique mental et la reconnaissance des mots.....	157

*à la mémoire de ma sœur, Galini, disparue
si promptement*

Remerciements

Je tiens ici à exprimer ma vive reconnaissance à mes directeurs de recherche, monsieur Gilles Bibeau, professeur au département de didactique de l'Université de Montréal et madame Marie-Claude Tréville, professeur à l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa, pour l'encouragement et les conseils qu'ils m'ont généreusement prodigués.

J'aimerais également remercier madame Louise Dagenais, professeur au département de linguistique et de traduction de l'Université de Montréal, pour sa disponibilité et la pertinence de ses remarques ainsi que madame Batia Laufer, de l'Université de Haifa, pour nos discussions fécondes lors de son passage à l'Institut des langues secondes à Ottawa.

Mes remerciements je les adresse aussi à monsieur Jean-Guy Blais, professeur en mesures et évaluation à l'Université de Montréal et monsieur Michel Brabant, administrateur du Centre de ressources pour la recherche en éducation de l'Université d'Ottawa, pour leur aide avec les analyses statistiques.

Un merci chaleureux à mon ami dévoué et professeur, monsieur Gérard Kahn qui m'a stimulée à poursuivre le travail entrepris.

Un grand merci également à madame Vassiliki Tocatlidou, professeur au département de français de l'Université Aristote de Thessaloniki, pour son intérêt à mon égard et pour l'enthousiasme pour la didactique des langues qu'elle a su me transmettre.

Toute ma gratitude va à la Fondation hellénique des bourses à Athènes pour son soutien financier sans lequel cette recherche n'aurait pas été possible.

Je remercie aussi mes parents pour leur compréhension et l'appui qu'ils m'ont toujours offert. Enfin, un merci tout particulier va à Dominique pour son amour et sa patience.

Introduction

L'étude d'une langue seconde/étrangère a affaire d'abord et avant tout aux mots (cf. Chamberlin, 1905: 315). Pourtant le vocabulaire n'a pas toujours été au centre des préoccupations de la didactique des langues. Évoquant la place que le vocabulaire a occupée dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes/étrangères, Galisson (1988) distingue deux périodes : a) la période des *vaches grasses*; b) la période des *vaches maigres*.

La période des vaches grasses comprend la longue époque des méthodes dites traditionnelles qui, dérivées de l'enseignement du grec ancien et du latin, consacrent une large part au vocabulaire. Ces méthodes se donnaient comme objectif l'étude des textes littéraires qui, par définition, sont le lieu de la variété et de la précision lexicales. Les étudiants passaient beaucoup de temps à l'étude des mots par l'intermédiaire surtout de la traduction (thème et version) et la mémorisation des listes bilingues. Subséquemment, à l'époque des méthodes directes (qui n'ont d'ailleurs pas duré longtemps) même si le nombre de mots étudiés diminue considérablement, le vocabulaire s'enseigne toujours.

La période des vaches maigres commence avec les méthodes audio-visuelles (époque qui coïncide d'ailleurs avec la vague du structuralisme en linguistique et du behaviorisme en psychologie) pendant laquelle le vocabulaire devait souffrir de « la vétusté de son appellation et de l'ancienneté de son implantation dans le domaine des langues » (Galisson, 1988: 19). La structure forme désormais la base de l'enseignement. Les items lexicaux sont alors rigoureusement sélectionnés en fonction de la règle structurale à enseigner. Autrement dit, comme le souci des méthodologues est la structure, on utilise un vocabulaire limité pour éviter les complications inhérentes à une plus grande variété lexicale. Avec l'approche communicative, de type situationnel, notionnel ou fonctionnel, le vocabulaire n'allait guère davantage prospérer. En promouvant les stratégies de substitution qui consistent à enseigner

aux apprenants à se passer des mots inconnus et en mettant l'accent sur l'oral qui, par rapport à l'écrit, est pauvre en lexique spécifique, les approches communicatives « relèguent le vocabulaire au rang d'accessoire » (Galissou, 1983: 15).

Dans les années 70, certains auteurs commencent à se prononcer en faveur du vocabulaire et contre le blocus lexical par la didactique des langues (cf. Wilkins, 1972; Lord, 1974; Richards, 1976; Judd, 1978; Levenston, 1976; Galissou, 1973, 1979). Les voix se multiplient dans les années 80, décennie qui marquera le virage décisif vers l'étude du vocabulaire (cf. entre autres : Meara, 1980; Rivers, 1981; Stern, 1983; McCarthy, 1984; Nemni, 1985; Laufer, 1986; Carter, 1987a, 1987b). Aujourd'hui, le vocabulaire, non seulement n'est plus « victime de discrimination » de la part de la didactique des langues (comme le disait Levenston en 1979 dans son célèbre article) mais constitue un domaine de recherche très dynamique.

Malgré le renouveau d'intérêt pour le vocabulaire, la recherche sur les erreurs de confusion commises par les apprenants d'une L2 ne reçoit pas toute l'attention qu'elle mérite. Pourtant, si l'on accepte qu'un des buts de la recherche en didactique consiste à décrire et à expliquer les caractéristiques de l'acquisition d'une L2, l'étude des erreurs de confusion ouvre une voie privilégiée dans cette direction.

Cette thèse contient, outre cette introduction, six chapitres. Le chapitre 1 traitera, dans la première partie, des aspects de la connaissance lexicale ainsi que des facteurs susceptibles d'intervenir dans l'acquisition du vocabulaire d'une L2 (§1.1). Dans la deuxième partie (§1.2), nous aborderons la question des erreurs lexicales du point de vue de la didactique des langues afin de mieux cerner la problématique des erreurs de confusion.

Le chapitre 2 est divisé en trois parties. Dans la première partie, en utilisant la documentation accessible, nous fournirons une description détaillée des erreurs de substitution lexicale

commises par les natifs dans leur L1 et ce, en termes des types (§2.1) et des caractéristiques (§2.2). La deuxième partie envisagera les divers cas où une erreur de substitution risque de se produire dans une situation d'apprentissage en L2 (§2.3). La « confusion lexicale » sera ainsi définie en tant que type particulier d'erreur, imputable à la similarité formelle et/ou la proximité sémantique entre le mot produit et le mot cible (en expression) ou entre le mot perçu et le mot donné (en compréhension) (§2.4). Dans la troisième partie, nous expliciterons la façon dont se manifestent la similarité formelle et la proximité sémantique entre deux ou plusieurs unités lexicales de la langue française en nous basant sur des concepts clés de la lexicologie (§2.5).

Le chapitre 3 exposera la méthodologie de notre recherche de type descriptif. Il sera question de la démarche centrale d'investigation ainsi que des principes méthodologiques appliqués en vue de la collecte des données. Nous présenterons, ensuite, dans le chapitre 4, les résultats obtenus suivis de notre interprétation. Le chapitre 5 discutera des données qualitatives et proposera une typologie des erreurs de confusion en L2.

Enfin, le chapitre 6, à propos des implications de la recherche, fournira une discussion des résultats de trois points de vue : a) la structure et l'organisation du lexique mental de l'apprenant (§6.1); b) les stratégies de décodage et d'apprentissage du vocabulaire de la L2 (§6.2); c) l'enseignement du vocabulaire (§6.3).

Chapitre 1

Problématique

1.0 La place du vocabulaire dans la maîtrise d'une L2

Le vocabulaire occupe une place centrale dans la maîtrise d'une langue seconde ou étrangère (L2). Si pendant les premiers stades d'apprentissage de la L2, quelques mots peuvent suffire pour communiquer un message (Germain, 1984; Nemni, 1985), à des niveaux avancés, la maîtrise de la L2 suppose l'emploi du mot juste.

Apprenants, enseignants et locuteurs natifs accordent tous une place importante à la compétence lexicale dans la maîtrise de la L2. Les apprenants voient souvent dans le vocabulaire leur plus grand défi (cf. Bolinger, 1970; Meara, 1980; Laufer, 1986; Carter, 1987a; Tréville, 1988). Les études sur les stratégies de communication (cf. Færch & Kasper, 1983) confirment que l'apprenant, dans sa tentative de se faire comprendre oralement, se préoccupe surtout du vocabulaire. D'ailleurs, comme le font remarquer Harley et Swain (1978), l'aide que l'apprenant risque de demander à son interlocuteur est le plus souvent de nature lexicale.

Les lacunes lexicales continuent à perturber l'apprenant même au niveau avancé, une fois que le code phonologique et les règles de grammaire sont acquis (cf. Kelly, 1991). Les enseignants observent également que le manque de vocabulaire constitue l'obstacle le plus important dans le progrès des apprenants aussi bien en production qu'en compréhension (Nation, 1982; Kelly, 1991). Par ailleurs, il a été mis en évidence que les locuteurs natifs considèrent les erreurs lexicales, parmi toutes les fautes, comme les plus gênantes (Olsson, 1973; Johansson, 1978; Politzer, 1978; Ensz, 1982). Les locuteurs natifs semblent savoir instinctivement que les erreurs lexicales sont plus graves que les erreurs grammaticales ou que les erreurs de prononciation : elles sont en effet susceptibles de causer de l'impatience, de la perplexité voire des malentendus.

L'importance du vocabulaire dans la maîtrise de la L2 peut se résumer ainsi : a) le manque de vocabulaire peut compromettre sérieusement la communication, plus peut-être qu'un fort accent étranger ou qu'une connaissance approximative de la grammaire; b) les erreurs lexicales sont perçues plus négativement que les autres erreurs. Ainsi, un vocabulaire plus étendu non seulement accroît la tolérance de l'interlocuteur (cf. McCarthy, 1984: 14) mais rend plus aisée la communication écrite ou orale. De tous les aspects de la langue, le vocabulaire semble être l'aspect le plus important. Évidemment, cela ne veut pas dire qu'il faille négliger la phonétique ou la grammaire mais, comme le dit Wilkins (1972: 111), « alors que sans grammaire très peu [de sens] peut être véhiculé, sans vocabulaire *rien*¹ ne peut être véhiculé ».

1.1 L'apprentissage du vocabulaire : un processus complexe

Quand on aborde la question de l'apprentissage du vocabulaire, trois grands principes doivent être pris en considération. Premièrement, apprendre les mots d'une langue est une tâche virtuellement *infinie*. Comme le fait remarquer Mackey (1972: 105), le lexique est un ensemble « si volumineux qu'il est presque illimité, si bien que personne ne peut se vanter de connaître tous les mots de sa langue ». Deuxièmement, l'apprentissage du vocabulaire est *réversible*. Il est communément connu que les mots, en L1 et *a fortiori* en L2, ne s'apprennent pas une fois pour toutes. On peut ainsi oublier un mot après l'avoir appris, d'où le besoin de révision et de réapprentissage (cf. Meara, 1980: 227). Troisièmement, les mots ne s'apprennent pas d'un seul trait : ils semblent plutôt être assimilés lentement avant d'être solidement ancrés dans la mémoire. Apprendre le vocabulaire est donc aussi un processus *graduel* (cf. Meara, 1980: 227; Nation, 1982: 15; Béjoint, 1990: 145).

¹ En italique dans le texte.

1.1.1 Aspects de la connaissance lexicale

Afin de mieux cerner l'idée selon laquelle l'apprentissage du vocabulaire est un processus graduel, nous nous proposons dans cette partie de rappeler les aspects qui façonnent les connaissances lexicales. Nous nous baserons essentiellement sur les discussions fournies par Richards, 1976; Nation, 1982; 1990; Ludwig, 1984; Carter, 1987b; Laufer, 1994; Oxford et Scarcella, 1994².

1.1.1.1 Aspects formels

Connaître un mot du point de vue de la forme signifie généralement savoir le prononcer et l'écrire correctement. Les aspects formels de la compétence lexicale peuvent également inclure la connaissance d'autres formes qu'un même mot peut avoir (conjugaisons, déclinaisons), son genre et son appartenance à telle ou telle catégorie grammaticale. Les dérivés d'un mot peuvent également faire partie de la connaissance qu'on a de ce mot (ex. *coiffe: coiffer, coiffeur, coiffure*).

1.1.1.2 Aspects sémantiques

Connaître un mot du point de vue sémantique signifie généralement connaître son sens le plus courant. Mais un mot, un vocable, pour être précis, connaît le plus souvent nombre d'acceptions. Cela est facilement observable : il suffit de regarder dans un dictionnaire pour s'en rendre compte. Ainsi, pour chaque entrée du dictionnaire – ce dernier rendant compte de la nature polysémique fondamentale des vocables de la langue générale – plusieurs sens peuvent être donnés. Connaître un mot inclut le plus souvent connaître plusieurs de ses sens.

² Notre exposé ne visant pas l'exhaustivité, l'étendue (nombre de mots connus) et la profondeur (qualité de la connaissance) (Wesche & Paribakht, 1996) comme aspects complémentaires de la compétence lexicale n'y apparaissent pas.

Les aspects sémantiques de la connaissance lexicale peuvent également inclure la connaissance des nuances sémantiques d'un mot donné par rapport à d'autres mots de la langue. Les verbes *continuer*, *s'entêter*, *insister*, *s'obstiner*, *persévérer*, *persiste*, tout en ayant un trait sémantique de base en commun ("faire quelque chose continûment") n'ont pas les mêmes nuances sémantiques. Il s'agit alors de savoir faire la distinction parmi les divers membres de séries partiellement synonymiques.

Les relations sémantiques qu'un mot donné entretient avec d'autres mots de la langue constituent un autre aspect important de la connaissance d'un mot donné. Les relations sémantiques entre mots étant de nature variée, nous nous limiterons à mentionner ici les deux plus importantes, à savoir : a) celles qui relèvent de la langue (elles sont donc d'ordre linguistique); b) celles qui relèvent de la situation (elles sont donc d'ordre pragmatique).

Plusieurs types de relations sémantiques d'ordre linguistique relient des acceptions spécifiques des vocables, notamment : l'antonymie (*humide-sec*), la synonymie (*vélo-bicyclette*) et l'hyponymie (*animal-chien*)³. En ce qui a trait aux relations sémantiques d'ordre pragmatique, nous retenons celles qui relèvent de la connaissance du monde (*lièvre-tortue*; *agneau-Pâques*) ou de ce que Galisson (1991: 116 *et sq.*) appelle « la culture partagée des natifs » (cf. *bourgeois-gentilhomme*; *bouillon-culture*)⁴. Galisson (1995) dévoile ainsi la composante « lexiculturelle » de la compétence lexicale, largement ignorée jusqu'à alors.

Étant donné que l'emploi des mots subit les contraintes du registre, la connaissance d'un mot peut inclure la connaissance des registres dans lesquels ce mot peut s'inscrire. Les contraintes

³ Il importe de préciser que les relations sémantiques n'existent que d'« acception » à « acception » et non de « vocable » à « vocable ». Ainsi, « sec » ne s'oppose pas à « humide » dans *avoir le cœur sec*; « chien » n'est pas l'hyponyme d'« animal » dans *vie de chien*, etc.

⁴ Ces exemples proviennent de Tréville (2000: 48).

du registre peuvent être d'ordre géographique (*dîner* en France, *souper* au Québec et en Belgique), stylistique (emploi vieilli *vs* emploi actuel), situationnel (vocabulaire courant ou familier *vs* vocabulaire soutenu ou spécialisé), de code (vocabulaire écrit *vs* vocabulaire oral). Par ailleurs, la fréquence avec laquelle un mot donné s'emploie dans le discours est un autre aspect de la connaissance lexicale. Comme le fait remarquer Nation (1990: 38), un emploi excessif de mots peu courants peut avoir des effets comiques (cf. *domicile* pour *maison* ou *disciple* pour *élève*). Dans ce sens l'emploi systématique d'un congénère (cf. *commence* à la place de *begin* ou *start* en anglais par un francophone) peut paraître peu naturel et probablement maladroit aux yeux d'un locuteur natif (Laufer, 1994: 108).

Jusqu'ici nous avons essentiellement parlé du sens dénotatif des mots. Or, la véritable connaissance lexicale implique aussi la maîtrise des connotations qui sont attribuées à un mot donné. Bien évidemment, nous nous référons ici aux connotations généralisées ou lexicalisées, c'est-à-dire à celles qui sont communes à tous les locuteurs (cf. *pomme de terre* *vs* *patate*: connotation de familiarité; *migraine* *vs* *céphalée*: connotation savante, etc.) (Niklas-Salminen, 1997).

1.1.1.3 Aspects syntaxiques

Étant donné que les mots sont soumis à des contraintes d'ordre syntaxique, connaître un mot inclut aussi la connaissance des structures qui l'actualisent. Autrement dit, il faut connaître la façon dont un mot peut être employé dans la phrase, dans quel ordre, avec quelle préposition, avec quel entourage privilégié, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral⁵.

⁵ C'est pour cela d'ailleurs, comme le dit Richards (1976: 80), que la division traditionnelle entre *vocabulaire* et *structure* est très faible et, du point de vue de la lexicologie, non pertinente (cf. Niklas-Salminen, 1997: 13).

1.1.2 Facteurs susceptibles d'intervenir dans l'apprentissage du vocabulaire

Si la connaissance d'un mot inclut le plus souvent des aspects multiples, comme nous venons de le voir, les mots s'apprennent-ils tous avec le même effort ? La difficulté (ou la facilité) étant une notion relative (ce qui est facile pour l'un peut être difficile pour l'autre), cette question semble mal posée (cf. Higa, 1965). Nous devrions plutôt nous demander, avec Bogaards (1994: 151) : qu'est-ce qui rend un mot donné facile ou difficile à apprendre pour un apprenant donné ?

Les facteurs susceptibles d'intervenir dans l'apprentissage du vocabulaire sont en principe d'ordre : a) cognitif, b) pédagogique, c) psychologique, d) linguistique. Il importe de garder en tête que ces quatre types de facteurs plutôt que d'être indépendants les uns des autres, semblent interagir.

Dans cette partie, après avoir mentionné très brièvement les facteurs cognitifs, pédagogiques et psychologiques qui interviennent dans l'apprentissage du vocabulaire de la L2, nous exposerons plus en détail les facteurs lexicaux susceptibles de rendre cet apprentissage difficile (cf. §1.1.2.4).

1.1.2.1 Facteurs cognitifs

L'âge, la capacité analytique ainsi que le niveau des connaissances de l'apprenant, tant en L1 qu'en L2, semblent intervenir dans l'apprentissage du vocabulaire de la L2. Nous savons par exemple que généralement les enfants réussissent mieux dans la prononciation des mots que les adultes. Les adultes, par contre, comprennent mieux les concepts abstraits qui sous-tendent les mots et sont mieux équipés pour faire des rapprochements lexicaux avec leur L1 ou avec d'autres langues qu'ils connaissent (cf. Oxford & Scarcella, 1994: 234).

1.1.2.2 Facteurs pédagogiques

Les facteurs d'ordre pédagogique relèvent essentiellement de la situation d'apprentissage et de la façon dont les mots étrangers sont traités dans les cours de langue. Le nombre et le rythme des répétitions ainsi que la qualité de la présentation et de l'exploitation (à des fins de compréhension ou de production) d'un mot donné de la part de l'enseignant, font partie de facteurs pédagogiques qui peuvent intervenir dans l'apprentissage du vocabulaire.

Par ailleurs, l'enseignant qui saura attirer l'attention et créer des émotions chez l'apprenant, augmente ses chances de retenir les mots (cf. Ludwig, 1984; Oxford & Scarcella, 1994: 234). Dans ce sens, les mots qui ont une signification personnelle pour l'apprenant attirent son attention et l'aident à mémoriser ces mots (cf. Carr, 1985: 684).

1.1.2.3 Facteurs psychologiques

Parmi les facteurs d'ordre psychologique, la « familiarité » semble constituer le facteur le plus important (cf. Bogaards, 1994). En effet, comme on suppose que les mots étrangers viendront s'inscrire dans un endroit (en l'occurrence, le lexique mental) où d'autres mots sont déjà entreposés (ceux de la L1 ou d'une autre L2 préalablement apprise), il est légitime de penser que ceux qui sont connus dans la langue cible seront plus facilement appris. Dans ce sens, les congénères (mots dont la forme et le sens sont identiques ou similaires dans L1 et L2) forment un vocabulaire particulièrement facile à apprendre (cf. Anderson & Jordan, 1928 cités par Nation, 1982; Lado, 1953; Palmberg, 1985; Tréville, 1993).

Un autre facteur psychologique important cité par Bogaards (1994), est le « caractère concret » du mot à apprendre (cf. aussi Ludwig, 1984: 554). Ainsi, les mots qui renvoient facilement à des images mentales concrètes sont plus faciles à apprendre que ceux à caractère abstrait. Comme le dit Nattinger (1988: 64), « la plupart des problèmes viendront des mots

pleins qui ne se visualisent pas facilement, c'est-à-dire des verbes, adjectifs et adverbes, qui représentent des concepts abstraits » (cité et traduit par Bogaards, 1994: 152).

La « contrastivité » serait un troisième facteur psychologique susceptible d'intervenir dans l'apprentissage du vocabulaire de la L2. Bogaards (1994) se réfère ici à Higa (1965) qui avait déjà attiré l'attention sur le fait que les antonymes perturbent la rétention et portent à confusion (cf. *droite-gauche*).

Enfin, les mots « agréables » seraient plus faciles à retenir que les mots « désagréables ». Cela semble tenir à la nature humaine qui tend à évoquer l'agréable et rejeter le désagréable (cf. Ludwig, 1984: 557).

1.1.2.4 Facteurs lexicaux

Dans cette partie l'accent sera mis sur les facteurs lexicaux qui interviennent dans l'apprentissage du vocabulaire de la L2 et ce, du point de vue de la difficulté qu'ils sont susceptibles d'engendrer. Les trois étapes de l'apprentissage lexical seront considérées, à savoir : a) la mémorisation; b) la compréhension; c) la production des items lexicaux.

1.1.2.4.1 Grapho-phonémie

Un mot peut être difficile à apprendre à cause de sa forme. Ainsi, un mot de la L2 ayant une suite grapho-phonémique inhabituelle dans la L1 de l'apprenant peut être difficile pour lui (cf. *oiseau, oignon* pour un germanophone, Scherfer, 1989: 143). En principe cette difficulté se manifeste à l'écrit (production et reconnaissance).

La recherche montre que les suites phoniques de la L2, faciles à prononcer, sont mémorisées plus aisément. Rodgers (1969) a trouvé que les mots russes difficiles à

prononcer (ex. *mglā*) pour les apprenants de langue maternelle anglaise, étaient plus difficilement appris que les mots faciles à prononcer. Ces résultats coïncident avec les résultats de Faust et Anderson (1967 cités par Nation, 1982: 19).

La forme d'un mot de la L2 peut également constituer un obstacle quand elle ressemble à d'autres mots de la L2. Il est alors difficile pour l'apprenant de faire la distinction entre deux formes lexicales semblables et de s'en souvenir correctement (ex. en anglais *cute-acute*, *embrace-embarrass*, cf. Laufer, 1991). Des recherches sur l'analyse des erreurs montrent, à ce propos, que la similarité de forme entre deux mots de la L2 est un facteur d'erreurs lexicales dans les productions des apprenants (cf. Dušková, 1969). Henning (1973) et Meara (1982) ont montré, pour leur part, que la similarité phonique entre deux mots de la L2 est une source de confusions.

1.1.2.4.2 Morphologie

- Genre

Notre propre expérience d'apprenante de L2 nous porte à croire que le genre du mot peut alourdir la tâche d'apprentissage du vocabulaire. Cela demande un effort supplémentaire de retenir que tel mot est masculin, féminin, ou, dans certaines langues, neutre, d'autant plus que, d'une langue à l'autre, le genre n'est pas identique, même pour des mots formellement identiques (ex. *coca-cola* est masculin en français et féminin en grec). Parfois même il faut se rappeler que certains noms changent de genre au pluriel (cf. *un amour fou* mais *de folles amours*).

- Flexion

Les apprenants souvent se plaignent et se découragent devant la difficulté qu'ils éprouvent à mémoriser les flexions des items lexicaux de la L2. Ainsi, les formes fléchies, verbales et

nominales (surtout dans les langues à déclinaisons), constituent un problème supplémentaire et réclament un effort cognitif plus grand pour l'apprentissage du vocabulaire. Il faut également savoir que certains mots s'utilisent toujours au pluriel (ex. *gens*), que d'autres n'ont pas de forme de pluriel (ex. anglais *information*), que d'autres prennent un *s* au singulier à l'écrit (ex. *remords*).

- Composition et dérivation

En compréhension, apprendre à découper le mot en ses parties constituantes (affixes, racine) peut être un moyen utile d'analyse permettant d'en inférer le sens. Les constituants du mot déjà connus par l'apprenant peuvent donner à celui-ci une idée de ce que le mot peut vouloir dire. Malheureusement, le sens d'un mot n'est pas toujours égal au sens de ses constituants : *prévenir* ne signifie pas "venir avant", comme *prétexte* ne signifie pas "préface" ou "prologue". Le découpage morphologique peut donc aboutir à un faux sens occasionné par ce que Laufer (1989) appelle une « fausse transparence ».

- Locutions

Les locutions poseront également problème en compréhension. Ici encore la signification ne peut être déduite par le sens de chacun de ses constituants. Cela dit, la compréhension d'une locution dépend de son degré d'opacité sémantique. Ainsi dans *dormir comme une souche* et *avoir une fièvre de cheval*, il s'agit encore de "dormir" et de "fièvre"; par contre si dans *tomber dans les pommes* il s'agit encore de "tomber" (bien que pas n'importe comment), dans *coq-à-l'âne*, il ne s'agit ni de "coq", ni d'"âne". Par ailleurs, les locutions poseront aussi un problème en production. Elles doivent ainsi être mémorisées telles quelles pour être produites telles quelles, en bloc. Des productions comme **âne-au-coq* ou **fièvre de vache* ne sont envisageables que dans le but de créer un effet stylistique particulier et comme telles elles intéressent peu la didactique des langues.

1.1.2.4.3 Syntaxe

Un mot de la L2 ayant un comportement syntaxique différent de son équivalent en L1, peut ne pas être facile à saisir par l'apprenant. Il n'est pas facile à s'ajuster par exemple à des constructions aussi différentes telles que *Tu me manques - I miss you*.

La difficulté que les apprenants éprouvent en ce qui concerne le comportement syntaxique des mots se voit, en particulier, dans les erreurs de prépositions et de collocations. Par collocation, on entend la probabilité de rencontrer tel ou tel mot en combinaison avec tels ou tels autres mots. Un des problèmes de l'apprentissage du vocabulaire de la L2 réside justement dans la difficulté de se souvenir de ce qui va avec quoi (Hausmann, 1984). Si *les pommes de terre on les épluche*, *les amandes on les décortique* et si *rance* forme une collocation avec *beurre*, *tourner* en forme une avec *lait*.

Le problème des collocations persiste même chez les apprenants de niveau avancé (Brown, 1974). Cela dit, leur sens étant généralement transparent, les collocations posent problème surtout en production (cf. aussi Wilkins, 1972: 196).

1.1.2.4.4 Sens

a) Décalage sémantique

Le décalage sémantique entre les mots de la L1 et leurs équivalents en L2 constitue une des difficultés les plus importantes dans l'acquisition du vocabulaire de la L2. Il se manifeste de plusieurs façons, donnant naissance à autant de difficultés. Nous n'en retenons que deux : a)

une à plusieurs correspondances; b) connotations différentes. Pour d'autres manifestations de décalage sémantique L1-L2, telles que l'extension métaphorique, les vides lexicaux, le chevauchement sémantique partiel, etc. cf. Laufer, (1990).

- Une à plusieurs correspondances

Une des manifestations du décalage sémantique L1-L2 émerge quand un mot de la L1 a plusieurs équivalents dans la L2 (ex. *know* en anglais a deux équivalents en français : *savoir* et *connaître*). L'apprenant est alors obligé de faire la distinction entre les différents termes qui correspondent à un seul item de sa L1 en appliquant une grille lexicale plus étroite par rapport à sa propre langue maternelle (cf. Dušková, 1969; Ringbom, 1982).

- Connotations différentes

Il s'agit ici d'un facteur de difficulté purement culturel. Pour donner un exemple : « Insinuer que *quelqu'un est un mouton* sera interprété dans une culture comme dire de lui qu'*il a les cheveux longs*, dans une autre culture comme prétendre qu'*il est un ivrogne*, dans une autre encore affirmer qu'il est une *personne qui ne réplique jamais* » (Melby, 1991: 37 cité par Bogaards, 1994: 30).

b) Synonymie

Il s'agit ici d'un facteur de difficulté intralexicale qui est indépendant de la L1 de l'apprenant. On peut penser que la synonymie est un facteur sémantique qui n'interfère pas dans l'acquisition du vocabulaire de la L2 : apprendre deux ou plusieurs formes lexicales de la L2 ayant le même sens ne serait qu'un problème d'acquisition de nouvelles formes pour un concept qu'il suffit d'apprendre une fois. Cependant, non seulement la vraie synonymie est rare, mais, en plus, deux synonymes du point de vue sémantique (ex. *espoir-espérance*)

cessent de l'être dès que l'on tient compte de leur distribution (cf. *L'espérance/L'espoir de vie au Québec est de...*). Comme le fait remarquer Martin (1984), la synonymie pose problème même chez les apprenants de niveau avancé et est la cause de nombre d'erreurs stylistiques, syntaxiques, collocationnelles et sémantiques.

1.1.3 Récapitulation

Dans le but d'explicitier l'idée selon laquelle la connaissance du vocabulaire n'est pas une affaire de « tout ou rien », nous avons évoqué les composantes qui sous-tendent les connaissances lexicales (cf. §1.1.1). Nous avons ainsi vu que la connaissance d'un mot inclut une multitude de facettes et que chacune d'elles peut être un facteur susceptible de rendre son acquisition difficile (cf. §1.1.2.4).

Étant donné la nature multidimensionnelle des mots, l'acquisition du vocabulaire ne peut se faire que par degrés. En effet, connaître un mot est généralement considéré comme un continuum qui va de l'aptitude à reconnaître le mot, à l'oral ou à l'écrit, jusqu'à l'aptitude à l'activer à des fins de communication (Færch, Haastrup & Phillipson, 1984: 100). Un mot, donc, à un niveau de compétence donné en L1, et *a fortiori* en L2, est plus ou moins connu. C'est cette connaissance partielle qui risque d'induire en erreur, aussi bien en production qu'en compréhension, qui va faire l'objet de la section suivante.

1.2 Erreurs lexicales et didactique des langues

Au cours des temps les erreurs lexicales n'ont pas intéressé la didactique des langues au même degré que les erreurs grammaticales ou même que les erreurs de prononciation. L'importance étant principalement donnée à la grammaire, l'étude de vocabulaire a souvent été vue comme accessoire (cf. *Introduction*). Dans la partie qui suit, nous allons voir brièvement en quoi consiste la réflexion didactique sur les erreurs lexicales dans deux domaines principaux de recherche, celui de l'analyse contrastive et celui de l'analyse des erreurs qui débouche sur la théorie de l'interlangue.

1.2.1 Erreurs lexicales interlinguales

« Les individus tendent à transférer les formes et les significations ainsi que la distribution des formes et des significations de leur langue et culture maternelles dans la langue et la culture étrangères – autant de façon productive lorsqu'ils essaient de parler la langue et d'agir dans la culture, que de façon réceptive lorsqu'ils essaient de saisir et de comprendre la langue et la culture pratiquées par les natifs. » (Lado, 1957: 2)

Sur la base de cette affirmation fondamentale, l'analyse contrastive compare la L1 avec la L2 sur divers aspects (phonétique, morpho-syntaxique, lexical, etc.) afin de relever les différences entre L1 et L2. Ces travaux ont débouché sur la prévision des erreurs, phénomène considéré comme résultant, chez l'apprenant d'une L2, des interférences de sa L1. L'analyse contrastive prévoit que les éléments qui sont similaires dans la langue maternelle de l'élève et dans la L2 seront faciles pour lui et que les éléments qui sont différents seront difficiles.

Dans le domaine du vocabulaire plus particulièrement, les erreurs lexicales sont considérées, sous l'influence de l'analyse contrastive, comme des instances d'interférence de la L1 vers la

L2, elles sont donc des erreurs interlinguales. Dans cette optique, la source la plus évidente des erreurs lexicales réside dans les faux amis⁶. Pendant longtemps les erreurs lexicales dues aux faux amis ont été les seules erreurs lexicales envisagées par la didactique des langues (au moins pour les langues occidentales issues d'une matrice commune et utilisant le même code graphique comme le français et l'espagnol ou le français et l'anglais).

1.2.2 Erreurs lexicales intralinguales

À la suite de la publication du célèbre article de Corder en 1967, les théoriciens, sans nier l'intérêt de l'analyse contrastive dans l'étude des erreurs, argumentent que son cadre conceptuel est fragmentaire dans le sens qu'il ne rend pas compte de nombreuses erreurs que l'apprenant commet indépendamment de sa L1 (Wolfe, 1967; Dušková, 1969; Richards, 1971). Ces erreurs résultent de difficultés intrinsèques à la L2, difficultés qui peuvent poser des problèmes chez les locuteurs natifs, enfants ou non, donc *a fortiori* chez les apprenants non natifs. Il convient de signaler qu'à la même époque, sous l'influence de la psychologie cognitive, l'erreur non seulement est considérée comme quelque chose d'inévitable dans le processus d'apprentissage – il n'y a pas d'apprentissage sans fautes – mais également comme une stratégie dont dispose l'apprenant pour vérifier ses hypothèses comme le font les enfants quand ils apprennent leur langue maternelle. Les erreurs seraient ainsi propres à divers degrés d'apprentissage par lesquels passe inévitablement l'apprenant (Corder, 1967). Ces stades transitoires dans l'élaboration de la connaissance constituent ce que Selinker (1972) appelle « l'interlangue ».

⁶ Par « faux amis » nous entendons des paires de mots de deux (ou plusieurs langues) dont la ressemblance formelle (orale et écrite) suggère, à tort, la synonymie. Les faux amis peuvent avoir une base sémantique commune (ex. anglais *apartment*/français *appartement*; anglais *place*/français *place*) ou bien être des cas de pure coïncidence formelle (ex. anglais *pain*/français *pain*; anglais *chat*/français *chat*) (cf. van Roey *et al.* 1988).

Ces réflexions, qui ont abouti à la théorie de l'interlangue, avec l'influence des théories cognitivistes, ont amené la didactique des langues à se préoccuper des sources des erreurs. On commence à répertorier, à classer et à expliquer les erreurs des apprenants en leur attribuant des noms autres qu'« interférences » de la L1 vers la L2. Le statut de l'erreur intralinguale est consigné et la gamme de sources possibles d'erreur s'élargit.

Certaines erreurs intralinguales sont qualifiées d'erreurs de « développement », quand elles résultent de l'extension abusive d'une règle apprise ou induite à des cas où elle ne s'applique pas (cf. Richards, 1974: 174). Ce phénomène est décrit sous les termes de « généralisation hâtive », « surgénéralisation », « hypergénéralisation » ou « généralisation analogique ». Ces erreurs peuvent toucher à tous les aspects de la langue : prononciation, graphie, morphologie, syntaxe, lexique.

Cependant la théorie de l'interlangue s'est surtout préoccupée des erreurs de grammaire, laissant ainsi pour compte les erreurs de vocabulaire (cf. Meara, 1984a). De fait, il n'existe que peu d'études sur le vocabulaire en interlangue comme celle de Ringbom (1978) et, d'une façon générale, nous disposons, comme le fait remarquer Scholfield (1987: 36), plus d'inventaires d'erreurs interlinguales (cf. dictionnaires de faux amis) que d'inventaires d'erreurs intralinguales comme ceux de Room (1979, 1985, 1988) pour la langue anglaise. Il faut donc noter, à l'instar de Meara (1984a) que la question du vocabulaire en interlangue apparaît surtout au détour d'études portant sur les erreurs grammaticales.

1.2.3 Erreurs de confusion

Nous venons de dire que l'analyse des erreurs a permis d'identifier un autre type d'erreur peu reconnu jusqu'alors : les erreurs intralinguales qui sont dues aux difficultés intrinsèques à la langue cible et qui seraient indépendantes de la langue maternelle de l'apprenant. En ce qui a trait au vocabulaire, une erreur intralinguale peut être due à une difficulté qui réside dans la

forme ou dans le sens de l'item lexical à apprendre ou dans une combinaison des deux, forme et sens.

1.2.3.1 La forme lexicale comme source de confusion

Dušková (1969), dans un classement des fautes d'expression écrite en anglais commises par des apprenants de langue maternelle tchèque, relève des erreurs lexicales attribuables à une similarité formelle entre différents mots de la L2 : *than* au lieu de *then*, *think* au lieu de *thing*, *role* au lieu de *rule*, *take part* au lieu de *take place*, *respect* au lieu de *aspect*, *plan* au lieu de *plane*, *ones* au lieu de *once*, etc.

Warren (1982), dans sa classification des erreurs lexicales des élèves suédois d'anglais langue étrangère, distingue parmi d'autres fautes, ce qu'elle appelle « confusions phonétiques », c'est-à-dire des erreurs que les apprenants font quand ils n'arrivent pas à se souvenir de la suite grapho-phonémique exacte des mots. Ils écrivent alors *evident* au lieu de *event* ou de *incident*, *barrister* au lieu de *banister*, *continue* au lieu de *contain*.

Zughoul (1991) relève également, à partir des compositions écrites des étudiants arabophones d'anglais, des erreurs lexicales attribuables à une similarité graphique et phonétique : *efficient* au lieu de *sufficient*, *reasonable* au lieu de *responsible*, *lost* au lieu de *loss*, *clear* au lieu de *clean*, *quite* au lieu de *quiet*, *sight* au lieu de *side*, *search* au lieu de *research*.

Zimmermann (1987), à propos des erreurs lexicales relevées dans les traductions L1-L2 des apprenants d'anglais de niveau avancé, de langue maternelle allemande, relate des substitutions fâcheuses dans les cas suivants : a) quand il y a une similarité grapho-phonémique entre la forme produite et un autre mot de la L2 : *inevitable* au lieu de *indispensable*; b) quand il y a un transfert morphologique d'une forme déjà connue de la L2 : **side characters* au lieu de *minor characters* par analogie avec *side effects*.

Des confusions en L2 ont été également repérées en compréhension. Ainsi Bensoussan (1992), à partir des erreurs lexicales produites dans des traductions L2-L1 par des apprenants d'anglais langue étrangère ayant comme langue maternelle soit l'hébreu, soit l'arabe, observe que 14% des erreurs s'expliquent par des substitutions fâcheuses entre formes lexicales similaires. Les sujets testés traduisent par exemple dans leur langue maternelle *purest* comme s'il s'agissait de *poorest*, *sort* comme s'il s'agissait de *short*; *mate* comme s'il s'agissait de *meet*; *guilt* comme s'il s'agissait de *quilt*.

Meara (1982) remarque que les apprenants anglophones de français langue étrangère établissent des associations (stimulus-réponse) sur la base des ressemblances graphiques ou phoniques entre les mots. Pour donner un exemple, au mot-stimulus *béton* les sujets testés répondent *animal*. Cette réponse est interprétée par Meara comme révélatrice d'une confusion résultant de la ressemblance formelle entre *bête* et *béton*. *Bête* serait donc la source de la confusion. D'autres réponses (*orchestre*, *téléphoner*, *Normandie*) au même stimulus *béton* font penser à des confusions possibles avec *bâton*, *jeton* ou *breton*. Ces associations lexicales indiquent des confusions qui auraient leur source dans une similarité formelle entre les mots.

1.2.3.2 Le sens lexical comme source de confusion

En dehors de la forme, le sens lexical peut également être une source de confusion. Warren (1982) relève à partir des compositions de ses élèves des « confusions conceptuelles » entre deux mots dont les sens sont voisins comme dans *separate* et *divide*. Comme le dit Warren, ces erreurs peuvent persister, surtout quand il s'agit de distinguer entre deux mots sémantiquement proches qui, de plus, se ressemblent phonétiquement. Des formes comme *raise-rise*, *lie-lay* sont en effet souvent difficiles à distinguer entre elles⁷. Warren indique

⁷ Elles sont d'ailleurs souvent délicates à distinguer pour les locuteurs d'anglais langue maternelle eux-mêmes : la distinction entre *lie* et *lay* fait ainsi l'objet d'une entrée fort complexe dans Urdang (1988: 200-

également que deux mots à même radical entraînent souvent des confusions : *truly* au lieu de *truthfully*, *comic* au lieu de *comical* et réciproquement.

Dušková (1969) avait déjà noté qu'une sous-catégorie des erreurs de confusion des apprenants comprend les erreurs lexicales attribuables à une similarité tant formelle que sémantique entre le mot erroné et le mot cible : *institution* au lieu de *institute*, *latter* au lieu de *last*, *interesting* au lieu de *interested*, *usage* au lieu de *use*, *lie* au lieu de *lay*, *definite* au lieu de *definitive*, *in the last* au lieu de *at least*, *at first* au lieu de *for the first time*, etc.

L'étude de Zughoul (1991) révèle également que les apprenants arabophones confondent des mots sémantiquement proches en anglais. Ils utilisent ainsi *learn* au lieu de *teach*, *lent* au lieu de *borrowed*, *took* au lieu de *gave*, *consist* au lieu de *make up*.

1.2.4 Récapitulation

On relève des erreurs lexicales en L2 que l'on désigne sous le nom de « confusions ». Ces confusions sont soit des erreurs réelles, commises par les apprenants généralement à l'écrit et rapportées par les auteurs dans un cadre plus large d'analyse des erreurs, soit des erreurs « virtuelles » que les auteurs ont pu identifier lors des tests d'associations lexicales (cf. Meara, 1982). Les erreurs de confusion consistent essentiellement en une substitution fâcheuse entre deux mots de la L2 que l'on peut attribuer à leur similarité formelle et/ou sémantique. Les natifs commettent aussi des erreurs de confusion sous forme de lapsus ou d'erreurs classiques. Cela dit, alors que les erreurs de confusion des natifs sont généralement des erreurs de performance, celles des apprenants d'une L2, étant généralement des erreurs de compétence, sont susceptibles de nuire à la communication. Dans ce sens l'intérêt de la didactique des langues à se pencher sur ce problème se voit clairement.

201) qui écrit : « La confusion causée par ces mots est tellement courante qu'il est probable que ces mots fusionneront à un moment donné dans l'avenir. »

1.2.5 Erreurs de confusion et L1

Nous venons de dire que les confusions sont des erreurs lexicales qui prennent source dans la L2 elle-même. Il est pourtant légitime de se demander si la langue maternelle de l'apprenant a une influence dans les confusions qu'il commet.

Alsulaimani (1990, cité par Ryan & Meara, 1991), dans un test de reconnaissance des mots anglais, observe que les apprenants arabophones d'anglais langue étrangère confondent des mots à suites consonantiques similaires ou identiques. Ils lisent alors à haute voix *basket* pour *biscuit*; *cricket* pour *circuit*; *custard* pour *castle*; *stopped* pour *stupid*; *presented* pour *president*; etc. Ces erreurs semblent montrer que les arabophones se fient à la suite consonantique du mot sans prêter attention aux voyelles. Cette manière de faire semble être dictée par les habitudes de lecture en langue maternelle. Nous savons en effet qu'en arabe la lecture à voix haute ne peut être qu'une reconnaissance de mots déjà connus, identifiables essentiellement par leur suite consonantique, alors que, dans les langues indo-européennes, par exemple, elle peut aussi être l'articulation « aveugle » de mots inconnus.

Laufer (1991) en entreprenant une vaste étude sur les erreurs de confusion dues aux « synformes »⁸ (formes lexicales similaires) en anglais langue étrangère (ex. *cute-acute*, *sensible-sensitive*) observe que, d'une façon générale, les apprenants ayant comme L1 une langue sémitique ont tendance à confondre plus souvent que les apprenants ayant comme L1 une langue germanique et ces derniers ont à leur tour tendance à confondre plus souvent que les apprenants ayant comme L1 une langue romane. La probabilité de confusion peut donc varier en fonction de la nature de la L1.

Des indices opposés, selon lesquels les synformes poseraient plus de problèmes aux apprenants dont la L1 est proche à la L2, existent aussi. Teemant (1988, cité par Hatch &

⁸ « Synforms » en anglais (Laufer, 1991).

Brown, 1995: 379-80), dans une étude d'analyse d'erreurs lexicales, constate que les apprenants hispanophones et lusophones d'anglais langue étrangère font plus de confusions formelles que les apprenants de langue maternelle japonaise. Les synformes seraient donc plus problématiques dans le cas des apprenants dont la L1 utilise le même alphabet que la L2, plutôt que dans le cas opposé.

Par ailleurs, Laufer fait remarquer que le résultat selon lequel plus la L1 de l'apprenant est éloignée de la L2, plus le nombre de confusions augmente, ne s'applique pas à toutes les catégories de synformes qu'elle a testées. Ainsi, les apprenants de langue maternelle sémitique semblent faire moins de confusions que les apprenants de langues maternelles germaniques ou romanes entre les synformes qui se différencient par une seule consonne (ex. *price-prize, simulate-stimulate*).

Les conclusions sur l'influence de la L1 dans les erreurs de confusion en L2 étant plutôt fragmentaires et en partie contradictoires, la question initiale reste posée.

1.2.6 Erreurs de confusion et niveau de compétence en L2

L'influence du niveau de compétence en L2 dans les erreurs de confusion est une autre piste d'investigation. Commet-on moins, autant ou davantage de confusions au fur et à mesure que l'on progresse dans la maîtrise de la L2 ? Quel type de confusions (formelles, sémantiques, sémantico-formelles) survient le plus souvent selon qu'on est débutant, intermédiaire ou avancé ?

Les données de Henning (1973) à ce sujet sont éloquentes. Cet auteur, suite à un test à choix multiples où les sujets testés devaient identifier des mots entendus précédemment lors de la lecture d'un texte à voix haute, observe que les sujets les moins avancés montrent une nette préférence pour les mots qui ressemblent acoustiquement à la bonne réponse, alors que les

sujets les plus avancés tendent à choisir les mots qui ressemblent sémantiquement à la bonne réponse. La similarité formelle ou sémantique entre les mots semble donc provoquer des interférences dans la mémorisation lexicale orale chez les apprenants en L2 et surtout chez les débutants. Par ailleurs, la similarité formelle semble causer plus de problèmes chez les débutants.

1.3 Objectif et implications possibles de la recherche

Malgré le renouveau d'intérêt pour l'apprentissage du vocabulaire, la recherche sur les erreurs de confusion que les apprenants d'une L2 commettent est à peine développée. En effet, à part chez Laufer (1991), le problème des erreurs de confusion en L2 n'est mentionné que de façon périphérique et incidente généralement dans un cadre plus large d'analyse d'erreurs lexicales et surtout grammaticales. Il n'existe ainsi aucune description systématique du phénomène de la confusion lexicale en L2 dans son ensemble. Il convient de rappeler ici que Laufer (1991) s'est uniquement penchée sur les synformes, problème qui relève principalement de la confusion entre formes lexicales similaires et où la question de la similarité sémantique est secondaire. De surcroît, il n'existe, à notre connaissance, aucune étude sur les confusions en français langue étrangère.

La présente étude se donne ainsi comme objectif de décrire les erreurs de confusion en français langue étrangère en termes des types, des régularités et des contraintes en fonction de la L1 et du niveau de compétence de l'apprenant. Les résultats de la recherche proposée pourraient contribuer à une meilleure compréhension de l'acquisition du vocabulaire et éclairer d'autres aspects de l'acquisition des langues liés à la compétence de l'apprenant, le processus et les stratégies d'apprentissage et l'amélioration de l'intervention pédagogique.

Chapitre 2

Cadre théorique

2.1 Errements lexicaux en langue maternelle

2.1.0 Avant-propos

Le fait que l'on confonde des mots¹ entre eux n'est nullement contestable. Chacun de nous est susceptible de confondre des mots, et ce indépendamment de son niveau d'instruction. En fait, le risque de confondre apparaît tout à fait normal car comme le dit Room (1979) dans l'introduction de son dictionnaire des mots susceptibles d'être confondus en anglais :

« Vingt-quatre heures sur vingt-quatre, nous prononçons des mots, nous entendons des mots, nous lisons des mots, nous pensons des mots et nous rêvons des mots. Il n'est donc pas étonnant que parfois lorsque nous communiquons nous nous embrouillons. Nous disons un mot à la place d'un autre, nous comprenons des mots à moitié ou nous les comprenons mal et quotidiennement nous rencontrons des mots nouveaux et "difficiles". Bref, nous confondons les mots. »

Bien que nous nous intéressions aux confusions en langue étrangère, nous ne pouvons passer sous silence les errements lexicaux des natifs. Nous avons, d'ailleurs, la conviction que les perturbations lexicales des natifs peuvent nous éclairer sur les erreurs des apprenants de L2. Dans cette partie, les études que nous citerons portent principalement sur l'anglais et l'allemand langues maternelles².

¹ Par *mot* nous entendons le trait commun sous-jacent dans un ensemble de formes qui sont les variantes d'une même unité telles que *mange, manges, mangeais, manger, mangeant, mangé ...*, appelées souvent lexèmes ou items lexicaux. Ainsi, les termes *mot, unité lexicale* et *item lexical* seront employés de façon interchangeable. Les formes dérivées seront considérées comme des mots différents.

² Des études en français existent aussi (cf. Rossi & Peter-Defare, 1998; Arnaud, 1993 & 1994). Malheureusement nous n'en avons pris connaissance que bien trop tard.

2.1.1 Lapsus

Les lapsus ou fautes de performance font depuis plus d'un siècle l'objet d'études scientifiques. Hermann Paul (1886, cité par Fromkin, 1973: 13) aurait été le premier à attirer l'attention sur les lapsus comme source révélatrice des causes naturelles d'un certain type de changement linguistique. Delbrück (1887, cité par Fromkin, 1973: 13) aurait également suggéré que l'étude des lapsus peut être d'une grande valeur pour la linguistique.

Mais ce sera le linguiste viennois Rudolf Meringer qui tentera le premier de décrire les lapsus dans le but de déceler les règles auxquelles ils obéissent et de découvrir ainsi le mécanisme secret qui sous-tend le fonctionnement du langage. On lui doit une vaste collection de lapsus en allemand dont les chercheurs (cf. Celce-Murcia, 1973; 1980; MacKay, 1973) se servent encore aujourd'hui comme base de données pour leurs travaux. Près de 9 000 lapsus à l'oral, à l'écrit, en lecture, etc. sont répertoriés dans ses publications (Meringer & Mayer, 1895; Meringer, 1908).

Durant la même époque, Sigmund Freud, inspiré par les travaux de Wundt³, voit dans les lapsus un autre intérêt : celui de pouvoir les expliquer en éclairant ainsi certaines zones de l'inconscient. Pour Freud une simple description des lapsus n'est pas suffisante, il faut plutôt chercher à trouver les causes qui les sous-tendent. Dans sa *Psychopathologie de la vie quotidienne*, publiée pour la première fois en 1901, il traite les lapsus comme des symptômes, les analyse et les explique dans le cadre de sa théorie de l'inconscient selon laquelle la réalisation des lapsus témoigne de désirs réprimés. Freud sera ainsi le premier à approfondir quelque chose d'apparemment banal, dont la vaste majorité des gens ne voit que l'effet comique.

³ Wundt : « *Psychologie des peuples* » *Völkerpsychologie*, tome I, p. 371 et sq., 1900.

Plus récemment, les psycholinguistes – nettement plus influencés par les considérations linguistiques de Meringer que par l'approche psychanalytique du langage de Freud⁴– soucieux d'éclairer les procédés d'organisation du discours ainsi que l'organisation et le fonctionnement du lexique mental, continuent à trouver dans l'étude des lapsus un intérêt majeur.

2.1.1.1 Lapsus de perception

Il n'existe que peu d'études sur les lapsus de perception, sans doute parce qu'ils sont difficilement repérables. Pourtant, le phénomène est loin d'être rare (cf. Meringer & Mayer 1895; Freud [1923] 1967; Garnes & Bond, 1975, 1980; Browman, 1980; Cutler, 1982; Ferber, 1991). On distingue : a) les lapsus visuels (ou erreurs de lecture); b) les lapsus auditifs (ou malentendus).

a) Lapsus visuels

On commet des lapsus visuels lorsqu'on voit dans le texte qu'on est en train de parcourir des suites graphématiques qui pourtant n'y sont pas présentes, ex. *In der Odyssee* ("Un mariage dans l'Odyssée") au lieu de *An der Ostsee* ("Un mariage sur la Baltique"), *Stiefleinheit* ("rigide impassibilité") au lieu de *Stielfeinheit* ("finesse") (Freud, 1967). Ces erreurs de lecture sont rectifiées immédiatement par celui qui les commet quand elles aboutissent à des invraisemblances. Freud (1967) rapporte l'exemple d'un client qui, lisant dans une boutique

⁴ Pourtant, comme le fait remarquer Fromkin (1973: 13-4), nombreux sont les linguistes qui partagent l'intérêt de Freud pour le fonctionnement mental comme celui-ci peut être déduit des données portant sur le comportement de la parole. Cela dit, le cloisonnement entre le travail du linguiste et le travail de la psychanalyse est tel qu'il est difficile de prévoir une pénétration des concepts fondamentaux de la conception psychanalytique du langage dans la linguistique moderne. Pour les raisons principales qui opposent la linguistique à la psychanalyse, voir Kristeva (1981, pp. 272-275).

spécilisée *SCHUNDleder* ("cuir de mauvaise qualité"), étonné, s'empresse de rectifier son erreur pour *SEEHUNDleder* ("peau de phoque").

Les lapsus que nous venons de citer sont des erreurs de substitution dans lesquelles le mot donné partage avec le mot perçu une ressemblance formelle. Dans la mesure où le lecteur se projette dans l'acte de lire, la ressemblance formelle entre les mots ne suffit pas à expliquer ces erreurs. En ce sens Freud (1967: 130) écrit : « Dans la majorité des cas, en effet, c'est le désir secret du lecteur qui déforme le texte, dans lequel il introduit ce qui l'intéresse et le préoccupe. Pour que l'erreur de lecture se produise, il suffit alors qu'il existe entre le mot du texte et le mot qui lui est substitué, une ressemblance que le lecteur puisse transformer dans le sens qu'il désire. » L'exemple de Monsieur Lichtenberg qui, à force de lire Homère, finit par lire *Agamemnon* chaque fois qu'il rencontre *angenommen* ("accepté") est dans ce sens très éclairant (cité par Freud, 1967: 130).

La profession et la situation actuelle du lecteur déterminent aussi la nature de son erreur. Freud rapporte l'exemple du philologue qui lit *Sprachstrategie* ("stratégie linguistique") pour *Schachstrategie* ("stratégie d'échiquier"), et du passant qui, pressé par un besoin physique soudain, lit : *Klosethaus* ("W.-C.") au lieu de *Korsethaus* ("Maison des corsets").

Le texte lui-même peut jouer un rôle très important dans la production des erreurs de lecture lorsqu'il contient un message qui éveille la répulsion chez le lecteur. Ce dernier tâchera alors, du fait de son erreur, de le corriger soit en supprimant le message indésirable, soit en le modifiant (cf. Freud, 1967: 132). L'exemple suivant est représentatif du désir de nier une réalité trop douloureuse. Freud rapporte qu'un jour, alors qu'il avait reçu une lettre lui annonçant la maladie et la mort prochaine d'un ami médecin, par erreur (il avait entre autres omis de lire le titre *Dr* qui figurait dans la lettre), a compris qu'il s'agissait de la femme du médecin (!).

Enfin, la lecture rapide surtout avec une vision mal ajustée ainsi que l'attention insuffisante (comme dans tous les types de lapsus) portée au texte peut également conduire à une erreur de lecture.

b) Lapsus auditifs

Les lapsus auditifs peuvent avoir lieu aussi bien à l'intérieur du mot qu'à l'intérieur de la phrase. À l'intérieur du mot, les malentendus peuvent porter sur un ou plusieurs phonèmes : *van-fan*, *Barcelona-carcinoma*, *simple-sinful*, *fudge-French*, *Majorca-Malaga* (Browman, 1980); *cape-cake*, *grew up-threw up*, *raised-glazed*, *science-signs*, *greeted-created*, *mystery-Mister* (Garnes & Bond, 1980). À l'intérieur de la phrase, les malentendus peuvent se présenter comme des substitutions, des omissions et des ajouts de mots entiers : *there's some nice tea made* perçu comme *there's a nice team mate*, *he doesn't mow his own lawn* perçu comme *he doesn't blow his own horn* (Garnes & Bond, 1980); *go to the car and get the tuna* perçu comme *get my car tuned up* (Browman, 1980). Le décalage entre ce qui est dit et ce qui est entendu peut être encore plus grand : *it's about time Robert May was here* perçu comme *it's about time to drop my brassiere* (!) (Cutler, 1982).

Les études en anglais montrent que 85% des malentendus impliquent un seul mot; 40% des mots mal perçus sont des disyllabiques (*simple* perçu comme *sinful*); un tiers sont des monosyllabiques (*fudge* perçu comme *French*); un quart sont des trisyllabiques (*Majorca* perçu comme *Malaga*); les malentendus portent plus souvent sur des consonnes que sur des voyelles : un tiers et un quart respectivement (Browman, 1980).

Comme dans le cas des lapsus visuels, le désir de l'auditeur de se reconnaître dans le discours peut déclencher chez lui un lapsus auditif. D'autres facteurs peuvent intervenir aussi comme par exemple la connaissance déficiente de certains mots, les noms propres en particulier. Celce-Murcia (1980: 205) donne l'exemple d'un jeune homme qui, préoccupé par

les sports, ne s'y connaissant pas tellement en musique et n'ayant pas vraiment suivi la discussion, alors qu'on dit « *Je n'aime pas Bartok* », intervient : « *Tu n'aimes pas Bartow? Moi non plus. Il n'est pas terrible comme entraîneur* » (!).

2.1.1.2 Lapsus d'expression

Le lapsus d'expression est une déviation involontaire dans la production orale ou écrite, un « faux pas » de la langue (*lapsus linguae*) ou de la plume (*lapsus calami*)⁵. Il convient de souligner que le lapsus est commis par un locuteur censé maîtriser sa langue maternelle, considérant par ailleurs qu'il ne résulte ni d'un problème d'articulation, ni d'une forme de dyslexie (Söderpalm, 1980). Ces lapsus constituent des accidents de discours qui peuvent se produire non seulement lorsque le locuteur est distrait mais aussi dans les circonstances les moins prévisibles. Le locuteur qui commet un lapsus est en mesure de le corriger spontanément, de lui-même, au moment même où il le commet ou sur une remarque de son interlocuteur (cf. Boomer & Laver, 1973).

D'un point de vue linguistique, comme les études sur les *lapsus linguae* le montrent en particulier⁶, on peut distinguer deux sortes de lapsus : a) les lapsus d'assemblage; b) les lapsus de sélection. Ils mettent en jeu des parties de mots⁷ ou des mots entiers.

⁵ Les études montrent également que les utilisateurs d'une langue de signes commettent des lapsus de la main (cf. Newkirk *et al.*, 1980).

⁶ En effet les études sur les *lapsus calami* sont beaucoup moins nombreuses par rapport à celles qui portent sur les *lapsus linguae*. Parmi les *lapsus calami* typiques nous retenons entre autres les erreurs de date, de déformation de noms propres, de répétition ou d'omission d'un mot (cf. Freud, 1967, ch. VI, p. 135 *et sq.*). Cela dit, notre exposé sur les lapsus d'assemblage et de sélection concerne tous les types de lapsus.

⁷ Par « partie de mot » nous entendons, à l'oral, un phonème ou une combinaison de phonèmes et à l'écrit, un graphème ou une combinaison de graphèmes.

a) Lapsus d'assemblage

Dans un lapsus d'assemblage, le locuteur choisit les éléments appropriés mais il les combine erronément. Parmi les erreurs d'assemblage, on distingue :

- les erreurs par anticipation, dans lesquelles une partie du mot ou un mot entier arrivent trop tôt : **cartine de confiture* pour *tartine de confiture*; *I do not see how the first* (au lieu de *second*) *paragraph follows from the first* (Hotopf, 1983);
- les erreurs par persévération, dans lesquelles une partie du mot ou un mot entier sont répétés : *tartine de *tonfiture* pour *tartine de confiture*; *pour la première fois, on a une fois* au lieu de *pour la première fois, on a une indication* (Cutler, 1980);
- les erreurs par interversion, dans lesquelles des parties de mots ou des mots entiers se substituent les uns aux autres : **cartine de *tonfiture* pour *tartine de confiture*; *la Milo de Vénus* au lieu de *la Vénus de Milo* (Meringer & Mayer, 1895 cité par Freud, 1967:65-66); *Tassenmescher* au lieu de *Taschenmeser* (Freud, 1967: 75); *que la grève tombe en poste* au lieu de *que la poste tombe en grève* (Cutler, 1980).

Parmi ces erreurs, les plus célèbres sont celles par interversion de parties de mots, appelées communément contrepèteries ou contrepets (cf. §2.1.1.3).

b) Lapsus de sélection

Dans un lapsus de sélection, une unité lexicale est choisie pour une autre : *Schresinger* (nom propre) au lieu de *Schlesinger* (nom propre), *Geiz* ("avarice") au lieu de *Geist* ("esprit"), *Hose* ("pantalon") au lieu de *Hause* ("maison") (Freud, 1967). Dans ces exemples, l'unité lexicale erronée a une ressemblance formelle avec l'unité lexicale qu'elle remplace. Pourtant, comme le fait remarquer Freud (1967), dans un grand nombre de substitutions, le lapsus fait

totale abstraction des relations phonétiques. C'est dans ce sens que Freud (1967: 69), contrairement à Meringer, considère « les conditions du lapsus comme très complexes et dépassant de beaucoup les simples effets de contact exercés par les sons les uns sur les autres. »

Les confins entre lapsus d'assemblage et lapsus de sélection ne sont pas toujours nets. Pour prendre l'exemple d'Aitchison (1994), *conversation* au lieu de *conservation* est autant une erreur d'assemblage dans le sens que les phonèmes [s] et [v] ou les graphèmes *s* et *v* sont intervertis, qu'une erreur de sélection dans le sens qu'une unité lexicale se substitue à une autre. Par ailleurs, alors que les erreurs d'assemblage sont des erreurs de forme, les erreurs de sélection sont tantôt des erreurs de forme, tantôt des erreurs de sens, tantôt des erreurs à la fois de forme et de sens. Autrement dit, l'« intrus », dans les erreurs de sélection peut avoir, avec ce qu'il remplace, une parenté de forme, de sens ou les deux.

2.1.1.3 Pseudo-lapsus

Le véritable lapsus est involontaire mais le lapsus « volontaire », c'est-à-dire conscient, existe aussi. Il s'agit d'une figure de style, dont la littérature sait se servir particulièrement bien, où l'on fait semblant de se tromper sur les mots qu'on emploie ou d'avoir entendu autre chose que ce qui a été dit. Les écrivains, de Rabelais à Raymond Queneau, ont su se servir de l'effet burlesque et parfois grivois des lapsus. D'autres, comme Shakespeare, s'en sont servi pour montrer le trouble momentané de l'esprit ou les intentions secrètes de la pensée. Au début du siècle Freud cherchera dans les mots d'esprit que sont parfois les pseudo-lapsus, l'expression de l'inconscient⁸.

⁸ Freud : « *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient.* » *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*, 1905.

Les pseudo-lapsus les plus célèbres sont les contrepèteries⁹. Nous avons dit (cf. §2.1.1.2a) que la contrepèterie est une erreur d'assemblage dans laquelle il y a interversion des syllabes ou des lettres. Dans un pseudo-lapsus la phrase construite a un double sens : l'un anodin, l'autre généralement libertin. Dans ce sens le fameux *femme molle à la fesse pour femme folle à la messe* de Rabelais, considéré par ailleurs comme l'inventeur de la contrepèterie, est parfaitement éloquent¹⁰.

Les erreurs planifiées que sont les pseudo-lapsus même quand ils ne sont pas fabriqués selon le procédé de la contrepèterie, reposent toujours sur l'équivoque, l'ambiguïté ou le double sens des mots. Ils deviennent ainsi une sorte de jeu de mots¹¹ ou calembour, qui prennent parfois les allures du lapsus freudien¹².

⁹ « Spoonerisms », en anglais, terme dérivé du nom de W. A. Spooner (1844-1930) professeur à l'Université d'Oxford, qui avait la réputation d'en commettre. Pourtant, Potter (1980), dans une étude sur les manuscrits de Spooner, a pu observer que celui-ci faisait au moins autant, sinon plus, d'erreurs par anticipation que d'erreurs par persévération (cf. §2.1.1.2a). Curieusement donc, comme le dit MacKay (1973), nous appelons « spoonerisms » un type de lapsus bien précis d'après quelqu'un qui en réalité n'en faisait que rarement. C'est peut-être pour cela que Ellis (1980: 126) appelle « spoonerisms » non seulement les erreurs par interversion mais aussi celles par anticipation ainsi que celles par persévération. Par ailleurs, Robbins (1966, cité par MacKay, 1973) montre que les « spoonerisms » de Spooner étaient des erreurs planifiées plutôt que des lapsus spontanés et involontaires.

¹⁰ On se passionne toujours à révéler le sens des contrepèteries ou à en fabriquer de nouvelles au point de pouvoir parler d'un véritable art (cf. L. Étienne : *L'Art du contrepèter*).

¹¹ Voir à ce propos Guiraud : *Les jeux de mots*, 1976.

¹² Dans un lapsus freudien les pensées secrètes ou inconscientes (souvent à connotation sexuelle) de l'émetteur se laissent glisser dans son discours, ex. Elle : « *What would you like : bread and butter or cake ?* » Lui : « *Bed and butter.* » *The Oxford Companion to the English Language*.

2.1.2 Erreurs de transition

Nous avons vu que le lapsus est commis par un locuteur censé maîtriser sa langue maternelle. Nous allons maintenant envisager les cas d'erreurs lexicales commises par des locuteurs natifs en cours d'apprentissage de leur langue maternelle, en principe des enfants, mais également de tout locuteur natif, étant donné que la maîtrise d'une langue, même maternelle, n'est jamais achevée. Ces erreurs nous les appellerons, « erreurs de transition ».

En expression, les erreurs de transition, comme les lapsus, sont de deux sortes :

a) erreurs d'assemblage : **pestacle* pour *spectacle*, **gamasiner* pour *magasiner*, **cocholat* pour *chocolat*, **cidiffile* pour *difficile*¹³;

b) erreurs de sélection : *vegetable* pour *festival*, **muscle sprouts* pour *Brussel sprouts*, **terrorised milk* pour *pasteurised milk*, **naughty story car park* pour *multi-story car park*, **ice-cream toilet* pour *ice-cream cornet* (Aitchison, 1972). Cet auteur appelle « mini-malapropisms » ces erreurs de sélection qui portent sur la forme, comme dans les exemples ci-dessus. Cet auteur observe que dans ces erreurs, la parenté sémantique ne vient qu'occasionnellement s'ajouter à la parenté formelle, ce qui est le cas pour **smashed potatoes* au lieu de *mashed potatoes*.

Les erreurs de transition, quand elles sont détectées, doivent être corrigées car elles risquent de se fossiliser et de devenir des erreurs classiques (cf. §2.1.3).

¹³ Nos vifs remerciements à madame Flore Gervais, professeur au département de didactique de l'Université de Montréal et à monsieur Henri-Paul Bronsard, professeur au Cégep du Vieux-Montréal pour leurs exemples de productions d'enfants.

2.1.3 Erreurs répétitives et erreurs classiques

Il arrive qu'une personne produise à plusieurs reprises les mêmes erreurs lexicales. Étant donné leur caractère répétitif, ces erreurs ne sont pas des lapsus mais des erreurs qui peuvent être mises sur le compte de l'ignorance et, comme telles, ne peuvent pas être rectifiées par l'émetteur. Généralement ces erreurs sont des substitutions lexicales dans lesquelles mot erroné et mot correct présentent une ressemblance de forme¹⁴.

Une première source peut se situer dans les erreurs de perception de l'enfance (Garnes & Bond, 1975) qui, n'étant jamais corrigées, persistent et reviennent dans les productions de l'adulte : **oh lever mind* pour *oh never mind*, **on the television scream* pour *on the television screen*; **aréoport* pour *aéroport*. Ces erreurs répétitives peuvent également provenir, chez les adultes, d'une étymologie fantaisiste : **chlorestor oil* pour *cholesterol*, **blue bonnet plague* pour *bubonic plague* (Zwicky, 1979).

Certaines erreurs risquent d'être commises par une grande partie d'une même communauté linguistique. Dans ce cas elles sont dites « erreurs classiques ». Si les erreurs répétitives peuvent être attribuées à un apprentissage déficient, les erreurs classiques, elles, sont plutôt imputables aux difficultés intrinsèques de la langue. Afin de mettre en garde contre ces erreurs, des glossaires destinés aux natifs existent. Dans ces glossaires sont répertoriées des

¹⁴ « Malapropisms », en anglais, terme dérivé du nom de madame Malaprop dans la pièce de Richard Sheridan (1775) *The Rivals*, qui ne cesse de confondre des mots phonétiquement ressemblants comme *allegory* au lieu de *alligator*, *pineapple* au lieu de *pinnacle* et ce, par ignorance. Cela dit, le terme « malapropism » est parfois utilisé (cf. Fay & Cutler, 1977) pour indiquer les lapsus auditifs, donc des erreurs qui ne sont pas dues à l'ignorance mais simplement à un accident de discours, faisant ainsi un emploi abusif du mot étant donné son origine (voir à ce propos Zwicky, 1979; Hotopf, 1983).

paires de mots comme *conjecture-conjoncture*, *précepteur-percepteur* qui donnent souvent lieu à des erreurs classiques¹⁵.

Nous n'avons rapporté jusqu'ici que des erreurs classiques de substitution entre deux mots qui se ressemblent formellement et qui n'ont rien de commun sur le plan sémantique. Pourtant, la parenté sémantique n'est pas exclue dans l'erreur classique qui peut précisément résulter d'une difficulté à se rappeler la différence de sens entre deux ou plusieurs mots. Urdang (1988), dans l'introduction de son dictionnaire qui fait état de 5000 mots souvent confondus en anglais, note que les anglophones ont du mal à se souvenir de la différence entre *cement* et *concrete*, ou entre *fission bomb* et *fusion bomb*. Cet auteur poursuit en affirmant que ces locuteurs se demandent quelle est la différence entre *accordion* et *concertina* et entre *perfume*, *cologne* et *toilet water*¹⁶.

La distinction entre un lapsus et une erreur classique due à l'ignorance n'est pas toujours facile à faire. Il est, en effet, difficile d'en juger : d'une part, il est impossible de suivre un locuteur dans sa performance de façon exhaustive au point de pouvoir départager ses erreurs d'ignorance de ses lapsus; d'autre part, le locuteur lui-même ne saurait que difficilement faire une auto-évaluation de ses confusions – sans même parler du fait que les locuteurs ont

¹⁵ Pour le français. cf.: Bertrand : *Dictionnaire pratique des faux frères. Mots à ne pas confondre entre eux*, 1979; Le Gal : *Ne confondez pas ... Étude de paronymes*, 1927. Pour l'anglais, cf.: Room : *Room's Dictionary of confusibles*, 1979.

¹⁶ Pour des répertoires de mots qui donnent lieu à des confusions sémantiques classiques cf.; pour le français : Camion : *Dictionnaires des homonymes de la langue française*, 1986; Bertrand : *Dictionnaire pratique des homonymes*, 1984; Bar : *Dictionnaire des synonymes*, 1986; Bertaud du Chazaud : *Nouveau dictionnaire des synonymes*, 1971; *Dictionnaire des synonymes*, 1979; *Dictionnaire de synonymes et contraires*, 1996; Boussinot : *Dictionnaire des synonymes, analogies et antonymes*, 1973; Genouvrier et al. : *Nouveau dictionnaire des synonymes*, 1977. Pour l'anglais, cf.: Weseen : *Words Confused and Misused*, 1964; Owen : *Dictionary of "Confusibles"*, 1966; Room : *Room's Dictionary of distinguishables*, 1981; Phythian : *A Concise Dictionary of Confusables*, 1989; Carpenter : *Confusables words*, 1993.

généralement tendance à présenter leurs confusions en langue maternelle comme des lapsus plutôt que comme des erreurs d'ignorance, ce qui fait qu'au bout du compte les confusions que les natifs font en général sont souvent et abusivement, selon nous, considérées comme des lapsus. Entre un lapsus et une erreur d'ignorance il semble donc exister un continuum¹⁷ plutôt qu'une ligne de démarcation d'autant plus que la compétence lexicale elle-même est un continuum.

2.1.4 Erreurs pathologiques

Les sujets frappés d'une dysphasie peuvent éprouver des difficultés sérieuses à trouver leurs mots et par conséquent commettre des erreurs lexicales. Ces erreurs, que l'on appelle parfois « paraphasies », peuvent être accompagnées de difficultés d'articulation. Bien que plus graves et plus fréquentes que les erreurs des locuteurs dits « normaux », elles présentent des similarités avec ces dernières.

En effet, Freud dès 1891 (cité par Ellis, 1985: 111), avait observé que « la paraphasie, chez les aphasiques ne diffère pas de l'usage incorrect et de la distorsion des mots qu'un sujet sain peut observer chez lui-même dans les états de fatigue, de distraction ou sous l'influence de facteurs adverses ». Depuis, des psycholinguistes comme Fromkin (1973) ont souligné la similarité entre erreurs pathologiques et lapsus des locuteurs normaux, avant que d'autres n'entreprennent des comparaisons systématiques de ces erreurs (Buckingham, 1980; Söderpalm, 1980; Ellis, 1985).

¹⁷ C'est pour cela peut-être que le psychologue Hotopf (1983) fait la distinction entre a) lapsus; b) erreurs dues à une difficulté momentanée à retrouver dans le lexique mental un mot qui est pourtant connu (« access malapropisms ») ; c) erreurs durablement ancrées (« storage malapropisms »).

Les études montrent que lorsqu'on demande à des patients de nommer des objets figurant sur des images, on observe des paraphasies sémantiques et des paraphasies formelles. Les paraphasies sémantiques observées consistent à fournir :

a) soit des mots qui appartiennent au même champ sémantique que le mot cible : une bicyclette est appelée *voiture*, un papillon *araignée* (Ellis, 1985); une table est appelée *chaise*, un coude *genou*, un peigne *cheveux* (Aitchison, 1994);

b) soit des réponses par association : une allumette est appelée *feu*, une bague *riche*, du thé est dit *tasse* (Ellis, 1985).

Par ailleurs les paraphasies formelles observées consistent à produire un mot qui est :

a) soit une forme attestée : une chèvre ("goat") est appelée *ghost*, une cuillère ("spoon") *spool*, une fontaine ("fountain") *mountain*, un crochet ("hook") *book*, une chaîne ("chain") *chair*, un panier ("basket") *gadget* (Schuell, 1950); un gant ("glove") est appelé *love*, un bâton ("stick") *skip*, une gomme ("eraser") *raisin* (Weinstein & Keller, 1963);

b) soit une forme non attestée, autrement dit une sorte de néologisme : une banane ("banana") est appelée **burana*, une flûte ("flute") **krute*, une pieuvre ("octopus") **opupkus* (Ellis, 1985); du beurre ("butter") est appelé **tubber* (Aitchison, 1994); ces formes non attestées peuvent être analysés comme des hybrides comme dans le cas du patient à qui l'on demande de nommer successivement une clé ("key"), un bouton ("button"), une cuillère ("spoon") et une fourchette ("fork") et qui les appelle, dans l'ordre : *key*, **cutty*, **skoon* et **sfork* (Eisenson, 1973).

Les quatre types d'erreurs pathologiques que nous venons de mentionner sont également observés lorsqu'au lieu de demander aux patients de nommer des objets figurant sur des

images, on les soumet à un entretien spontané (Freud, 1891; Luria, 1974; Buckingham, 1980).

En définitive, sujets dysphasiques et locuteurs normaux commettent les mêmes types d'erreurs (de sens et de forme). Toutefois, comme l'observe Ellis (1985), aussi curieux que cela puisse paraître, les erreurs de forme semblent relativement plus rares chez les sujets dysphasiques que chez les locuteurs normaux. De plus, d'un groupe à l'autre, la gravité des erreurs change considérablement. Comme le fait remarquer Söderpalm (1980: 85), les locuteurs dysphasiques ne corrigent que rarement leurs erreurs. Une explication possible, parmi d'autres, est qu'ils n'en sont pas conscients.

2.1.5 Le phénomène du « mot sur le bout de la langue »

Celui qui a un « mot sur le bout de la langue » éprouve, malgré ses efforts parfois prolongés, une incapacité de se souvenir de ce mot, que pourtant il connaît.

Brown et McNeill (1966) dans une étude célèbre ont montré que les sujets qui affirment ne pas se souvenir d'un mot qu'ils connaissent et sur lequel on les interroge, pressés de donner une réponse, donnent des mots qui sont soit similaires formellement, soit similaires sémantiquement au mot cible. Pour donner un exemple, à la définition « *instrument de navigation utilisé pour mesurer les distances angulaires, en particulier, en mer, la hauteur du soleil, de la lune et des étoiles* », où le mot cible est *sextant*, les sujets testés de langue maternelle anglaise qui ont affirmé avoir le « mot sur le bout de la langue », ont répondu *secant*, *sextet* et *sexton* (mots formellement proches du mot cible) mais aussi *astrolabe*,

compass, dividers et *protractor* (mots sémantiquement proches du mot cible) (Brown & McNeill, 1966)¹⁸.

2.2 Caractéristiques générales des errements lexicaux en langue maternelle

Les études sur les perturbations lexicales des natifs montrent qu'il existe des régularités dans ces erreurs, qu'elles obéissent à des règles linguistiques et suivent des modèles connus (cf. Motley, 1985). Ces études traitent presque exclusivement d'erreurs en expression, et surtout en expression orale, et comparent systématiquement le mot erroné au mot cible. Cela dit, comme nous le verrons (cf. §2.2.4.1), ce qui a été observé à l'oral peut être généralisé à l'écrit¹⁹. Dans cette partie il ne sera question que d'erreurs de sélection, c'est-à-dire d'erreurs dans lesquelles une unité lexicale est substituée à une autre. Les erreurs d'orthographe ainsi que la répétition ou l'omission d'une unité lexicale à l'intérieur d'une phrase ne seront donc pas traitées.

2.2.1 Unités mises en jeu dans l'erreur

Dans les erreurs lexicales de sélection, les unités qui participent à l'erreur sont :

a) Phonème (ou graphème)

ex. *van-fan* (Browman, 1980); *cape-cake*, *grew up-threw up*, *science-signs*, *mystery-Mister* (Garnes & Bond, 1980); *puits-prix* (Cutler, 1980); *pleased to beat you* pour *pleased to meet*

¹⁸ L'expression même « avoir un mot sur le bout de la langue », semble-t-il, implique que ce phénomène n'affecte que l'expression orale : c'est d'ailleurs ce qui apparaît dans la littérature concernant ce sujet. Pourtant la question reste posée de savoir si le phénomène ne pourrait pas également concerner l'écrit.

¹⁹ C'est parce que les auteurs font essentiellement référence à des erreurs en expression que nous avons choisi de parler systématiquement de « mot cible », terme qui doit être lu comme signifiant « mot donné » quand il s'agit de la compréhension. Également « mot erroné » doit être lu comme signifiant « mot perçu erronément » quand il s'agit de la compréhension.

you (Motley, 1985); *urban and spice-herb and spice, sun light-some light* (Garnes & Bond, 1980).

b) Morphème dérivationnel

ex. **concludement* pour *conclusion* (Fromkin, 1973); **specialating* pour *specialising* (Cutler & Fay, 1978); *destination* pour *destiny* (Weseen, 1964).

c) Morphème radical

ex. *Leigh's will* pour *Will's desire* (Hill, 1973); *remporter une médaille décisive* pour *remporter une victoire décisive* (Cutler, 1980); *magician* pour *musician* (Motley, 1985); *combination* pour *contamination, literature* pour *temperature* (Nooteboom, 1973)²⁰.

2.2.2 Modes d'erreur

On distingue quatre modes d'erreur : a) l'omission (ou suppression ou haplogogie); b) l'addition (ou ajout ou adjonction); c) la substitution; d) la permutation (ou métathèse ou transposition). Ainsi, dans une paire donnée, entre le mot erroné et le mot cible peut exister :

- l'omission d'un phonème (ou d'un graphème), ex. *ertz* pour *Hertz* (Cohen, 1973);
- l'addition d'un phonème (ou d'un graphème), ex. *Kwonsekwentie* pour *Konsekwentie* (Cohen, 1973);
- la substitution d'un phonème (ou d'un graphème), ex. **brouse* pour *blouse* (Motley, 1985);
- la permutation d'un phonème (ou d'un graphème), ex. **aréoport* pour *aéroport*;
- l'omission d'un morphème, ex. *follow* pour *following* (Fromkin, 1973);

²⁰ Il est bien évident que le morphème flexionnel n'est pas concerné dans l'erreur lexicale; l'emploi d'une forme du pluriel là où le singulier conviendrait, par exemple, est une erreur grammaticale.

- la substitution d'un morphème, ex. *compréhensible* pour *compréhensif*, *cérémonial* pour *cérémonieux* (Bertrand, 1979);

- la permutation d'un morphème, ex. **terre de pomme* pour *pomme de terre*, **froid-sang* pour *sang-froid*.

Des combinaisons plus complexes existent aussi (Ferber, 1991). Ainsi, on peut avoir une substitution de plusieurs phonèmes, ex. *created* pour *greeted* (Garnes & Bond, 1980), une substitution de plusieurs phonèmes avec une addition de morphème, une omission avec une addition, etc.

2.2.3 Formes produites

Le mot erroné peut être soit un mot existant, soit un mot inexistant ou un non-mot.

Le non-mot peut être un hybride, c'est-à-dire une fusion de deux formes lexicales existantes (très rarement plus de deux cf. Wells, 1973) : **terrible* (de *terrible* et de *horrible*), **mévais* (de *méchant* et de *mauvais*), **linadine* (de *limonade* et de *grenadine*). Les mots qui forment un hybride ne peuvent qu'être devinés à partir du contexte dans lesquels l'hybride est produit. Ils peuvent notamment être des synonymes (Nooteboom, 1973; Wells, 1973; Hotopf, 1980); ex. **ebvious* (de *evident* et de *obvious*) (Wells, 1973); **spawking* (de *speaking* et de *talking*) (Hotopf, 1983). On peut penser que l'hésitation entre deux mots est en soi un facteur de confusion²¹.

Parfois le non-mot est une suite grapho-phonémique tout simplement bizarre comme dans le cas des néologismes des dysphasiques : **burana* pour *banana* (Ellis, 1985) ou dans les

²¹ Il convient de noter qu'un hybride peut fort bien être une forme attestée, ce qui le rend très difficile à détecter, cf. *brunch* (de *breakfast* et de *lunch*). Dans ce cas il s'agit de ce qu'on appelle communément « mots valises » ou « portemanteaux ».

erreurs des enfants : **sockledile* pour *crocodile* (Aitchison, 1972). Cela dit, le non-mot forme toujours une suite grapho-phonémique conforme au système phonologique de la langue (cf. Celce-Murcia, 1973). Cette observation concerne aussi bien les erreurs pathologiques que celles des locuteurs normaux (Fromkin, 1973). Même les hybrides obéissent aux règles phonologiques (ou graphiques) de la langue concernée. Ainsi, lorsqu'une indécision lexicale est induite en laboratoire, les erreurs produites dépendent entièrement de leur viabilité phonologique. La concurrence entre *taunt* et *mock* chez un anglophone donne, par exemple, *tock*, mais ne donne jamais **tmock*. Par contre, la concurrence entre *sob* et *weep* donne *sweep* aussi bien que *seep* (Motley, 1985). Selon les chercheurs, il existe un mécanisme de contrôle, intervenant à un niveau ultérieur du processus de production qui empêche certaines formes de se produire. Pour prendre l'exemple de Cutler (1980: 691), l'expression *flot bouillant* peut devenir **fot blouillant* mais *flot tiède* ne donnera jamais **fot tliède*. Il s'agit d'une contrainte imposée par la langue française qui possède, comme toute langue, un ensemble de règles phonotactiques, qui gouverne la constitution des syllabes et leur séquenciation et contrôlée par un mécanisme ancré chez le locuteur natif de cette langue²².

2.2.4 Rapports entre mot erroné et mot cible

2.2.4.1 Similarité formelle

La similarité formelle comprend aussi bien la similarité phonétique que la similarité graphique mais, étant donné que les auteurs cités dans cette partie parlent principalement d'erreurs à l'oral, il sera surtout question de similarité phonétique.

²² Nous ignorons si ce mécanisme de contrôle peut être développé chez les apprenants d'une L2 au niveau très avancé. La question reste posée.

a) Position de l'altération

L'altération formelle qui caractérise le mot erroné par rapport au mot cible se produit généralement au milieu du mot dans les cas de substitution de phonème(s) (cf. Nootboom, 1973). Aitchison (1994) observe à ce propos que, généralement, on a tendance à se souvenir mieux des parties initiales et finales des mots que des parties intermédiaires. Entre les parties initiales et les parties finales, on se souviendrait mieux encore des parties initiales. Ainsi, Brown et McNeill (1966) remarquent que, lorsqu'on a un « mot sur le bout de la langue », on arrive généralement à se souvenir du début du mot que l'on cherche.

b) Nature de l'altération

Les recherches concordent pour dire que les modifications formelles n'engagent jamais la substitution d'une voyelle pour une consonne et, inversement, celle d'une consonne pour une voyelle (Fromkin, 1973). La même chose a été observée dans les erreurs des personnes dysphasiques (Fry, 1959; Blumstein, 1973 cités par Buckingham, 1980: 212). À ce propos, l'expérience de Brown et McNeill (1966) montre que les consonnes et les suites consonantiques du mot qui est sur le bout de la langue sont généralement préservées dans l'erreur. Par contre, la position et la nature des voyelles (ouvertes vs fermées, son simple vs diphtongue), elles, ont tendance à changer.

Le nombre de syllabes ainsi que la position de l'accent tonique du mot cible sont généralement préservés dans le mot erroné. Brown et McNeill (1966) observent la même chose avec des personnes qui ont un « mot sur le bout de la langue » : leur réponse en anglais (langue dans laquelle la position de l'accent tonique des mots varie) a généralement le même nombre de syllabes que le mot cible et est accentuée sur la même syllabe que le mot cible.

La préservation, dans l'erreur, du nombre de syllabes et de la position de l'accent tonique du mot cible, a été observée également dans les hybrides qui sont eux-mêmes généralement formés de deux mots de même longueur et accentués au même endroit. Comme le note Wells (1973), les mots à partir desquels l'hybride est formé se ressemblent formellement. Ainsi, **behortment* (de *behavior* et de *deportment*) sont, tous les deux, trisyllabiques et s'accroissent, tous les deux, sur la deuxième syllabe (Wells, 1973: 85).

c) Catégorie grammaticale

Mot erroné et mot cible appartiennent presque toujours à la même catégorie grammaticale. Cela est observé par presque tous les chercheurs du domaine et concerne aussi bien les lapsus des sujets normaux (Nooteboom, 1973; Fromkin, 1973) que les erreurs pathologiques des sujets dysphasiques (Buckingham, 1980). Chez les enfants, Aitchison (1972: 42) remarque aussi que, dans la très grande majorité des erreurs, la catégorie grammaticale du mot cible est préservée, comme dans *strangled* (*scrambled*) *eggs*, *terrorised* (*pasteurised*) *milk*, *antelope* (*antidote*).

Dans une substitution lexicale donc, des noms remplacent des noms, des adjectifs remplacent des adjectifs, des verbes remplacent des verbes. Parallèlement, Wells (1973) observe, pour les hybrides erronés, qu'ils sont formés de deux mots qui appartiennent à la même catégorie grammaticale : **ebvious* (des adjectifs *evident* et *obvious*); **drig* (des verbes *drill* et *dig*); **behortment* (des noms *behavior* et *deportment*). De la même façon, l'hybride **meef*, produit par un enfant de six ans et qui occupe la position du nom dans la phrase *Help cut up my meef*, est formé des noms *meat* et *beef* (Motley, 1985).

La préservation de la catégorie grammaticale semble indépendante du type de similarité qui lie le mot erroné au mot cible : formelle, sémantique, ou les deux, formelle et sémantique. Le fait que la catégorie grammaticale du mot cible reste préservée dans l'erreur s'explique selon

Nooteboom (1973), comme une restriction dans le choix du mot imposée par la construction grammaticale de la phrase.

Pour récapituler, du point de vue de la similarité formelle, mot erroné et mot cible sont des mots différents qui généralement appartiennent à la même catégorie grammaticale, ont le même nombre de syllabes et s'accroissent sur la même syllabe, quand il y a lieu. Plus important encore, mot erroné et mot cible présentent une suite phonémique (ou graphique) similaire.

2.2.4.2 Proximité sémantique

Mot erroné et mot cible peuvent être :

– antonymes : *parti* pour *venu*, *tomber* pour *monter* (Nooteboom, 1973); *chaud* pour *froid* (Fromkin, 1973); *tôt* pour *tard* (Hotopf, 1980)²³;

– co-hyponymes l'un de l'autre, comme les mots qui désignent une couleur (*rouge* pour *noir*), les mots qui désignent le temps (*heure* pour *semaine*), les parties du corps (*pied* pour *doigt*), etc. (Hotopf, 1980). L'observation montre que l'emploi d'un co-hyponyme à la place du mot cible n'est pas entièrement aléatoire. Ainsi, dans le cas où deux noms de villes sont confondus, Hotopf (1980) observe qu'il s'agit souvent de villes voisines : *Vienne* pour *Budapest*, *Munich* pour *Innsbruck*. De la même façon, on confond des nationalités voisines : *japonais* pour *chinois*, *tchèque* pour *hongrois* ainsi que des animaux de la même famille : *lion* pour *tigre*.

Mot erroné et mot cible peuvent être des « cousins sémantiques » lorsque leur distance sémantique est plus grande, cf. *samedi* pour *janvier* où mot erroné et mot cible sont des dates

²³ Les exemples cités en français dans cette partie sont systématiquement traduits de l'anglais. Étant donné qu'il est uniquement question de sens, les formes anglaises ne sont pas présentées.

mais de genre différent; *Europe* pour *Angleterre* où mot erroné et mot cible sont des termes géographiques mais également de genre différent; cf. aussi *oncle* pour *mari* ; *jambon* pour *poulet*, etc. (Hotopf, 1980).

Une proximité sémantique, bien que vague, peut être trouvée dans *bâtiments contemporains* au lieu de *bâtiments voisins* : un adjectif exprimant le temps est mis à la place d'un adjectif exprimant l'espace (Nootboom, 1973). On peut aussi trouver une proximité sémantique dans *J'ai mal* au lieu de *J'ai froid* (Nootboom, 1973), sans parler de l'amusante erreur relevée par Meringer (cité par Mackay, 1980: 322) dans laquelle le sujet observé va regarder le thermomètre plutôt que l'horloge pour savoir l'heure qu'il est (!)

Hotopf (1980), dans son étude sur les lapsus sémantiques en L1, constate que le mot erroné n'est jamais synonyme du mot cible. Cela apparaît tout à fait normal car, employer le mot X à la place de son synonyme X' n'est *a priori* pas une confusion et même si cela en est une (à supposer que le locuteur soit conscient d'avoir voulu dire X' plutôt que X), comment pourrait-elle être repérable comme telle par son auditeur ? D'une façon générale donc, le rapport sémantique entre le mot erroné et le mot cible en est un de contraste.

2.2.4.3 Similarité formelle et proximité sémantique

La similarité formelle et la proximité sémantique ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Au contraire, mot erroné et mot cible peuvent, à la fois se ressembler formellement et être sémantiquement proches, ex. *Bucharest-Budapest* (Hotopf, 1980).

2.3 Errements lexicaux en langue seconde/étrangère

2.3.0 Avant-propos

À la suite de la description des perturbations lexicales des natifs, nous essayerons dans cette partie d'envisager les divers cas où un errement lexical risque de se produire dans une situation d'apprentissage en L2. Cela nous paraît nécessaire afin de pouvoir dégager et mieux circonscrire la « confusion lexicale » en tant que type particulier d'erreur lexicale en langue seconde/étrangère (cf. plus bas §2.4). Nous ne parlerons point de faux départs ou de changements d'idées. Nous nous limiterons aux sélections lexicales erronées que les apprenants font en L2. Dans ces erreurs, un mot est employé (dit ou écrit) à la place du mot cible (en expression), ou pris (entendu ou lu) pour un autre (en compréhension).

2.3.1 Introduction

Chomsky (1965) divise les fautes (« mistakes ») commises par les natifs dans leur langue maternelle en deux catégories : a) les fautes de compétence dues à l'ignorance; b) les fautes de performance dues à la fatigue, à la nervosité ou à une émotion intense. En L2 Corder (1967) distingue, à son tour, entre les fautes (« mistakes ») et les erreurs (« errors ») des apprenants : les premières, ayant un caractère ponctuel, sont des ratés d'expression orale ou écrite; les deuxièmes, ayant un caractère systématique, sont des fautes de compétence. Les erreurs de compétence sont donc des erreurs systématiques tandis que les erreurs de performance sont des erreurs asystématiques.

Cela dit, la distinction entre erreurs de compétence et erreurs de performance n'est pas si nette et le classement des erreurs des apprenants (en erreurs de compétence et en erreurs de performance) n'est pas toujours facile à faire.

D'une part, il y a des erreurs systématiques qui ne sont pas révélatrices d'un défaut quelconque dans la connaissance puisque l'apprenant, quand on attire son attention sur certaines erreurs grammaticales par exemple, peut les corriger, ce qui prouve qu'il connaît la règle. Ces erreurs reflètent donc plutôt une difficulté à appliquer de façon automatique une règle par ailleurs apprise.

D'autre part, toute erreur asystématique n'est pas forcément une erreur de performance. Cela parce que, alors qu'une erreur de performance peut, par définition, être corrigée par celui qui l'a commise, dans une situation d'apprentissage d'une L2 l'apprenant peut commettre des erreurs asystématiques, donc des erreurs qui, selon la dichotomie de Corder, appartiennent aux erreurs de performance, qu'il ne pourra pourtant pas corriger. Ces erreurs asystématiques sont donc en réalité des erreurs de compétence (cf. Dušková 1969: 15-6; Corder, 1971: 12).

La question de savoir si les confusions lexicales sont des erreurs de performance ou des erreurs de compétence semble particulièrement délicate, d'autant plus que cette dichotomie concerne traditionnellement les erreurs grammaticales (cf. ch. 1, §1.2.2). Nous reviendrons sur cette question dans les pages qui suivent.

2.3.2 Errements lexicaux en expression

2.3.2.1 Impropropriétés

Lorsqu'un apprenant emploie un mot de la L2, dans un sens qu'il n'a pas, il commet ce que nous appellerons une « impropropriété ». Dans une telle substitution lexicale, on peut envisager le cas selon lequel le mot erroné a une similarité formelle avec le mot cible (ex. *poisson* à la place de *boisson*). Si tel est le cas, on peut imaginer que l'apprenant a confondu, à cause justement de la similarité formelle entre le mot erroné qu'il emploie à tort et le mot cible qu'il

aurait dû employer²⁴. Dušková (1969), Warren (1982) et Zughoul (1991) parlent de ce genre d'erreurs commises en L2 (cf. ch. 1, §1.2.3.1).

De la même manière, on peut dire qu'il y a confusion lorsque le mot erroné est sémantiquement apparenté au mot cible. Cela dit, encore faut-il que le mot cible ne soit pas inconnu par l'apprenant, sinon l'erreur ne sera qu'une simple impropriété telle que définie plus haut comme l'emploi d'un mot dans un sens qu'il n'a pas. Enfin, il y aura, à plus forte raison, confusion lorsqu'il y aura à la fois parenté formelle et parenté sémantique entre le mot erroné et le mot cible²⁵. Dušková (1969) et Warren (1982) parlent de ce genre d'erreurs de confusion dans les écrits des apprenants (cf. ch. 1, §1.2.3.2).

2.3.2.2 Approximations sémantiques

Dans les cas où le mot cible lui est inconnu, l'apprenant peut avoir recours à ce que nous appellerons une « approximation sémantique » (cf. Bialystok & Fröhlich, 1980; Tréville & Duquette, 1996: 63). L'approximation sémantique est une stratégie visant à combler une lacune lexicale qu'il est aisé par ailleurs de constater lorsque l'apprenant accompagne son approximation, à l'oral, d'un commentaire métalinguistique du type : « Je sais que ce n'est pas exactement cela » ou « Je veux dire une sorte de... », et, à l'écrit, d'un point d'interrogation entre parenthèses (?) marquant son incertitude, ou plutôt sa certitude de ne pas employer le mot juste. Parler d'erreur, à propos de l'approximation sémantique semble déjà assez peu justifié. On ne peut, en tout cas, qualifier ce type de substitution lexicale de confusion.

²⁴ Il convient de rappeler ici que la similarité formelle entre mots caractérise aussi les confusions que commettent les natifs dans leur langue maternelle (cf. §2.2.4.1).

²⁵ Rappelons ici que la proximité sémantique entre mots accompagnée ou non d'une ressemblance formelle est aussi source de confusion également chez les natifs (cf. §2.2.4.2 et §2.2.4.3).

2.3.2.3 Bévues

Lorsqu'un apprenant emploie un mot de la L2 en croyant employer le mot cible, il commet, ce que nous appellerons, une « bévue ». La bévue est, comme le lapsus des natifs, une erreur ponctuelle qui ne résulte donc pas d'une lacune lexicale en L2²⁶. La bévue peut ou non être apparentée au mot cible. En raison de la parenté formelle et/ou sémantique qui peut exister entre le mot erroné et le mot cible, la bévue présente les apparences de la confusion. Cependant, s'il a la possibilité de se réécouter ou de se relire, l'auteur de la bévue sera normalement en mesure de la corriger. La bévue n'est, par conséquent, pas une confusion.

2.3.2.4 Créations lexicales

Lorsque le mot cible échappe à l'apprenant ou lui est inconnu, il peut avoir recours à ce que nous appellerons, une « création lexicale »²⁷. On peut distinguer deux types de création lexicale : a) celles qui ont un rapport avec la L1 de l'apprenant (ou d'une autre langue connue de lui) que l'on peut qualifier d'interlinguales; b) celles qui sont basées entièrement sur la L2 que l'on peut qualifier d'intralinguales.

Ainsi, dans une création lexicale de type interlingual, l'apprenant calque le mot erroné à partir de l'équivalent du mot cible dans une autre langue, en appliquant les règles morpho-

²⁶ À notre connaissance, les lapsus en langue étrangère n'ont pas fait l'objet d'études systématiques ou partielles (voir cependant Poulisse, 1996). On a en effet, semble-t-il, tendance à considérer que les erreurs commises par les non-natifs ne sont pas des lapsus, c'est-à-dire des erreurs susceptibles d'être rectifiées par eux-mêmes. Il s'agit là d'un *a priori* contestable : en fait, on est en droit de supposer que les apprenants risquent de commettre, proportionnellement parlant, autant de lapsus en langue étrangère que les natifs en langue maternelle.

²⁷ À ne pas confondre avec le procédé de la « création lexicale » (ou « néologisme ») que la langue utilise afin de former de nouvelles unités lexicales et dont la lexicologie fait un objet d'étude (Niklas-Salminen, 1997: 48).

phonologiques de base de sa L2²⁸. L'apprenant anglophone par exemple qui cherche à produire *rêveuse* et qui produit en français langue étrangère **dreameuse* (forme tout à fait conforme aux règles morpho-phonologiques du français) à partir de l'anglais *dream*, fait une création lexicale de type interlingual (cité par Tréville, 2000: 82). Ici il convient de faire la distinction entre l'emploi d'un faux ami (dont l'apprenant connaît l'existence) et l'emploi d'un mot fabriqué (que l'apprenant crée).

Un cas particulier de création lexicale de type interlingual est la transposition ou « translittération » qui correspond à une traduction littérale d'un mot de la L1 (ex. l'anglais *fireplace* devient en français **place du feu*) (cité par Tréville & Duquette, 1996: 64).

L'apprenant peut également fabriquer un mot en se basant entièrement sur la L2 comme dans l'exemple suivant où **fermure* (à partir de *ferme* et du suffixe *-ure*) est produit en français langue étrangère à la place de *fermeture* (cité par Tréville & Duquette, 1996: 64). La création lexicale peut aussi être le fruit d'une reconstitution d'un mot dont on se souvient mal ou d'un mot qu'on a sur le bout de la langue (ex. **boulerie* au lieu de *boulangerie*).

La création lexicale, on le voit, est généralement une stratégie par laquelle l'apprenant essaie de combler une lacune lexicale en L2, réelle ou momentanée. La création lexicale peut donc difficilement être qualifiée de confusion. Même si le mot fabriqué ressemble au mot cible, on ne peut pas parler de confusion car on peut postuler que la confusion ne peut avoir lieu qu'entre unités lexicales déjà existantes dans le lexique d'une langue donnée.

2.3.2.5 Ersatz

Lorsqu'un apprenant insère dans son discours en L2 un mot d'une autre langue, en l'employant tel quel, il a recours à ce que nous appellerons, un « ersatz », ex. « Il y a deux

²⁸ C'est ce que Tréville (2000: 82) appelle « pérégrinisme » en termes de stratégie.

candles sur la cheminée » au lieu de « Il y a deux bougies sur la cheminée » (cité par Tréville et Duquette, 1996: 63).

Ne connaissant pas le mot cible en français langue étrangère, l'apprenant donne son équivalent dans sa L1 ou dans une autre langue qu'il connaît, en espérant que son interlocuteur comprendra ce qu'il veut dire. L'ersatz n'est évidemment pas une confusion. Cet expédient est une stratégie dont l'apprenant se sert afin de pallier une déficience lexicale momentanée ou non. Cette stratégie n'est pas rare, surtout lorsque l'apprenant perçoit la langue utilisée comme lexicalement proche de la L2 ou lorsqu'il s'imagine que le mot employé est « universellement » connu, ce qui lui fait espérer qu'on le comprendra.

L'ersatz n'est pas, non plus, une bévue. Il résulte, répétons-le, d'une stratégie délibérée tandis que la bévue, qui peut éventuellement être un mot de la L1 ou d'une autre langue connue, se produit de façon inopinée.

2.3.2.6 Récapitulation

Pour récapituler, les bévues, les approximations sémantiques, les créations lexicales et les ersatz ne sont pas des confusions : les bévues parce qu'elles ne résultent pas d'une lacune lexicale en L2, l'apprenant étant en mesure de les corriger par lui-même; les approximations sémantiques, les créations lexicales et les ersatz parce que ce sont des stratégies auxquelles l'apprenant a recours afin de compenser une lacune lexicale en L2. Par contre, les impropriétés seront des confusions si : a) le mot erroné ressemble formellement au mot cible; b) le mot erroné présente une proximité sémantique accompagnée ou non d'une ressemblance formelle avec le mot cible.

2.3.3 Errements lexicaux en compréhension

2.3.3.1 Inexactitudes

Lorsqu'un apprenant attribue à un mot donné, à l'oral ou à l'écrit, un sens qu'il n'a pas mais qui lui est proche, il commet, ce que nous appellerons, une « inexactitude », ex. *cerise* interprété comme signifiant "fraise". L'inexactitude est probablement une confusion : l'apprenant, en cherchant le sens du mot donné que visiblement il connaît, lui attribue le sens d'un autre mot qui partage avec ce dernier des traits sémantiques. Ainsi, sachant que *cerise* est un "fruit" et cherchant son sens parmi les différents fruits, l'apprenant se trompe en lui attribuant le sens de "fraise", ce qui veut dire qu'il ne connaît pas si bien que cela *cerise*.

2.3.3.2 Méprises

Dans la « méprise » l'apprenant lit mal ou entend mal (sans le savoir) le mot donné, à l'écrit ou l'oral. La méprise est, comme le lapsus visuel ou auditif des natifs, une erreur ponctuelle. En raison de la parenté formelle et/ou sémantique qui peut exister entre le mot donné et le mot pour lequel on l'a pris, la méprise présente les apparences de la confusion. Cependant, l'auteur de la méprise est en mesure de la corriger, ce qui la distingue par ailleurs de l'inexactitude. La méprise n'est, par conséquent, pas une confusion.

2.3.3.3 Amalgames

Lorsqu'un apprenant attribue à un mot donné, qu'il a bien entendu ou lu, le sens d'un autre mot qui lui ressemble formellement, il commet, ce que nous appellerons, un « amalgame ». Il assimile ainsi abusivement, le mot donné à un autre mot (ex. *attendre* assimilé à *entendre*). Bensoussan (1992) rapporte à partir des traductions L2-L1 des erreurs de ce genre (cf. ch. 1, §1.2.3.1). La similarité formelle qui existe toujours entre le mot donné et le mot perçu dans

un amalgame, peut éventuellement être accompagnée d'une proximité sémantique (ex. *chaussette* assimilé à *chaussure*).

Un amalgame semble être une confusion étant donné que l'apprenant reconnaît dans un mot qu'il a bien entendu ou lu (il ne s'agit donc pas d'une méprise) un autre mot qui lui ressemble formellement. L'amalgame, contrairement à la méprise, ne peut pas être corrigé par l'apprenant lui-même (en tout cas pas de façon spontanée).

Un amalgame sera une confusion même si le mot donné à l'écrit ou à l'oral est complètement inconnu par l'apprenant. L'apprenant, ici encore, confond car il reconnaît dans un mot inconnu, un mot qui lui ressemble, ce qui veut dire qu'il ne connaît pas si bien que cela le mot auquel il a assimilé le mot donné. Haynes (1993) a trouvé que les apprenants confondent effectivement des mots inconnus avec des mots connus (en réalité mal connus donc) qui leur ressemblent et ce, même dans un contexte clair et transparent. Par ailleurs, comme l'a observé Laufer (1989), les apprenants ne sont pas conscients du fait qu'ils ignorent ces mots pièges.

2.3.3.4 Rapprochements infructueux

Lorsqu'un apprenant attribue à un mot donné le sens d'un autre mot de forme semblable parce qu'il pense qu'ils sont de la même famille, il fait ce que nous appellerons un « rapprochement infructueux » ou un devinement²⁹. Interpréter, par exemple, *cour* comme étant la racine du verbe *courir* et penser ainsi qu'il signifie "course", c'est faire un rapprochement infructueux. L'apprenant se fie, autrement dit, à la forme lexicale qui s'avère trompeuse (cf. Haastrup, 1989; 1991; Laufer, 1989).

²⁹ Terme emprunté à Gaonac'h (1987). Synonyme d' « inférence » qui se définit comme « processus par lequel l'individu utilise ses connaissances préalables et les indices fournis par le mot [...] pour tenter une interprétation du sens de ce mot » (cité par Tréville & Duquette, 1996: 58).

2.3.3.5 Faux sens atypiques

Lorsqu'un apprenant attribue à un mot donné un sens qu'il n'a pas, sans qu'une explication puisse être retracée, il fait, ce que nous appellerons, un « faux sens atypique » ou une aberration lexicale. Ainsi, attribuer au mot *affiche*, qu'on a bien entendu ou lu (il ne s'agit donc pas d'une méprise), le sens bizarre de "chemise", c'est faire un faux sens atypique. Dans un faux sens atypique, le mot donné étant apparemment complètement inconnu par l'apprenant, on ne saurait parler de confusion.

2.3.3.6 Récapitulation

Pour récapituler, la méprise et le faux sens atypique ne sont pas des confusions : la méprise parce que l'apprenant peut la corriger par lui-même; le faux sens atypique parce que c'est une erreur absurde. Le rapprochement infructueux est une stratégie qui s'applique soit à un mot complètement inconnu, soit à un mot connu mais momentanément difficile à récupérer. L'amalgame, par contre, est toujours une confusion. Enfin, l'inexactitude est une confusion lorsque l'apprenant substitue au mot donné un mot qui lui est proche sémantiquement.

2.4 Définition de la confusion lexicale en langue seconde/étrangère

D'après nos considérations sur les errements lexicaux des apprenants en L2, nous sommes à présent en mesure d'isoler la confusion lexicale et de la définir en tant que type particulier d'erreur lexicale qui :

- a) provient de la maîtrise insuffisante du vocabulaire de la L2;
- b) n'est pas un raté lexical dû à un lapsus;
- c) ne résulte pas d'une stratégie visant à combler une lacune lexicale momentanée ou réelle;

2.5 Les « confusibles » lexicaux

2.5.0 Avant-propos

Nous avons vu que la confusion lexicale est une erreur imputable à la similarité formelle et/ou la proximité sémantique entre le mot produit et le mot cible (en expression), et entre le mot perçu et le mot donné (en compréhension). Dans cette partie, nous expliciterons la façon dont se manifestent la similarité formelle et la proximité sémantique entre deux ou plusieurs unités lexicales de la langue française. Nous allons circonscrire ainsi le cadre conceptuel de ce qu'on peut appeler « confusibilité » en L2. Pour ce faire, nous nous baserons sur des concepts clés de la lexicologie. Les mots qui présentent une similarité formelle et/ou une proximité sémantique entre eux, qui sont donc susceptibles d'être confondus, seront dits « confusibles lexicaux » ou « confusibles » tout court³⁰.

Il existe en français, destinés aux natifs, des répertoires de mots qui se ressemblent formellement et/ou sémantiquement (cf. §2.1.3). Le but de ces répertoires est de mettre en garde les utilisateurs de la langue en clarifiant l'emploi de chaque mot par rapport à un autre

³⁰ Room (1979) désigne en anglais par « confusibles », les mots qui se ressemblent à la fois par leur graphie, leur prononciation et leur signification tels que *barbarous-barbaric-barbarian*, *biannual-biennial*, *example-sample*. Laufer (1988, 1991) propose en anglais le néologisme « synforms » (synformes) pour désigner les mots qui présentent une ressemblance formelle (*price-prize*) et éventuellement sémantique (*economic-economical*). Pour notre part, nous utiliserons le terme « confusibles » pour désigner aussi bien les mots qui ont une ressemblance formelle et éventuellement sémantique entre eux que les mots qui sont proches seulement sémantiquement. Carpenter (1993) désigne aussi en anglais par « confusables » les mots qui peuvent être confondus autant parce qu'ils se ressemblent acoustiquement ou visuellement, que parce qu'ils se ressemblent sémantiquement (*stationary-stationery*, *educate-bring up*).

qui lui ressemble, généralement un homonyme³¹, un paronyme³² (ou quasi-homonyme) ou un parasynonyme (ou quasi-synonyme)³³. Certaines paires étant considérées comme des paires classiques de confusion, figurent systématiquement dans ces répertoires (cf. *allocation-allocation*, *conjecture-conjoncture*, *infester-infecter*, etc.). Par contre, des paires comme *entendre-étendre*, *poisson-poison* n'y figurent jamais, les natifs ne risquant pas de les confondre³⁴. Mais si le natif est à l'abri de la confusion lexicale entre mots de haute fréquence, l'apprenant en L2 ne l'est pas nécessairement. Ainsi, si les mots que les natifs risquent de confondre peuvent *a fortiori* être confondus par les apprenants en L2, les apprenants en L2 risquent, en plus, de confondre des mots qu'un natif ne confondrait jamais.

2.5.1 Confusibles formels

Deux ou plusieurs mots, pour être « confusibles formels », doivent entretenir entre eux une relation formelle. En lexicologie française, la relation formelle entre unités lexicales est qualifiée soit d'homonymique, soit de paronymique.

Ainsi, à l'oral, on peut distinguer : a) les homophones, qui se prononcent de façon identique; b) les parophones, qui se prononcent de façon presque identique³⁵. Les homophones peuvent être homographes (*son* d'une céréale-*son* acoustique) ou hétérographes, c'est-à-dire de

³¹ Homonymes sont deux ou plusieurs mots distincts de forme identique. L'identité peut être : a) à la fois acoustique et graphique : *somme* « quantité-fardeau-sommeil »; b) seulement acoustique : *cent-sang-sans-*(il) *sent*; c) seulement graphique : (je) *sens* – (le) *sens* (Ullmann, 1952: 219).

³² Paronymes sont des termes dont les signifiés sont différents mais dont les signifiants sont presque identiques : *allocation-allocation*, *percepteur-précepteur* (Niklas-Salminen, 1997: 175).

³³ Parasynonymes sont des mots de sens très voisins : *maison*, *résidence*, *villa*, etc. (Picoche, 1992: 91).

³⁴ Il se peut, évidemment, qu'ils les confondent par inadvertance en faisant un lapsus mais cela n'est pas une « confusion » au sens où nous l'entendons dans cette recherche (cf. §2.4).

³⁵ Le terme « parophones » du grec *παρόμοιος* ("similaire") et *-phonie* ("voix") est calqué sur le terme « paronymes ».

graphie différente (*amande-amende*). Les parophones sont normalement hétérographes (*allusion-illusion*) mais peuvent aussi, plus rarement, être homographes (*fier* verbe-*fier* adjectif).

De la même façon, à l'écrit, on peut distinguer : a) les homographes, qui s'écrivent de façon identique; b) les parographes, qui s'écrivent de façon presque identique³⁶. Les homographes peuvent être homophones (*son* d'une céréale-*son* acoustique) ou, plus rarement, hétérophones, c'est-à-dire de prononciation différente (*sens* (je)-*sens* - nom). Les parographes peuvent être homophones (*amande-amende*) ou hétérophones (*allusion-illusion*).

a) Les homographes³⁷

Lorsqu'ils sont homophones, les homographes peuvent s'opposer par le genre (le *mode-la mode*; le *poste-la poste*; le *livre-la livre*) ou la catégorie grammaticale (*déjeuner* nom-*déjeuner* verbe). Deux homographes homophones peuvent cependant appartenir au même genre et à la même catégorie grammaticale (*son* d'une céréale-*son* acoustique).

Par contre, lorsqu'ils sont parophones, les homographes peuvent, de plus, s'opposer phonémiquement (*fier* verbe-*fier* adjectif). Dans une paire d'homographes parophones, l'alternance se situe généralement en fin de mots et il peut exister l'addition d'un ou de plusieurs phonèmes (*fier* verbe-*fier* adjectif; *poster* verbe-*poster* nom).

³⁶ Le terme « parographes » du grec *παρόμοιος* ("similaire") et *graphie* est calqué sur le terme « paronymes ».

³⁷ Nous avons choisi arbitrairement de classer les confusibles formels en homographes et parographes, ces deux catégories se subdivisant chacune, à leur tour, en homophones et parophones. Nous aurions tout aussi bien pu, inversement, classer les confusibles formels en homophones et parophones, que nous aurions alors subdivisés en homographes et parographes.

Les différents types d'homographie que nous venons d'évoquer font partie de ce qu'on appelle en lexicologie des « homonymes »³⁸. Ces unités lexicales étant ambiguës sont susceptibles de créer des confusions. Cela dit, cette sous-catégorie d'homonymes ne semble pas constituer la catégorie la plus importante des confusibles formels. D'une part, les unités lexicales qui appartiennent à cette sous-catégorie d'hyponymes ne sont pas très nombreuses, d'autre part, même au cas où elles appartiennent au même genre et à la même catégorie grammaticale, elles n'appartiennent pas au même domaine sémantique et dans ce cas les exigences au niveau des vraisemblances sémantiques favorisent l'interprétation (Niklas-Salminen, 1997: 122). Tel n'est pas le cas, comme nous le verrons plus bas, avec les paroglyphes qui s'avéreront être les confusibles formels par excellence autant par leur nombre que par leur nature.

b) Les paroglyphes

Les paroglyphes, lorsqu'ils sont homophones, peuvent s'opposer par un seul graphème (*amende-amande, auteur-hauteur*)³⁹. Lorsqu'ils sont parophones, ils peuvent s'opposer par un seul phonème (ou un seul graphème) (*poire-foire, paquet-parquet*)⁴⁰.

Homophones ou parophones, les paroglyphes peuvent être décrits comme s'opposant par le morphème : a) le morphème radical (*œil-ail, fourrure-doublure, prévoir-prédire, amende-amande*); b) le morphème dérivationnel (*montrer-démontrer, refaire-défaire, respect-respectable, cuisseau-cuissot*).

³⁸ À l'exception des homographes de genre différent (le *mode-la mode, le manche-la manche*) qui traditionnellement ne sont pas considérés comme des homonymes, le genre étant traité comme un discriminant formel (Niklas-Salminen, 1997: 121).

³⁹ Les paroglyphes homophones constituent un autre cas d'homonymie.

⁴⁰ Les paroglyphes parophones sont ce qu'on appelle en lexicologie « paronymes » ou « quasi-homonymes ».

Selon l'unité mise en jeu, l'alternance, pour une paire de paroglyphes (homophones ou parophones) donnée, peut être qualifiée de : a) phonémique; b) graphémique; c) morphémique.

En tant que phonémique, l'alternance peut être qualifiée soit de vocalique (*enlever-élever*), soit de consonantique (*poire-foire*). L'alternance phonémique vocalique ou consonantique peut être de nature variée. Ainsi, elle sera de nature vocalique minimale quand elle ne concernera qu'un seul trait distinctif (*tache-tâche*) ([*a*] fermé vs [*a*] ouvert).

En tant que graphémique, l'alternance peut concerner : a) une lettre (*poire-foire*, *ver-vert*, *paquet-parquet*); b) un symbole (*tache-tâche*).

En tant que morphémique, lorsque les paroglyphes sont du même morphème radical (ils sont alors généralement aussi des confusibles sémantiques, cf. §2.5.3), la nature de l'alternance est préfixale (*refaire-défaire*) ou bien suffixale (*respectable-respectueux*). Cela dit, la nature de l'alternance n'est pas aussi aisée à décrire lorsqu'il s'agit des paroglyphes de morphème radical différent (*locataire-locuteur*, *coiffure-confiture*, *sein-saint*). En effet, des tas de mots sont paroglyphes (homophones et parophones) sans que l'on puisse aisément situer leur alternance.

Comme on l'a déjà vu tout au long de ce chapitre, ce qui frappe dans une substitution fâcheuse c'est la configuration grapho-phonémique du mot cible qui émerge largement ressemblante dans le mot erroné (cf. [c-o-f-u-r-e] pour la confusion entre *coiffure* et *confiture*, [l-o-c-t-e-r] pour la confusion entre *locataire* et *locuteur*). Il convient donc de parler de ressemblance entre les deux confusibles formels plutôt que d'alternance. La confusion devient ainsi une question de ressemblance. Et la « confusibilité » une question de perception car les mots que l'un perçoit comme semblables, en risquant éventuellement de les confondre entre eux, ne seront pas nécessairement ainsi perçus par l'autre.

Dans ce sens les paragraphes sont, par rapport aux homographes, la source la plus importante de confusion : non seulement ils sont *a priori* plus nombreux que ces derniers, mais, en plus, leur nombre est extensible puisque leur ressemblance formelle est sujette à la perception.

2.5.2 Confusibles sémantiques

Pour que deux mots soient « confusibles sémantiques », ils doivent entretenir entre eux une relation sémantique. Les relations sémantiques de base qui existent entre unités lexicales sont : a) la synonymie; b) l'antonymie; c) l'hyponymie (cf. Palmer, 1976; Cruse, 1986; Baylon & Mignot, 1995).

Parmi ces relations sémantiques, la synonymie n'est pas pertinente pour la confusion. En effet, on ne voit pas comment deux vrais synonymes⁴¹, c'est-à-dire deux unités lexicales parfaitement interchangeables dans tous leurs emplois, puissent être considérées comme des confusibles sémantiques puisque leur substitution mutuelle ne débouche sur aucune erreur. La synonymie étant une relation d'identité entre deux mots (cf. Niklas-Salminen, 1997: 176), exclut l'erreur et donc la confusion, qui est, comme on l'a dit, un type d'erreur lexicale (cf. §2.2.4.2).

Deux ou plusieurs confusibles sémantiques peuvent par contre entretenir entre eux une relation :

- parasynonymique, quand la substitution se fait entre unités lexicales de même sens mais de distribution différente (*porc-cochon, savoir-connaître*);

⁴¹ Il convient de rappeler ici que les cas de vraie synonymie sont extrêmement rares et ne se rencontrent guère en dehors du langage technique ou scientifique (Niklas-Salminen, 1997: 111; cf. aussi ch.1, §1.1.2.4.4b).

- antonymique, quand la substitution se fait entre unités lexicales de sens contraire⁴² (*aimer-détester, large-étroit, chaud-froid, grand-petit*) ou complémentaire⁴³ (*vrai-faux, mort-vivant, homme-femme*)⁴⁴;

- hyponymique, quand une unité lexicale est substituée par une autre de moindre extension (*dîner pour repas*).

2.5.3 Confusibles sémantico-formels

« Confusibles sémantico-formels » peuvent être considérés les unités lexicales qui se ressemblent formellement et sémantiquement. Ex. :

⁴² Dans cette catégorie, la relation d'opposition entre les termes est graduelle : ce qui n'est pas *petit* n'est pas forcément *grand* (il peut être de taille moyenne); on peut ne pas *aimer* quelqu'un sans forcément le *détester*. Ces opposés sémantiques sont appelés « antonymes scalaires ou graduels » (Baylon & Mignot, 1995: 110). La gradation entre deux opposés de ce type se voit par le fait que parfois un troisième terme peut y être inséré (*chaud-tiède-froid*) ou bien par le fait que ces termes acceptent la cooccurrence avec *plus, très, beaucoup* (*très grand, plus petit que ...*). Lyons (1968) réserve le terme « antonymes » à ce type d'opposition sémantique.

⁴³ Dans cette catégorie, la relation d'opposition entre les termes n'est pas graduelle : si ce n'est pas l'un, c'est l'autre (on est *homme* ou *femme*; quelque chose peut être *vrai* ou *faux*). Ce type d'opposés sémantiques, qui à la fois se présupposent et s'excluent mutuellement, sont appelés « antonymes polaires » (Baylon & Mignot, 1995: 110). Cependant, comme le fait remarquer Palmer (1976: 81), il n'y a pas de distinction absolue entre antonymes graduels et antonymes polaires. Parfois on peut considérer *homme-femme, marié-célibataire, mort-vivant* comme des antonymes graduels. Quelqu'un peut être *très homme* ou *plus marié* et certainement *plus mort que vivant*. De la même façon, certains antonymes graduels peuvent avoir les caractéristiques des antonymes polaires. Par exemple, certaines paires d'adjectifs : *honnête-malhonnête, obéissant-désobéissant, ouvert-fermé* qui sont graduels en termes de plus et de moins, peuvent être considérés comme polaires dans le sens que généralement la réfutation de l'un signifie l'acceptation de l'autre.

⁴⁴ Ici le but n'étant évidemment pas de faire une énumération complète de tous les cas d'antonymie, nous n'avons retenu que les plus importants : a) les antonymes graduels; b) les antonymes polaires. Pour les autres cas d'antonymie, cf. Lyons, 1968; Cruse, 1986.

- les parophones (ou paroglyphes), qui sont également proches sémantiquement (*grain-graine*);
- les parasyonymes, qui se ressemblent aussi formellement (*gourmand-gourmet*);
- les antonymes, qui se ressemblent aussi formellement (*dessus-dessous*).

Les confusibles sémantico-formels appartiennent à la même catégorie grammaticale (ex. les parasyonymes et les antonymes qui se ressemblent aussi formellement) ou non (ex. les parophones qui sont proches aussi sémantiquement)⁴⁵.

Pour une paire donnée de confusibles sémantico-formels, la proximité sémantique peut être plus importante que la ressemblance formelle (*neuf-nouveau*) ou, au contraire, la ressemblance formelle peut être plus importante que la proximité sémantique (*véneux-vénimeux*). Cela dit, il semble être difficile, sinon impossible, de discerner, dans une confusion mettant en jeu deux confusibles sémantico-formels, la part qui revient à la ressemblance formelle et celle qui revient à la proximité sémantique.

2.5.4 Récapitulation

Pour récapituler, les confusibles lexicaux d'une langue donnée ne semblent pas être un ensemble fermé, ni prévisible une fois pour toutes. En dehors du fait que la similarité formelle et la proximité sémantique entre unités lexicales puissent être explicitées et décrites, le facteur d'imprévisibilité peut intervenir sous la forme de la perception qu'on l'on puisse avoir (consciemment ou inconsciemment) de cette ressemblance. L'ensemble des confusibles lexicaux pour un apprenant en L2 devient ainsi vaste et extensible, d'autant plus que sa L1 et son niveau de compétence risquent d'intervenir aussi.

⁴⁵ Les parophones qui sont aussi proches sémantiquement seront alors, selon qu'on se situe en synchronie, du même champ dérivationnel (*coiffe, coiffeur, coiffure, etc.*) et selon qu'on se situe en diachronie, de la même famille (*école, écolier, scolaire, etc.* qui sont des dérivés du latin *schola*) (Niklas-Salminen, 1997: 129).

Chapitre 3

Méthodologie

3.0 Introduction

L'objectif de cette recherche est la description de la confusion lexicale en langue étrangère. Il nous fallait donc une technique de sollicitation de confusions lexicales soit en compréhension du vocabulaire, soit en production du vocabulaire, soit dans les deux activités. Dans cette recherche nous nous sommes limitée à la description de la confusion lexicale en compréhension du vocabulaire et ce, à l'écrit. Les techniques de sollicitation de données généralement utilisées pour évaluer la compréhension du vocabulaire de la langue cible sont : a) le test à choix multiple; b) la définition; c) la paraphrase; d) la traduction de la langue cible vers la langue de départ (cf. Frauenfelder & Porquier, 1980; Seliger & Shohamy, 1989; Tréville & Duquette, 1996).

Le test à choix multiple, qui exige trois leurres ou « distracteurs » en plus de la bonne réponse, a été éliminé car il présente les inconvénients suivants : a) il est difficile à interpréter, dans le sens qu'il teste non seulement l'item cible mais aussi la compréhension de tous les mots du contexte ainsi que celle des distracteurs; b) les choix proposés peuvent ne pas représenter l'idée que le répondant se fait du sens du mot testé; c) c'est un test « fermé » dans lequel toutes les réponses sont prévues d'avance ce qui nous paraît incompatible avec une réelle recherche sur le phénomène de la confusion lexicale.

La définition comme technique de sollicitation de données a été écartée étant considérée comme trop difficile. En effet, l'exercice qui consiste à définir un mot (même en L1) suppose des compétences qu'il n'est pas toujours raisonnable d'attendre de la part des apprenants en L2.

La paraphrase a également été éliminée. Paraphraser en L2 serait une tâche inutilement complexe pour atteindre nos objectifs : il n'est en effet pas nécessaire de passer par la

production de phrases entières pour vérifier la compréhension de tel ou tel mot. La paraphrase en L1 est certes plus aisée, mais même cet exercice a été jugé trop compliqué pour rendre compte de la confusion lexicale en langue étrangère : pourquoi demander aux sujets testés de fournir des phrases entières dans leur langue maternelle pour expliquer tel ou tel mot français alors qu'un seul mot dans leur langue maternelle peut suffire ?

La traduction de la langue-cible vers la langue de départ (L2-L1) nous a semblé constituer le moyen à la fois le plus simple et le plus efficace. De plus, en dehors du fait qu'elle est couramment utilisée comme moyen de vérification de la compréhension de la L2 par l'enseignant, les apprenants eux-mêmes s'en servent quand ils établissent dans leurs cahiers des listes bilingues dans le but de mémoriser le vocabulaire de la L2. Nous avons donc opté pour la traduction L2-L1 comme moyen d'observation du phénomène de la confusion lexicale en L2 et comme technique de sollicitation de données.

3.1 Étude préliminaire

Avant d'entreprendre notre étude principale, une étude préliminaire a été effectuée dans le but a) de vérifier si la méthode utilisée est une façon appropriée qui permet de déceler la confusion lexicale et si la confusion lexicale est effectivement un type d'erreur commun chez les apprenants en français L2; b) d'établir une première classification des confusions lexicales.

Ainsi, au printemps 1996, 50 tests de traduction L2-L1 de mots français décontextualisés ont été administrés à Montréal dont 25 à l'École de français de la Faculté de l'Éducation permanente de l'Université de Montréal et 25 au département de français de l'Université McGill. Les répondants étaient de langues maternelles diverses telles que l'anglais,

l'allemand, l'espagnol, le grec, l'italien, le chinois, le japonais, l'hébreu, etc. Le niveau des sujets testés variait entre le niveau intermédiaire (bas-moyen et élevé) et le niveau avancé¹.

Les résultats de l'étude préliminaire ont confirmé nos attentes. Nous avons pu constater que a) la méthode utilisée est une façon pertinente de sollicitation de données qui peut nous permettre une description du phénomène de la confusion lexicale en L2; b) la confusion lexicale est un type d'erreur commun chez les apprenants, occasionné par la ressemblance de forme et/ou de sens entre deux ou plusieurs mots de la L2. Dans le but d'étudier le phénomène en profondeur l'étude principale a été dessinée.

3.2 Étude principale

3.2.1 Objectif

L'objectif principal de la présente recherche est double. Il consiste d'une part à décrire le phénomène de la confusion lexicale en L2 dans le but de dégager une typologie de ces erreurs. D'autre part, cette recherche a pour but d'examiner l'influence sur la confusion lexicale de deux variables propres à l'individu, à savoir sa L1 et son niveau de compétence en L2. Nous nous sommes ainsi intéressée à voir :

- si la L1 de l'apprenant joue un rôle dans la confusion lexicale; si, autrement dit, l'apprenant est plus susceptible de confondre deux ou plusieurs mots de la L2 entre eux lorsque sa L1 est proche de la L2 ou lorsque sa L1 est éloignée de la L2; et si la L1 influence la répartition de différents types de confusion lexicale (formelle, sémantique ou sémantico-formelle);

¹ Nous tenons à remercier ici monsieur Serge Bienvenu, directeur de l'École de français à la Faculté de l'Éducation permanente de l'Université de Montréal et madame Marie-Claude Barrette, enseignante de français langue seconde à l'Université McGill pour avoir gentiment accepté d'administrer les tests lors de l'étude préliminaire.

- si le niveau de compétence en L2 de l'apprenant joue un rôle dans la confusion lexicale; si, autrement dit, le taux de confusions lexicales en général ainsi que le taux de chaque type de confusion lexicale en particulier diminue lorsque l'apprenant devient plus compétent en L2.

3.2.2 Hypothèses

Nos questions de recherche ont été formulées en hypothèses nulles, comme le suggèrent certains statisticiens. Elles mettent en relation successivement : 1) la L1 et la confusion lexicale; 2) le niveau de compétence en L2 et la confusion lexicale. Chacune de ces deux hypothèses a donné lieu à trois sous-hypothèses correspondant aux trois types de confusions lexicales identifiés. Nos hypothèses et sous-hypothèses ont été formulées comme il suit :

1. Il n'y a pas de différence significative entre les L1 pour la confusion lexicale;
 - 1.1 Il n'y a pas de différence significative entre les L1 pour la confusion formelle;
 - 1.2 Il n'y a pas de différence significative entre les L1 pour la confusion sémantique;
 - 1.3 Il n'y a pas de différence significative entre les L1 pour la confusion sémantico-formelle;
2. Il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de compétence en L2 pour la confusion lexicale;
 - 2.1 Il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de compétence en L2 pour la confusion formelle;
 - 2.2 Il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de compétence en L2 pour la confusion sémantique;

- 2.3 Il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de compétence en L2 pour la confusion sémantico-formelle.

3.2.3 Collecte des données

3.2.3.1 Instrument

Mesurer la compétence lexicale en recherchant des confusions possibles entre les mots soit dans la forme, soit dans le sens, soit dans les deux, implique l'utilisation d'un instrument pouvant nous permettre d'isoler les différents types de confusion évoqués plus haut.

En nous référant à la notion de compétence lexicale de Tréville et Duquette (1996: 98), à partir du modèle de compétence de communication de Canale et Swain (1980) et de Moirand (1982), les mots possèdent des composantes reliées non seulement aux formes orales et écrites et à leurs référents sémantiques, mais également à leurs usages effectifs en société et en communication. On pourrait penser, à première vue, que la compétence lexicale ne peut se mesurer qu'en contexte communicatif, c'est-à-dire en situation. Cependant, Tréville et Duquette (1996: 98) soutiennent que les composantes « virtuelles » des mots hors contexte font partie de la compétence lexicale des usagers et des apprenants. C'est cette compétence elle-même qui leur permet d'en faire un usage approprié, et non l'inverse. Il est certain que les apprenants de L2 peuvent acquérir leur compétence lexicale en contexte ou en situation, mais la mesure de leur compétence actuelle peut très bien se faire hors contexte.

En fait, étudier la confusion lexicale à partir des mots décontextualisés présente un avantage certain pour l'atteinte de nos objectifs : celui d'éliminer justement le paramètre « contexte » qui aurait pour effet d'impliquer l'aptitude des sujets à interpréter les mots en fonction d'autres mots de l'énoncé et de mesurer ainsi, sans trop le savoir, la connaissance d'autres mots que ceux qui sont visés par l'instrument.

Étant donné que nos sujets devaient avoir étudié le français L2 en milieu scolaire, qu'ils avaient appris le français écrit et la forme écrite de leur L1, nous avons choisi d'avoir recours à une tâche de traduction (L2 vers L1) des mots écrits décontextualisés pour colliger nos données.

3.2.3.2 Identification des mots du test

a) Nombre

L'étude préliminaire a montré que la traduction de 100 mots est le maximum que l'on puisse demander aux sujets testés si l'on veut maintenir l'attention et l'intérêt des participants. De plus, nous avons considéré que le nombre total de mots testés n'a pas une fonction déterminante dans une recherche sur le phénomène de la confusion lexicale qui est l'objet de notre étude.

b) Nature

Les mots testés ont été sélectionnés en fonction des critères suivants :

a) ils devaient être susceptibles d'être enseignés dans un cours de L2 orienté vers la communication, cela va de soi, car, dans le cas opposé, on courait le risque de ne pas avoir de réponses et donc pas de données à traiter;

b) ils devaient être de degré de difficulté (ou de facilité) varié, étant donné que plus d'un niveau de compétence est impliqué. Il fallait ainsi nous assurer qu'ils ne soient, dans leur ensemble, ni trop faciles, ni trop difficiles pour aucun des niveaux de compétence envisagés;

c) ils devaient être faciles à traduire et ce, par une unité lexicale lemmatisée dans la L1 des apprenants.

3.2.3.3 Base lexicale

Le Français fondamental (1^{er} et 2^e degrés) a servi de banque lexicale de base pour la sélection des mots du test. Même s'il date d'il y a à peu près un demi siècle, il continue à être la base lexicale la plus couramment utilisée par les chercheurs en didactique. Elle sert par ailleurs souvent de réservoir lexical dans la rédaction des manuels de français langue étrangère. Rappelons que cette base lexicale a été mise sur pied précisément afin de promouvoir une diffusion rapide et fonctionnelle du français langue étrangère. En ce qui nous concerne le *Français fondamental* présente donc les qualités suivantes : a) du point de vue scientifique, il s'agit d'un ensemble fiable et reconnu; b) du point de vue didactique, il reste, même s'il est en partie vieilli, un outil essentiel dont on se sert toujours; c) du point de vue pratique, il s'agit d'un ensemble lexical facilement maniable (environ 3 000 mots).

3.2.3.4 Critères d'élimination de mots

Afin de sélectionner les mots pour le test à partir de la nomenclature du *Français fondamental*, quelques restrictions s'imposaient. Étant donné que notre recherche porte sur l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère, seuls des mots lexicaux (noms², adjectifs³, verbes et adverbes en « -ment ») ont été retenus.

Nous avons ainsi exclu, dans un premier temps, tous les mots grammaticaux (prédéterminants, pronoms, prépositions, conjonctions et adverbes qui ne se terminent pas en « -ment ») qui sont présents dans le *Français fondamental*. Nous avons ensuite exclu les

² À l'exception des noms propres *Noël* et *Pâques*.

³ À l'exception des adjectifs numériques (*deux*, *deuxième*, etc.) qui ont été considérés comme trop présents, quantitativement parlant, dans la nomenclature choisie, ce qui, évidemment, n'a rien à voir avec la qualité du *Français fondamental*. Nous avons donc voulu éviter de remplir notre test, qui ne devait pas dépasser 100 mots, avec des mots de cette même sous-catégorie adjectivale que sont les adjectifs numériques.

mots qui appartiennent à la terminologie grammaticale (*adjectif; pluriel, virgule, etc.*) car ce métalangage n'est pas nécessairement enseigné en classe de langue, ni connu par les apprenants de français langue étrangère. Les exclamations (*ah !, hein ?, voyons ! etc.*) ainsi que les interjections (*eh bien !*) ont été également supprimées étant considérées comme peu intéressantes hors discours et quasiment impossibles à traduire hors contexte.

Parmi les mots lexicaux qui restaient, certains ont été considérés comme trop vieillis ou démodés pour être pris en considération dans notre choix final. Rappelons que la nomenclature du *Français fondamental* qui, sous le nom de *Français élémentaire* remonte à 1954⁴, n'a pas été objet de réédition et de réajustement depuis 1958 avec comme conséquence de comprendre aujourd'hui un certain nombre de mots tombés en désuétude (ex. *jupon*). Nous nous sommes en outre limitée à un niveau de langue soigné. Dans ce sens les mots familiers n'ont pas été retenus non plus (ex. *gars, gosse*).

Les finalités de notre test nous ont imposé d'autres restrictions. Les congénères interlinguaux, c'est-à-dire les mots français qui présentent des similarités de forme et de sens avec des mots anglais ou grecs ont été exclus. Un vaste nombre de mots a été ainsi éliminé.

Nous savons en effet que souvent les enseignants entraînent leurs élèves à se servir des congénères interlinguaux afin de découvrir le sens des mots de la L2. Par ailleurs, il existe également, chez les apprenants, une tendance naturelle à vouloir rapprocher des mots de leur langue maternelle avec ceux de la L2 sur une base grapho-phonétique. Afin de minimiser le risque qu'il y a chez les sujets testés de répondre sur une base de devinettes à cause justement des similarités lexicales entre leur langue maternelle et le français, nous avons été obligée

⁴ Rappelons ici que le *Français élémentaire* paru en 1954 est devenu en 1958 avec quelques remaniements le premier degré du *Français fondamental*. Il comporte dans la liste définitive 1475 mots dont 1222 mots lexicaux et 253 mots grammaticaux. Il a été complété par un deuxième degré. Chacun de ces degrés a été publié en un opuscule distinct par l'Institut Pédagogique National en France.

d'écarter un grand nombre de mots présents dans le *Français fondamental*. Nous rappelons que le but de nos enquêtes est de voir quels types de confusions feront les apprenants et non pas s'ils sont capables d'inférer le sens des mots français langue étrangère par l'intermédiaire d'une technique ou d'une autre, en l'occurrence, les congénères interlinguaux. Dans cet esprit nous avons donc éliminé de notre choix final :

a) les congénères, vrais⁵ (ex. français *train*-anglais *train*), partiels⁶ (ex. anglais *abstract*-français *abstrait* et *résumé*) et faux⁷ (ex. français *librairie*-anglais *library*);

b) les mots français qui sont de la même famille qu'une paire de congénères français-anglais ou français-grecs (ex. *entrer* à cause de l'anglais *entrance* qui forme une paire de congénères avec le français *entrée*);

c) les mots français qui, tout en n'ayant aucune parenté sémantique avec des mots anglais ou grecs, ont une forte ressemblance formelle avec eux (ex. français *plein*-anglais *plain*; français *blé*-grec $\mu\pi\lambda\epsilon$ [blɛ]) ou sont homographes (ex. français *chat*-anglais *chat*).

De plus, les mots considérés comme « ambigus » n'ont pas, non plus, été retenus. Il s'agit des mots dont la forme écrite peut être trompeuse quant au genre. Pour donner un exemple, *tour* a été écarté car il peut donner lieu à des traductions différentes selon que l'on considérera comme nom masculin (*un tour*) ou comme nom féminin (*une tour*). Pour des raisons évidentes les mots qui posent des problèmes de traduction dans l'une ou l'autre des langues

⁵ Par vrais congénères nous entendons les paires de mots dont les emplois se recouvrent complètement (cf. Théophanous, 1994: 42).

⁶ Par congénères partiels nous entendons les paires de mots dont les emplois ne se recouvrent que partiellement (*ibid.*, 42).

⁷ Par faux congénères nous entendons les paires de mots dont les emplois ne se recouvrent pas malgré leur parenté sémantique. Il s'agit de ce qu'on appelle traditionnellement les faux amis, étiquette qui toutefois s'applique parfois également aux congénères partiels (*ibid.*, 42).

maternelles des sujets testés ont aussi été écartés. Ainsi, il est difficile de traduire en anglais *charcutier*, *rentrée*, *chantier*, *convenir*, *bonhomme*, *préciosité*, etc. Enfin, nous avons supprimé les mots qui s'orthographient de deux façons différentes (*clé* et *clef*; *cuiller* et *cuillère*), ne sachant pas lequel retenir.

3.2.3.5 Sélection lexicale

Étant donné le degré de compétence varié des sujets testés (cf. plus haut §3.2.3.2b et plus bas §3.3.3) nous avons appliqué des proportions variées lors de la sélection lexicale pour assurer ainsi une certaine gradation quant à la difficulté des mots.

Dans un premier temps, nous avons utilisé la liste des mots par fréquences décroissantes du *Français fondamental* 1^{er} degré, afin de nous assurer qu'un certain nombre (mais pas trop élevé) de mots très fréquents soient présents dans le test. Cette liste comprend 1063 mots. La fréquence varie entre 14 083 occurrences pour le verbe *être*, premier mot de la liste, et 20 occurrences pour *inventeur*, dernier mot de la liste⁸. Cette liste a été divisée en deux parties : la première du verbe *être* jusqu'au verbe *montrer*, 534^e mot de la liste, la deuxième du nom *hiver*, 535^e mot de la liste, jusqu'à la fin, c'est-à-dire jusqu'au mot *inventeur*. Dans la première partie de la liste par fréquence décroissante, les mots ont été sélectionnés sur une base de 1 sur 10. Six mots ont été ainsi sélectionnés, à savoir :

⁸ La fréquence est le seul critère que nous avons pris en considération dans notre sélection. Nous savons que la fréquence, seule, ne garantit pas un vocabulaire utile sans pondération avec le critère de la disponibilité, basé généralement sur les centres d'intérêt des élèves. Nous savons ainsi qu'un mot fréquent n'est pas nécessairement disponible et par conséquent utile pour être enseigné comme tel. Inversement un mot disponible et donc utile n'est pas nécessairement un mot fréquent. Si le critère de la disponibilité et par conséquent celui de l'utilité relève du relatif, la fréquence est un critère absolu. En choisissant donc des mots fréquents nous choisissons des mots qui avaient des chances d'être enseignés en salle de classe et donc d'être connus par les apprenants.

1. mois
2. perdre
3. pied
4. œil
5. midi
6. montrer

Dans la deuxième moitié de la liste le rapport de 1 sur 5 a été appliqué. Dix-neuf mots ont été ainsi sélectionnés, à savoir :

1. heureux
2. tuer
3. rencontrer
4. vitesse
5. chaussure
6. ouvrier
7. camion
8. casser
9. pleurer
10. chemin
11. dépenser
12. cour
13. sou
14. foie
15. suivant
16. traverser
17. meuble
18. jaune
19. jeudi

La liste complète à partir de laquelle ces 25 mots ont été sélectionnés figure dans l'annexe I. La fréquence de ces 25 mots varie entre 262 occurrences pour *mois* et 20 occurrences pour *jeudi* (cf. annexe II).

Dans un deuxième temps, nous avons utilisé les listes alphabétiques du *Français fondamental* 1^{er} degré (environ 1218 mots) et du *Français fondamental* 2^e degré (environ 1588 mots). Nous avons pris soin d'éliminer les mots qui figurent dans la liste par fréquence décroissante et qui ont déjà été considérés lors de la sélection des 25 premiers mots comme nous venons de le voir. Après pondération de nos critères, nous avons réuni par ordre alphabétique les mots restants dans chaque liste et nous avons effectué notre sélection sur une base de 1 sur 4.

75 mots ont été ainsi sélectionnés, à savoir :

1. agneau 2⁹
2. allumette
3. âne
4. aveugle
5. bâtir 2
6. boisson 2
7. bouche
8. cadeau 2
9. chasser
10. chèvre
11. colline 2
12. couloir 2
13. cracher
14. cuir
15. déménager 2
16. doigt
17. drapeau
18. emprunter 2
19. enterrer
20. épingle
21. essuyer
22. éteindre
23. évier 2
24. feu
25. foncé
26. fourrure 2
27. gaspiller 2
28. grimper 2
29. hauteur 2
30. interdire 2
31. jouet
32. laid
33. légume
34. lisse 2
35. lourd
36. maigrir
37. mendiant 2
38. menton 2
39. mignon 2
40. museau 2
41. nid 2
42. nuage
43. orage
44. paix
45. parapluie 2
46. peigner
47. pendre
48. piéton 2
49. plancher
50. poignet 2
51. pois 2

⁹ Les mots suivis de 2 proviennent du *Français fondamental* 2^e degré.

- 52. poumon 2
- 53. printemps
- 54. rein 2
- 55. renseignement 2
- 56. respirer
- 57. rideau 2
- 58. roue
- 59. sapin 2
- 60. scier 2
- 61. secouer 2
- 62. semelle 2
- 63. serrure 2
- 64. soie 2
- 65. sommeil
- 66. souligner 2
- 67. souris 2
- 68. tâche 2
- 69. tiroir 2
- 70. tonneau 2
- 71. tousser
- 72. tuyau 2
- 73. ventre
- 74. viande
- 75. visage

35 de ces mots proviennent du *Français fondamental* 1^{er} degré et 40 du *Français fondamental* 2^e degré. Dans l'annexe III nous donnons la liste complète à partir de laquelle ce choix a été effectué. Pour ces mots nous ne connaissons pas la fréquence exacte. Bien que, comme nous disent les auteurs du *Français fondamental*, les calculs statistiques aillent jusqu'à la fréquence 1, la publication du *Français fondamental* s'arrête à la fréquence 20. Les derniers 75 mots sont donc d'une fréquence plus faible que 20.

Un examen plus attentif de ces 100 mots choisis a révélé qu'il fallait en éliminer quelques uns parce qu'ils ne correspondaient pas aux critères de sélection que nous nous étions fixés. C'est ainsi que nous avons éliminé :

- 1. chasser (angl. *chase, chaser*)
- 2. drapeau (angl. *drape, draper, draper's, drapery*)
- 3. interdire (angl. *interdiction*)
- 4. rein (angl. *rein*)
- 5. respirer (angl. *respire, respiration*)
- 6. traverser (angl. *traverse*).

3.2.3.6 Mots testés

94 mots français monomorphémiques (*enterrer* et *souligner* exceptés) ont été retenus dont 62 noms, 23 verbes et 9 adjectifs (cf. annexe IV). Pour chacun des mots testés nous sommes assurée qu'il existe en anglais et en grec (au moins) une unité équivalente lexicalisée. Des locuteurs bilingues ont servi comme groupe de contrôle afin de nous assurer que les traductions attendues ne posaient pas de problème. Nous remercions ici chaleureusement nos informateurs : madame Michelle Fabre-Lewin et messieurs Adam Harvey et Robert Marshall, pour l'anglais; mesdames Coralie Delhaye-Sidiropoulou, Elpida Paschalidis, Odile Tafflet-Vermisoglou ainsi qu'un élève anonyme de père grec et de mère française, pour le grec.

3.2.3.7 Organisation et présentation du test

Deux versions du même test ont été préparées (version A et version B). Chaque version comprend les mêmes 94 mots mais dans un ordre différent : nous avons voulu ainsi minimiser les risques de copiage entre les sujets testés. Les mots testés ont été présentés dans une liste imprimée, sur deux colonnes et dans un ordre non alphabétique. La consigne imprimée dans la L1 des apprenants, était la suivante : « Traduisez les mots français que vous connaissez dans la liste suivante. » Un espace avait été prévu pour les réponses (cf. annexe V).

3.2.4 Test pilote

Afin de nous assurer de la faisibilité de la méthodologie une mise à l'essai a été réalisée. Ainsi le test (version A et B) a été administré à 10 anglophones et à 13 hellénophones à titre de pré-expérience. La méthodologie a été jugée satisfaisante autant sur le plan de la clarté de la tâche demandée auprès des sujets testés, que sur le plan du temps exigé en vue de la complétion du

test. Étant donné que le même test a été repris dans l'étude principale, les résultats du test pilote ne sont pas présentés.

3.3 Sujets testés

Les sujets testés avaient tous étudié le français L2 en milieu scolaire traditionnel de non-immersion et avaient comme langue maternelle soit l'anglais, soit le grec. En tout 522 sujets ont participé à l'expérience.

3.3.1 Anglophones

247 adultes des deux sexes étaient représentés. Ils fréquentaient une des institutions suivantes : a) Birkbeck College, Université de Londres; b) Institut français de Londres; c) Alliance française de Londres; d) Language Teaching Centre d'Oxford; e) Department of Continuing Education, Université d'Oxford; f) Westminster College à Oxford; g) Université du pays de Galles, à Swansea; h) Université Carleton à Ottawa.

Ils apprenaient tous le français pour leur formation intellectuelle et leur plaisir personnel. Dans leur grande majorité ils étaient étudiants en lettres (lettres françaises exceptées) ou en sciences. La plupart d'entre eux avaient aussi étudié une autre langue étrangère à part le français, telle que l'allemand, l'espagnol, l'italien ou le russe. Certains ont exprimé le désir de poursuivre un jour des études de traduction. D'une façon générale, ils appartenaient tous à la classe moyenne, plutôt aisée. La grande majorité a répondu qu'ils avaient séjourné en France ou dans un autre pays francophone au moins une fois lors d'un voyage d'agrément.

3.3.2 Hellénophones

275 adolescents et adultes des deux sexes. Les adolescents fréquentaient un des établissements d'enseignement suivants : a) Lycée « De Lasalle » à Thessaloniki; b) 4^e

Lycée général de Véria; c) Lycée expérimental (Polycladiko) de Véria; d) « Lexis », école de langues à Véria; e) « S. Sidiropoulos », école de langues à Kria Vryssi. Dans les établissements d'enseignement public, le français faisait partie du cursus obligatoire. Par contre, dans les établissements d'enseignement privé (Lexis et S. Sidiropoulos), les adolescents avaient choisi eux-mêmes (avec l'encouragement et le soutien financier de leurs parents) d'aller suivre un cours de français l'après-midi dans l'une ou l'autre des écoles mentionnées¹⁰.

Les adultes fréquentaient une des institutions suivantes : a) Université Aristote de Thessaloniki; b) Institut français de Thessaloniki; c) Institut français d'Athènes. Ils suivaient un cours de français pour leur intérêt personnel et intellectuel. Ils étaient étudiants en lettres (lettres françaises exceptées) ou en sciences, ou ils se préparaient à exercer une profession libérale dans le journalisme ou le tourisme.

Les hellénophones ont tous répondu qu'ils apprenaient également l'anglais. Un large pourcentage d'entre eux apprenaient aussi une troisième langue étrangère, à savoir l'allemand ou l'italien.

3.3.3 Niveau de compétence

Indépendamment des endroits variés auxquels nous nous sommes adressée afin de pouvoir réunir des données étendues, le niveau des sujets testés était *grosso modo* équivalent. Trois niveaux de compétence ont été retenus : débutant, intermédiaire et avancé.

Ont été considérés comme débutants les apprenants qui avaient étudié le français pendant au moins deux ans et qui ne détenaient pas le Certificat, le premier diplôme de français accordé

¹⁰ Pour l'information de nos lecteurs, la fréquentation des écoles privées (Frondistiria) est pratique courante en Grèce et n'a donc rien d'exceptionnel.

après examen par la Sorbonne. Les apprenants de niveau intermédiaire avaient étudié le français pendant au moins trois ans et leurs connaissances correspondaient au niveau du Certificat. Les avancés avaient étudié le français pendant au moins quatre ans et leurs connaissances correspondaient au niveau du Sorbonne I, deuxième diplôme. De toute manière les professeurs et les directeurs de programmes ont été consultés et les classes qui ont été sélectionnées pour le test de la part des institutions étaient celles qui correspondaient aux exigences des diplômes mentionnés.

Cela dit, pour les classes des trois établissements publics en Grèce (les lycées), des mesures supplémentaires ont été prises en considération. Outre les jugements des professeurs, quant au niveau de leurs élèves et selon lesquels la première année (15-16 ans) correspondait à notre niveau débutant, la deuxième année (16-17 ans) correspondait à notre niveau intermédiaire et la troisième année (17-18 ans) correspondait à notre niveau avancé, les tests conservés pour l'analyse devaient présenter un minimum de réponses correctes par niveau : 10 pour les débutants; 20 pour les intermédiaires; 40 pour les avancés, cela pour nous éviter de traiter des tests insignifiants quant au niveau de compétence. En effet, l'expérience de tout professeur de langue montre que dans une classe, surtout dans une école publique obligatoire, il peut exister un décalage énorme entre le niveau de compétence des élèves les plus doués et celui des plus faibles. Nous avons donc pensé que cette mesure supplémentaire était nécessaire.

Tous les cours visaient le développement de la compétence générale en français et le curriculum prévoyait un enseignement parallèle de la grammaire et du vocabulaire.

3.4 Limites de la méthodologie

3.4.1 Méthode

Le test de mots décontextualisés peut ne pas être le test idéal pour l'inférence du sens. En effet, en général, les mots se trouvent en contexte. Malgré cet inconvénient certain, les

avantages de l'absence de contexte que nous avons évoqués plus haut (cf. §3.2.3.1) ont été jugés assez importants pour que nous maintenions le test de mots décontextualisés comme moyen de sollicitation des données.

La traduction comme moyen de sollicitation des données peut ne pas être la façon la plus appropriée pour ce faire. On peut, en effet, comprendre un mot sans être capable de fournir une traduction dans un laps de temps relativement restreint en raison par exemple d'un blocage momentané. Cette éventualité a pourtant été estimée suffisamment improbable avec des mots courants tels que ceux que nous avons testés pour ne pas affecter nos résultats. De plus, les avantages que la traduction L2-L1 présente comme technique de sollicitation de données par rapport à d'autres techniques (cf. §3.0) nous ont paru supérieurs aux inconvénients.

Notre test est un test « ouvert » en ce sens que le répondant doit fournir la réponse de lui-même sans que celle-ci ne lui soit suggérée d'aucune façon (cf. §3.0). Dans ce sens nous avons risqué d'avoir lors de la collecte des données un nombre élevé a) de non-réponses; b) de réponses difficiles sinon impossibles à déchiffrer (suite à une écriture non soignée) et/ou à interpréter (suite à un devinement aléatoire). Le caractère ouvert du test a rendu le travail de la collecte des données des plus fastidieux car la saisie des données a dû se faire manuellement.

3.4.2 Mots testés

Les mots testés présentent une limite certaine de notre méthodologie. Cela tant par leur nombre que par leur nature. Ainsi 94 items lexicaux ne représentent qu'une partie extrêmement infime du vocabulaire actif (et encore plus du vocabulaire passif) qu'un apprenant doit avoir à sa disposition. De plus, malgré nos efforts d'effectuer un choix conforme aux exigences du test, la référence qui a servi à notre sélection lexicale reste un choix en partie subjectif.

La configuration des mots du test peut être considérée comme une limite de la méthodologie. Ainsi, les verbes ont été donnés à l'infinitif, les noms au singulier et les adjectifs au masculin singulier. Cette présentation, aussi conforme soit-elle au mode conventionnel de lemmatisation en lexicographie renferme une part d'arbitraire. Ainsi, l'apprenant qui ne reconnaît pas un infinitif ne signifie pas nécessairement qu'il ignore le verbe en question. De la même façon, l'apprenant qui ne reconnaît pas *œil* ne signifie pas nécessairement qu'il ignore *yeux*.

3.4.3 Sujets testés

Nous avons dit plus haut (cf. ch.2, §2.1) que les locuteurs natifs ne sont pas, généralement parlant, à l'abri de la confusion lexicale. Idéalement donc on aurait dû tester aussi des locuteurs francophones natifs pour tenter une comparaison de leurs confusions avec celles des apprenants. On aurait pu ainsi mieux circonscrire le phénomène de la confusion et mieux dégager la particularité de celle-ci chez les apprenants en L2. Cela n'a pas été possible avec le type de test pour lequel nous avons opté.

3.5 Administration des tests

Tous les tests ont été administrés entre le mois de novembre 1997 et le mois d'avril 1998 et ce, pendant les cours réguliers dans chaque établissement. L'enseignant était présent lors du déroulement du test. En Grande-Bretagne les tests ont été envoyés par nous-même et administrés par l'enseignant qui avait reçu préalablement par écrit nos directives concernant le fonctionnement du test. Nous devons ici un grand merci à monsieur Gérard Kahn, lexicographe à Oxford University Press, pour son aide inestimable quant au bon déroulement du test à Oxford et à Londres. À Swansea, madame Dulcie Engel a fait preuve d'une efficacité remarquable. Qu'elle soit remerciée ici. En Grèce tous les tests ont été administrés par nous-

même. À Ottawa les tests ont été administrés soit par nous-même, soit par l'enseignant de la classe, à qui nous avons expliqué nous-même les consignes¹¹.

Chaque sujet testé a reçu soit la version A, soit la version B du test. La distribution des tests (version A et B) a été faite de façon à peu près égale dans chaque classe. Tous les tests étaient anonymes. Les sujets testés savaient que le test n'avait aucun caractère d'évaluation et qu'il servirait uniquement à des fins de recherche. Cependant, une fois les réponses collectées, les élèves qui ont voulu réviser le test avec leur enseignant, ont pu obtenir des copies supplémentaires. Très souvent, une fois le test terminé, les élèves ont profité de notre présence en classe pour nous poser des questions sur la signification de tel ou tel mot. Quand nous avons jugé le moment propice nous avons, nous aussi, saisi l'occasion de voir quels mots les avaient frappés le plus par leur difficulté. La discussion qui a suivi était toujours très utile pour nous et nous regrettons de n'avoir pu la réaliser de façon systématique dans chaque classe et pour chaque apprenant.

Bien que les professeurs étaient libres de décider du moment opportun pour la réalisation de l'expérience, le test a généralement eu lieu au début du cours, plutôt qu'au milieu ou à la fin. La consigne a été donnée dans la langue maternelle des apprenants. Il n'y avait pas de temps limite mais la complétion du test en aucun cas n'a pris plus de 30 minutes. Le test a été

¹¹ Nous tenons à remercier monsieur Vincent Basseville et mesdames Corinne Cordier-Gauthier et Nandini Sarma, professeurs au département de français de l'Université Carleton à Ottawa pour leur gentille aide. En Grèce nous avons été secourue tout particulièrement par monsieur Olivier Delhaye, professeur au département de français à l'Université Aristote de Thessaloniki, madame Sylvie Mézières, responsable d'études à l'Institut français de Thessaloniki, monsieur Gérassimos Kalligas, directeur de l'école LEXIS, mesdames Béatrice Géronymakis et Léna Tsetiné, responsables pour l'enseignement du français dans le secondaire à Thessaloniki, madame Alice Papadopoulos, enseignante au 4^e Lycée général de Véria, monsieur Savvas Orfanidis, directeur du Lycée expérimental de Véria et madame Soula Sidiropoulos, directrice de l'école à Krya Vrissi. Nous les remercions tous très chaleureusement.

complété sans consultation des dictionnaires et sans l'aide de l'enseignant ou d'un camarade de classe.

Un questionnaire biographique rédigé en anglais ou en grec a précédé la complétion du test (cf. annexe VI). Les données biographiques des sujets n'ont pas été utilisées dans la présente étude. Elles ont permis de vérifier que la L1 des sujets était bien l'anglais ou le grec et de confirmer leur niveau de compétence générale en français. La question relative à la connaissance d'une L3 a permis d'identifier des réponses telles que "poche" pour *tâche*, comme confusion de l'italien *tasca* quand le sujet avait précisément répondu dans sa feuille d'informations biographiques qu'il apprenait l'italien comme langue étrangère en dehors du français. Les données relatives aux deux dernières questions, à savoir celle sur les raisons pour lesquelles les sujets apprenaient le français et celle sur la période de temps qu'ils avaient éventuellement passé dans un pays francophone, pourraient faire l'objet d'une étude subséquente.

3.6 Organisation des données

3.6.1 Saisie des données

Les résultats des tests administrés ont été saisis à l'aide d'une feuille de calcul Excel de type classique. La feuille Excel consiste en un tableau divisé en colonnes et en cases vides. Étant donné qu'il s'agit d'un ensemble virtuellement infini, cette feuille peut contenir un nombre impressionnant d'informations dans une vue d'ensemble rapide et facilement maniable en vue des traitements statistiques. Avant de commencer la saisie des données, chaque colonne, dans la feuille de calcul, est rigoureusement définie. Chaque case correspond à une information précise codée de façon numérique.

3.6.2 Variables

3.6.2.1 Étudiant

La première colonne de la feuille de calcul a été réservée à l'identification de l'étudiant qui a participé à l'étude. Chaque étudiant a été identifié par un numéro.

3.6.2.2 Langue maternelle

La deuxième colonne de la feuille de calcul a été réservée à l'identification de la langue maternelle de l'étudiant : 1 pour l'anglais; 2 pour le grec.

3.6.2.3 Niveau

La troisième colonne de la feuille de calcul a été réservée à l'identification du niveau de l'étudiant : 1 pour le niveau avancé; 2 pour le niveau intermédiaire; 3 pour le niveau débutant.

3.6.2.4 Mot testé

Chaque mot testé constitue une variable à part, identifiée dans une colonne spécifique. Ainsi le premier mot testé est la variable 4 identifiée dans la colonne 4 de la feuille de calcul, le deuxième mot est la variable 5 identifiée dans la colonne 5, etc. À partir de la colonne 4, les colonnes contiennent donc les réponses qui ont été produites pour le mot testé correspondant.

3.6.2.5 Type de réponse

a) Réponse erronée

Chaque réponse erronée a été codée selon une suite numérique à trois chiffres.

- Premier chiffre

Le premier chiffre indique le type d'erreur commise, à savoir : 1) une confusion formelle; 2) une confusion sémantique; 3) une confusion sémantico-formelle; 4) une fausse transparence; 5) un faux ami.

Comme nous l'avons expliqué plus haut (cf. §3.0), la traduction vers la L1 a servi à détecter des erreurs lexicales et plus particulièrement des confusions lexicales. Une réponse erronée est considérée comme une confusion formelle si la traduction pour un mot donné du test correspond, de façon immédiate, à un mot du français qui présente une ressemblance phonologique et morphologique. Par exemple, l'élève qui au mot testé *boisson* répond par *need*, qui signifie "besoin", aura fait une confusion formelle issue de la ressemblance formelle entre *boisson* et *besoin*. Le premier chiffre de la suite numérique pour toute confusion formelle est le chiffre 1.

Par ailleurs, une réponse erronée est considérée comme une confusion sémantique si la traduction d'un mot donné semble découler directement d'une association fâcheuse entre deux mots d'une même aire sémantique. Par exemple, l'élève qui au mot testé *maigrir* répond par *gain weight*, qui signifie "grossir", aura fait une confusion sémantique issue de la proximité sémantique entre *maigrir* et *grossir*. Le premier chiffre de la suite numérique pour toute confusion sémantique est le chiffre 2.

Enfin, une réponse erronée est considérée comme une confusion sémantico-formelle si la traduction pour un mot donné du test correspond, de façon immédiate, à un mot du français qui lui ressemble de façon sémantico-formelle. Par exemple, l'élève qui au mot testé *emprunter* répond par *lend*, qui signifie "prêter", aura fait une confusion sémantico-formelle

issue de la ressemblance sémantico-formelle entre *emprunter* et *prêter*. Le premier chiffre de la suite numérique pour toute confusion sémantico-formelle est le chiffre 3.

Une réponse erronée est considérée comme une fausse transparence si la traduction pour un mot donné du test correspond, de façon immédiate, à un mot du français qui présente une morphologie trompeuse par rapport au mot du test. Par exemple, l'élève qui au mot testé *plancher* répond par *surf*, qui signifie "faire de la planche à voile", aura donné une réponse basée sur la morphologie trompeuse du mot *plancher* qui ressemble à un verbe dérivé de *planche*. Le premier chiffre de la suite numérique pour toute erreur de type « fausse transparence » est le chiffre 4.

Il convient de faire ici la distinction entre la fausse transparence et la confusion formelle. Une réponse erronée sera considérée comme une fausse transparence seulement si on peut présumer qu'il y a eu association du mot de départ (A) avec un mot (B) de forme ressemblante pour en déduire une traduction fautive. Par exemple, on peut supposer qu'un sujet qui traduit *bouche* par "viande" est amené à cette erreur par une association fâcheuse entre *bouche* et *boucher*. Dans ce sens on peut dire qu'une fausse transparence est une confusion formelle indirecte. Contrairement à la fausse transparence, la confusion formelle (ex. *évier* > "éviter"), même si elle est basée sur une fausse transparence (la terminaison en *-er* de *évier* peut faire penser à un verbe de la première conjugaison), est une inférence directe puisqu'elle ne semble pas mettre en jeu un autre mot que le stimulus et la réponse.

Enfin, même si pour des raisons qui ont été expliquées plus haut (cf. §3.2.3.4), nous avons évité d'inclure dans le test des mots français qui ont un faux ami en anglais ou en grec, certaines réponses erronées ont été considérées comme des faux amis et ont par conséquent été spécifiquement codés comme tels (ex. *gaspiller* > anglais *gasp*). Les résultats obtenus à la suite du prétest avaient montré que les élèves produisent parfois des faux amis qu'il est

difficile, sinon impossible, pour le chercheur, de prévoir. Il s'agit là des cas qui ne sont pas répertoriés dans les dictionnaires des faux amis (ex. français *casser*, anglais *cash*). Le premier chiffre de la suite numérique pour toute erreur de type « faux ami » est le chiffre 5.

- Deuxième chiffre

Le deuxième chiffre de la suite numérique caractérise un type particulier de réponse erronée à l'intérieur d'une même catégorie d'erreur. Dans la catégorie « confusion formelle », deux types d'erreur ont été distingués : a) les confusions formelles de type général sans changement de catégorie grammaticale (ex. *essuyer* > "essayer") indiquées par le chiffre 1; b) les confusions formelles avec changement de catégorie grammaticale (ex. *évier* > "éviter"), indiquées par le chiffre 2. Le deuxième terme de la suite numérique commençant par 1 est donc nécessairement 1 ou 2.

Dans la catégorie « confusion sémantique », le deuxième chiffre indique, selon le cas, une confusion de type : a) hétéronymique, (ex. *colline* > "rocher") indiquée par le chiffre 1; b) antonymique (ex. *paix* > "guerre") indiquée par le chiffre 2; c) parasynonymique (ex. *agneau* > "mouton") indiquée par le chiffre 3; métonymique (ex. *cuir* > "chaussure") indiquée par le chiffre 4; hyponymique (ex. *doigt* > "index") indiquée par le chiffre 5. Les réponses erronées de type hyperonymique (ex. *chaussure* > "vêtement") ont été indiquées par le chiffre 6. Le deuxième terme de la suite numérique commençant par 2 peut donc varier de 1 à 6.

Dans la catégorie « confusion sémantico-formelle », le deuxième chiffre indique soit une confusion simple (ou directe) (ex. *chaussure* > "chaussette") codée avec le chiffre 1, soit une confusion double (ou indirecte) (ex. *chemin* > "pull" par l'intermédiaire de *chemise*) codée avec le chiffre 2. Le deuxième terme de la suite numérique commençant par 3 est donc nécessairement 1 ou 2.

Dans la catégorie « fausse transparence », le deuxième chiffre représente soit une réponse sans lien évident avec le stimulus (ex. *plancher* > "dessiner" par l'intermédiaire de *planche*, la finale *-er* ayant possiblement conduit le sujet à prendre *plancher* pour un verbe) codée avec le chiffre 1, soit une association fâcheuse entre deux mots de la même famille (ex. *allumette* > "lumineux" en évoquant *allumer*) codée avec le chiffre 2. La suite numérique commençant par 4 se poursuit donc nécessairement par 1 ou 2.

Dans la catégorie « faux amis », le deuxième chiffre indique a) les faux amis directs entre le français et la L1 de l'apprenant (ex. *gaspiller* > anglais *gasp*) codé avec le chiffre 1; b) les faux amis « cachés » occasionnés par un mot intermédiaire évoqué mentalement par le sujet (ex. *museau* > "pensée" via angl. *to muse* qui signifie "méditer") codé avec le chiffre 2; c) les faux amis provenant d'une L3 connue par l'apprenant (ex. tâche > "poche" via l'italien *tasca* ou l'allemand *Tasche*) codé avec le chiffre 3. Le deuxième terme de la suite numérique commençant par 5 est donc nécessairement 1, 2 ou 3.

Le tableau qui suit résume la codification des réponses erronées qui vient d'être exposée :

Tableau III.1 - Codification des réponses erronées

1.	CONFUSIONS FORMELLES
1.1	sans changement de catégorie grammaticale (ex. <i>boisson</i> > "besoin")
1.2	avec changement de catégorie grammaticale (ex. <i>ouvrier</i> > "ouvrir")
2.	CONFUSIONS SÉMANTIQUES
2.1	hétéronymiques (ex. <i>menton</i> > "front")
2.2	antonymiques (ex. <i>maigrir</i> > "grossir")
2.3	parasynonymiques (ex. <i>évier</i> > "lavabo")
2.4	métonymiques (ex. <i>cuir</i> > "chaussure")
2.5	hyponymiques (ex. <i>légume</i> > "haricot")
2.6	hyperonymiques (ex. <i>agneau</i> > "viande")
3.	CONFUSIONS SÉMANTICO-FORMELLES
3.1	simples ou directes (ex. <i>emprunter</i> > "prêter")
3.2	doubles ou indirectes (ex. <i>chemin</i> > "pull" via chemise)
4.	FAUSSES TRANSPARENCES
4.1	sans lien morphologique (ex. <i>cow</i> > "rapidité" via courir)
4.2	avec lien morphologique (ex. <i>plancher</i> > "faire de la planche à voile" via planche)
5.	FAUX AMIS
5.1	L2-L1 (ex. <i>gaspiller</i> > <i>gasp</i>)
5.2	synonyme du faux ami L2-L1 (ex. <i>gaspiller</i> > "manquer d'air" via L1 <i>gasp</i>)
5.3	L2-L3 (ex. <i>gaspiller</i> > "respirer avec difficulté" via L3 <i>gasp</i>)

- Troisième chiffre

Enfin, le troisième chiffre de la suite numérique indique de quelle erreur il est question chaque fois pour le mot correspondant de la colonne. Par exemple sur la ligne du mot *éteindre* la suite numérique 111 indique la confusion formelle, de type général (sans

changement de catégorie grammaticale), précisément avec le mot *atteindre*, alors que dans la même colonne la suite numérique 112 indique la confusion formelle, de type général mais cette fois-ci avec le mot *étendre*. Le troisième chiffre, on le voit, sert à distinguer pour un mot donné, à l'intérieur d'une même catégorie d'erreur, les traductions erronées qui lui ont été attribuées. Le nombre des traductions erronées pour un mot donné à l'intérieur d'une même catégorie d'erreur n'a jamais dépassé le chiffre 10. Le troisième chiffre dans une suite numérique peut donc varier entre 0 et 9. L'ensemble des réponses erronées avec leur codification, figure dans l'annexe VII.

Le tableau qui suit résume la codification des réponses erronées qui vient d'être exposée :

Confusions formelles	1 1 0 - 1 2 9
Confusions sémantiques	2 1 0 - 2 6 9
Confusions sémantico-formelles	3 1 0 - 3 2 9
Fausses transparences	4 1 0 - 4 2 9
Faux amis	5 1 0 - 5 3 9
Confusions	1 1 0 - 3 2 9
Erreurs	1 1 0 - 5 3 9

Tableau III.2 - Récapitulation de la codification des réponses erronées

b) Bonne réponse

Toute bonne réponse a été codée par la suite numérique 999.

c) Réponse aléatoire

Toute réponse aléatoire, c'est-à-dire une réponse qu'il nous a été impossible d'interpréter ou de déchiffrer, a été codée par la suite numérique 888.

d) Omission

Toute omission a été codée par 0.

Chapitre 4

Présentation et interprétation des résultats

4.0 Préliminaires

Notre tableau des données Excel a été converti en tableau SPSS en vue des traitements statistiques.

a) Sujets testés

522 sujets ont participé à l'étude. Le tableau suivant présente la distribution de notre échantillon par langue maternelle et niveau de compétence en français langue étrangère.

	Anglophones		Hellénophones		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Avancés	62	11,8	73	14,0	135	25,8
Intermédiaires	68	13,0	103	19,7	171	32,8
Débutants	117	22,4	99	19,0	216	41,4
Total	247	47,3	275	52,7	522	100%

Tableau IV.1 - Distribution de l'échantillon par L1 et niveau

b) Mots analysés

Parmi les 94 mots testés (cf. annexe IV), 87 ont été analysés. Ainsi, les mots suivants ont été éliminés de l'analyse : 1. *aveugle*, 2. *camion*, 3. *couloir*, 4. *hauteur*, 5. *museau*, 6. *tonneau*, 7. *vitesse*. En tout nous avons donc à traiter 45 414 réponses.

c) Variables de l'analyse

- Variables indépendantes (2) : a) la L1; b) le niveau de compétence en français langue étrangère.

- Variables dépendantes (4) : a) la confusion lexicale; b) la confusion formelle; c) la confusion sémantique; d) la confusion sémantico-formelle.

4.1 Distribution des réponses

Le test semble avoir été difficile. Ainsi, le nombre d'omissions (40,48%) a dépassé légèrement celui des bonnes réponses (40,05%) :

Bonnes réponses	Omissions	Réponses erronées	Total
40,05%	40,48%	19,47%	100%

Parmi les réponses erronées (19,47%), les confusions lexicales sont majoritaires avec un pourcentage de 16,39% :

Confusions lexicales	Fausses transparences	Faux amis	Indéterminées	Total
16,39%	1,07%	1,55%	0,46%	19,47%

Parmi les confusions lexicales (16,39%), celles de forme ont été les plus nombreuses (11,58%) :

Confusions formelles	Confusions sémantiques	Confusions sémantico-formelles	Total
11,58%	2,93%	1,88%	16,39%

À l'intérieur de chaque catégorie de confusion lexicale, la distribution des erreurs en sous-catégories a été la suivante :

- Confusions formelles¹

Sans changement de catégorie grammaticale (110-119)	Avec changement de catégorie grammaticale (120-129)	Total (110-129)
9,65%	1,93%	11,58%

- Confusions sémantiques²

Hétéronymiques (210-219)	Antonymiques (220-229)	Parasynonymiques (230-239)	Métonymiques (240-249)	Hyponymiques (250-259)	Hyperonymiques (260-269)	Total (210-269)
1,66%	0,23%	0,24%	0,57%	0,06%	0,16%	2,93%

- Confusions sémantico-formelles³

Simplees ou directes (310-319)	Doublees ou indirectes (320-329)	Total (310-329)
1,51%	0,37%	1,88%

¹ Nous invitons ici le lecteur à se référer au ch.3, §3.6.2.5a, tableaux III.1 et III.2 pour un rappel de la codification des réponses erronées.

² *Idem.*

³ *Idem.*

4.1.1 Résultats selon la langue maternelle

La distribution des réponses obtenues selon la L1 montre que le test semble avoir été difficile pour les hellénophones : le nombre d'omissions (43,5%) a dépassé le nombre de bonnes réponses (36,1%). Par ailleurs, il est aisé de constater que le nombre de bonnes réponses et d'omissions dans les deux groupes linguistiques est diamétriquement opposé : les anglophones ont laissé quasiment autant des cas sans réponse (37,2%) que les hellénophones ont donné de bonnes réponses (36,1%). Inversement, les anglophones ont donné quasiment autant de bonnes réponses (44,4%) que les hellénophones ont laissé de cas sans réponse (43,5%) (cf. tableau IV.2).

	Anglophones	Hellénophones
Bonnes réponses	44,4	36,1
Réponses erronées	18,4	20,4
Omissions	37,2	43,5
Total	100%	100%

Tableau IV.2 - Distribution (en %) des réponses obtenues selon la L1

Selon les résultats de la distribution des erreurs de confusion, les hellénophones ont dans tous les cas un pourcentage plus élevé que les anglophones sauf pour les confusions sémantico-formelles (cf. tableau IV.3).

	Anglophones	Hellénophones	Total
Confusions lexicales (CL)	43,0	57,0	100%
Confusions formelles (CF)	41,0	59,0	100%
Confusions sémantiques (CS)	45,0	55,0	100%
Confusions sémantico-formelles (CSF)	50,4	49,6	100%

Tableau IV.3 - Distribution (en %) des erreurs de confusion selon la L1

À l'intérieur de chaque catégorie de confusion lexicale, la distribution (en %) des erreurs en sous-catégories a été la suivante :

	Anglophones	Hellénophones	Total
1. CF Sans changement de catégorie grammaticale	39,0	61,0	100%
2. CF Avec changement de catégorie grammaticale	50,6	49,4	100%
3. CS hétéronymiques	38,7	61,3	100%
4. CS antonymiques	37,0	63,0	100%
5. CS parasyonymiques	43,0	57,0	100%
6. CS métonymiques	57,0	43,0	100%
7. CS hyponymiques	65,5	34,5	100%
8. CS hyperonymiques	77,0	23,0	100%
9. CSF simples ou directes	51,0	49,0	100%
10. CSF doubles ou indirectes	48,0	52,0	100%

Tableau IV.4 - Distribution (en %) des erreurs de confusion en sous-catégories selon la L1

4.1.2 Résultats selon le niveau de compétence en L2

Le test semble avoir été difficile pour les débutants : le nombre d'omissions (55,5%) a dépassé largement le nombre de bonnes réponses (24%) (cf. tableau IV.5). Dans le même tableau on observe également que 2/3 des avancés ont répondu correctement contre 1/4 seulement des débutants. Enfin, dans un sens diamétralement opposé, les débutants ont donné quasiment autant de bonnes réponses (24%) que les avancés ont laissé de cas sans réponse (19,4%). Le test semble avoir été difficile pour les intermédiaires également : le nombre d'omissions (38%) étant très proche du nombre de bonnes réponses (40,3%) (tableau IV.5).

	Avancés	Intermédiaires	Débutants
Bonnes réponses	66,0	40,0	24,0
Réponses erronées	14,6	22,0	20,5
Omissions	19,4	38,0	55,5
Total	100%	100%	100%

Tableau IV.5 - Distribution (en %) des réponses obtenues à l'intérieur des niveaux

Par ailleurs, on observe que malgré le fait que le pourcentage de réponses erronées baisse dans un sens opposé selon que la compétence en L2 augmente, les intermédiaires font encore beaucoup d'erreurs (37%), ce pourcentage étant plus proche de celui des débutants (44%) que de celui des avancés (19%) (cf. tableau IV.6).

	Avancés	Intermédiaires	Débutants	Total
Bonnes réponses	43	33	24	100%
Réponses erronées	19	37	44	100%
Omissions	12	31	57	100%

Tableau IV.6 - Distribution (en %) des réponses obtenues à travers les niveaux

On observe la même chose en ce qui a trait aux confusions lexicales. Malgré le fait que le pourcentage de confusions lexicales baisse dans un sens opposé selon que la compétence en L2 augmente, les intermédiaires font encore beaucoup de confusions lexicales (38%), ce pourcentage étant plus proche de celui des débutants (42%) que de celui des avancés (20%) (cf. tableau IV.7). D'après ce tableau, on observe également que les débutants ont fait deux fois plus de confusions lexicales (42%) par rapport aux avancés (20%).

	Avancés	Intermédiaires	Débutants	Total
Confusions lexicales (CL)	20	38	42	100%
Confusions formelles (CF)	19	37	44	100%
Confusions sémantiques (CS)	26	40	34	100%
Confusions sémantico-formelles (CSF)	22	38	40	100%

Tableau IV.7 - Distribution (en %) des erreurs de confusion selon le niveau

À l'intérieur de chaque catégorie de confusion lexicale, la distribution (en %) des erreurs en sous-catégories a été comme il suit :

	Avancés	Intermédiaires	Débutants	Total
1. CF sans changement de catégorie grammaticale	18,5	38,0	43,5	100%
2. CF avec changement de catégorie grammaticale	18,4	33,2	48,4	100%
3. CS hétéronymiques	26,3	41,2	32,5	100%
4. CS antonymiques	32,4	39,8	27,8	100%
5. CS parasynonymiques	38,2	43,6	18,2	100%
6. CS métonymiques	19,3	34,4	46,3	100%
7. CS hyponymiques	17,2	34,5	48,3	100%
8. CS hyperonymiques	18,9	36,5	44,6	100%
9. CSF simples ou directes	22,9	39,2	37,9	100%
10. CSF doubles ou indirectes	19,0	34,5	46,5	100%

Tableau IV.8 - Distribution (en %) des erreurs de confusion en sous-catégories selon le niveau

4.2 Vérification des hypothèses

Nous avons utilisé deux tests statistiques, à savoir le test « t » et l'analyse de variance (ANOVA) pour savoir s'il y avait une différence significative entre les L1 et les niveaux. Conformément à ces deux tests, largement utilisés en sciences de l'éducation, la comparaison a été effectuée entre les moyennes obtenues. Ainsi à l'aide du test t nous avons comparé les moyennes obtenues pour l'anglais et le grec. L'analyse de variance a été utilisée pour la comparaison des moyennes obtenues pour les trois niveaux à l'étude. Nous rapporterons dans des tableaux les résultats obtenus de la comparaison des sujets testés selon la L1 et le niveau de compétence en français langue étrangère, d'une part, pour les erreurs que nous avons définies comme confusions lexicales et d'autre part, à l'intérieur de chaque sous-catégorie de confusion lexicale, à savoir les confusions formelles, les confusions sémantiques et les confusions sémantico-formelles.

4.2.1 Comparaison des L1 pour les erreurs de confusion

Les analyses statistiques (tests t) ont démontré qu'il y avait une différence significative entre les langues maternelles pour les variables étudiées sauf pour la variable « confusion sémantique » et pour la variable « confusion sémantico-formelle ».

- Hypothèse 1

L'hypothèse nulle 1 qui dit qu'il n'y pas de différence significative entre les L1 pour la confusion lexicale peut être rejetée. En effet, les hellénophones ont fait en moyenne plus de confusions lexicales que les anglophones ($\bar{x} = 15,5$ et $12,8$ respectivement), le test t de $5,4$ étant significatif à $p < .000$ (cf. tableau IV.9).

	\bar{x}	s	t
Anglophones	12,8	5,5	5,4 ***
Hellénophones	15,5	5,4	

Tableau IV.9 - Comparaison des L1 pour les confusions lexicales (*** $p < .000$)

L'hypothèse 1 peut être rejetée même si on isole le niveau de compétence. En effet, les hellénophones de niveau avancé ont fait en moyenne plus de confusions lexicales que les anglophones de même niveau ($\bar{x} = 12,7$ et $9,4$ respectivement), le test t de $4,7$ étant significatif à $p < .000$. Également, les hellénophones de niveau intermédiaire ont fait en moyenne plus de confusions lexicales que les anglophones de même niveau ($\bar{x} = 17,5$ et $14,8$ respectivement), le test t de $3,2$ étant significatif à $p < .01$. Enfin, les hellénophones de niveau débutant ont fait en moyenne plus de confusions lexicales que les anglophones de même niveau ($\bar{x} = 15,6$ et $13,6$ respectivement), le test t de $2,5$ étant significatif à $p < .05$ (cf. tableau IV.10).

	\bar{x}	s	t
Avancés			4,7 ***
Anglophones	9,4	3,9	
Hellénophones	12,7	4,0	
Intermédiaires			3,2 **
Anglophones	14,8	5,2	
Hellénophones	17,5	5,2	
Débutants			2,5 *
Anglophones	13,6	5,6	
Hellénophones	15,6	5,8	

Tableau IV.10 - Comparaison des L1 pour les confusions lexicales par niveau

*** $p < .000$

** $p < .01$

* $p < .05$

- Sous-hypothèse 1.1

La sous-hypothèse nulle 1.1 qui dit qu'il n'y a pas de différence significative entre les L1 pour la confusion formelle peut être rejetée. En effet, les hellénophones ont fait en moyenne plus de confusions formelles que les anglophones (\bar{x} = 11,3 et 8,7 respectivement) le test t de 6,7 étant significatif à $p < .000$ (cf. tableau IV.11).

	\bar{x}	s	t
			6,7 ***
Anglophones	8,7	4,3	
Hellénophones	11,3	4,5	

Tableau IV.11 - Comparaison des L1 pour les confusions formelles

La sous-hypothèse 1.1 peut être rejetée même si on isole le niveau de compétence. En effet, les hellénophones de niveau avancé ont fait en moyenne plus de confusions formelles que les anglophones de même niveau (\bar{x} = 8,6 et 5,6 respectivement), le test t de 5,4 étant significatif à $p < .000$. Également, les hellénophones de niveau intermédiaire ont fait en moyenne plus de confusions formelles que les anglophones de même niveau (\bar{x} = 12,5 et 9,9 respectivement), le test t de 3,8 étant significatif à $p < .000$. Enfin, les hellénophones de niveau débutant ont fait en moyenne plus de confusions formelles que les anglophones de même niveau (\bar{x} = 12,1 et 9,6 respectivement), le test t de 4,0 étant significatif à $p < .000$ (cf. tableau IV.12).

	\bar{x}	s	t
Avancés			5,4 ***
Anglophones	5,6	3,0	
Hellénophones	8,6	3,3	
Intermédiaires			3,8 ***
Anglophones	9,9	3,7	
Hellénophones	12,5	4,5	
Débutants			4,0 ***
Anglophones	9,6	4,6	
Hellénophones	12,1	4,5	

Tableau IV. 12 - Comparaison des L1 pour les confusions formelles par niveau

- Sous-hypothèse 1.2

La sous-hypothèse nulle 1.2 qui dit qu'il n'y a pas de différence significative entre les L1 pour la confusion sémantique ne peut être rejetée, le test t de 0,3 n'étant pas significatif.

- Sous-hypothèse 1.3

La sous-hypothèse nulle 1.3 qui dit qu'il n'y a pas de différence significative entre les L1 pour la confusion sémantico-formelle ne peut être rejetée, le test t de 0,8 n'étant pas significatif.

4.2.2 Comparaison des niveaux pour les erreurs de confusion

L'analyse de variance (ANOVA) a démontré qu'il y avait des différences significatives entre les niveaux de compétence en français langue étrangère pour toutes les variables étudiées.

- Hypothèse 2

L'hypothèse nulle 2 qui dit qu'il n'y a pas de différence significative entre les niveaux pour la confusion lexicale peut être rejetée, le résultat de l'analyse de variance ($F = 37,8$) étant significatif à $p < .000$. La moyenne des confusions lexicales est en effet significativement inférieure chez les avancés ($\bar{x} = 11,1$) et supérieure chez les intermédiaires ($\bar{x} = 16,4$). Les comparaisons post hoc ont également montré que les différences étaient significatives entre tous les niveaux à $p < .000$ (cf. tableau IV.13).

	\bar{x}	s	F	Comparaisons post hoc	
			37,8 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	11,1	4,3		***	***
Intermédiaires	16,4	5,3			***
Débutants	14,4	5,7			

Tableau IV.13 - Comparaison des niveaux pour les confusions lexicales

L'hypothèse 2 peut être rejetée même en gardant la L1 stable, les résultats des analyses de variance ($F = 20,2$ chez les anglophones; $F = 18,7$ chez les hellénophones) étant significatifs à $p < .000$. La moyenne des confusions lexicales est en effet significativement inférieure chez les avancés anglophones ($\bar{x} = 9,4$) et hellénophones ($\bar{x} = 12,6$). Les comparaisons post hoc ont également montré que chez les hellénophones les différences étaient significatives entre tous les niveaux. Chez les anglophones les différences étaient

également significatives sauf entre le niveau intermédiaire et le niveau débutant (\bar{x} = 14,9 et 13,5 respectivement) (cf. tableau IV. 14).

	\bar{x}	s	F	Comparaisons post hoc	
Anglophones			20,2 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	9,4	4,0		***	***
Intermédiaires	14,9	5,2			ns
Débutants	13,5	5,6			
Hellénophones			18,7 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	12,6	4,0		***	***
Intermédiaires	17,5	5,2			**
Débutants	15,5	5,8			

Tableau IV. 14 - Comparaison des niveaux pour les confusions lexicales par L1 (ns = non significatif)

- Sous-hypothèse 2.1

La sous-hypothèse nulle 2.1 qui dit qu'il n'y a pas de différence significative entre les niveaux pour la confusion formelle peut être rejetée, le résultat de l'analyse de variance ($F = 41,3$) étant significatif à $p < .000$. La moyenne des confusions formelles est en effet significativement inférieure chez les avancés ($\bar{x} = 7,2$). Les comparaisons post hoc ont également montré que les différences étaient significatives ($p < .000$), sauf entre le niveau intermédiaire et le niveau débutant ($\bar{x} = 11,4$ et $10,7$ respectivement) (cf. tableau IV. 15).

	\bar{x}	s	F	Comparaisons post hoc	
			41,3 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	7,2	3,4		***	***
Intermédiaires	11,4	4,4			ns
Débutants	10,7	4,6			

Tableau IV. 15 - Comparaison des niveaux pour les confusions formelles

La sous-hypothèse 2.1 peut être rejetée même en gardant la L1 stable, les résultats des analyses de variance ($F = 24,6$ chez les anglophones; $F = 21,1$ chez les hellénophones) étant significatifs à $p < .000$. La moyenne des confusions formelles est en effet significativement inférieure chez les avancés anglophones ($\bar{x} = 5,6$) et hellénophones ($\bar{x} = 8,5$). Les comparaisons post hoc ont également montré que les différences étaient significatives entre tous les niveaux ($p < .000$), sauf entre le niveau intermédiaire et le niveau débutant (chez les anglophones : $\bar{x} = 9,9$ et $9,6$ respectivement; chez les hellénophones : $\bar{x} = 12,5$ et $12,1$ respectivement) (cf. tableau IV.16).

	\bar{x}	s	F	Comparaisons post hoc	
Anglophones			24,6 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	5,6	3,0		***	***
Intermédiaires	9,9	3,7			ns
Débutants	9,6	4,5			
Hellénophones			21,1 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	8,5	3,2		***	***
Intermédiaires	12,5	4,5			ns
Débutants	12,1	4,5			

Tableau IV.16 - Comparaison des niveaux pour les confusions formelles par L1

- Sous-hypothèse 2.2

La sous-hypothèse nulle 2.2 qui dit qu'il n'y a pas de différence significative entre les niveaux pour la confusion sémantique peut être rejetée, le résultat de l'analyse de variance ($F = 15,8$) étant significatif à $p < .000$. La moyenne des confusions sémantiques est en effet significativement inférieure chez les débutants ($\bar{x} = 2,1$) et supérieure chez les intermédiaires ($\bar{x} = 3,0$). Les comparaisons post hoc ont également montré que les différences étaient significatives entre tous les niveaux (cf. tableau IV.17).

	\bar{x}	s	F	Comparaisons post hoc	
			15,8 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	2,5	1,5		**	*
Intermédiaires	3,0	1,7			***
Débutants	2,1	1,5			

Tableau IV.17 - Comparaison des niveaux pour les confusions sémantiques

- Sous-hypothèse 2.3

La sous-hypothèse nulle 2.3 qui dit qu'il n'y a pas de différence significative entre les niveaux pour la confusion sémantico-formelle peut être rejetée, le résultat de l'analyse de variance ($F = 6,2$) étant significatif à $p < .01$. La moyenne des confusions sémantico-formelles est en effet significativement supérieure chez les intermédiaires ($\bar{x} = 1,9$). Les comparaisons post hoc ont également montré que les différences étaient significatives, sauf entre le niveau avancé et le niveau débutant ($\bar{x} = 1,4$ et $1,5$ respectivement) (cf. tableau IV.18).

	\bar{x}	s	F	Comparaisons post hoc	
			6,2 **	Intermédiaires	Débutants
Avancés	1,4	1,1		***	ns
Intermédiaires	1,9	1,4			*
Débutants	1,5	1,4			

Tableau IV.18 - Comparaison des niveaux pour les confusions sémantico-formelles

4.3 Comparaison des niveaux en fonction de la fréquence lexicale

Des analyses supplémentaires ont démontré qu'il y avait des différences significatives entre les niveaux de compétence pour les erreurs de confusion en tenant compte de la fréquence lexicale des mots testés. Dans le but de réaliser ces comparaisons, nous avons regroupé les mots analysés (à l'exception de *foie*, *sou* et *suivant*)⁴ en trois catégories selon leur fréquence lexicale telle qu'établie dans le *Français fondamental*. Les 84 mots analysés ont été ainsi regroupés en :

1. Mots « très fréquents » : *mois*, *perdre*, *œil*, *midi*, *montrer*, *heureux*, *tuer*, *rencontrer*, *chaussure*, *ouvrier*, *casser*, *pleurer*, *chemin*, *dépenser*, *cour*, *meuble*, *jaune*, *jeudi*⁵.

2. Mots « fréquents » : *allumette*, *âne*, *boisson*, *bouche*, *chèvre*, *cracher*, *cuir*, *doigt*, *enterrer*, *épingle*, *essuyer*, *éteindre*, *feu*, *foncé*, *jouet*, *laid*, *légume*, *lourd*, *maigrir*, *nuage*, *orage*, *paix*, *peigner*, *pendre*, *plancher*, *printemps*, *roue*, *sommeil*, *tousser*, *ventre*, *viande*, *visage*⁶.

3. Mots « moins fréquents » : *agneau*, *bâtir*, *cadeau*, *colline*, *déménager*, *emprunter*, *évier*, *fournure*, *gaspiller*, *grimper*, *lisse*, *mendiant*, *menton*, *mignon*, *nid*, *parapluie*, *piéton*,

⁴ Les mots *foie*, *sou* et *suivant*, de fréquence 24, 25 et 23 respectivement, n'ont pas été pris en considération dans les analyses sur la fréquence lexicale. Alors qu'ils font partie de la liste par fréquence décroissante, les auteurs du *Français fondamental* les font aussi apparaître dans la liste des mots moins fréquents (cf. *Français fondamental* 2^e degré).

⁵ La fréquence lexicale pour ces mots, telle qu'établie dans le *Français fondamental*, varie entre 262 occurrences pour le mot *mois* et 20 occurrences pour le mot *jeudi* (cf. aussi annexe II).

⁶ Ces mots proviennent du *Français fondamental* 1^{er} degré. Ne faisant pas partie de la liste par fréquence décroissante, leur fréquence exacte nous est inconnue. Cependant nous savons qu'ils sont d'une fréquence moindre que les mots du premier groupe qui, eux, font partie de la liste par fréquence décroissante.

*poignet, pois, poumon, renseignement, rideau, sapin, scier, secouer, semelle, serrure, soie, souligner, souris, tâche, tiroir, tuyau*⁷.

Le tableau suivant résume le regroupement des mots analysés selon leur fréquence lexicale :

	Fréquence lexicale	Nombre	Proportion
Groupe 1	Mots très fréquents	19	22,6%
Groupe 2	Mots fréquents	32	38,1%
Groupe 3	Mots moins fréquents	33	39,3%
Total		84	100%

Tableau IV.19 - Mots analysés selon la fréquence lexicale

Les résultats montrent que pour les mots "très fréquents" ($F = 141$), la moyenne des confusions lexicales est supérieure ($p < .000$) chez les débutants ($\bar{x} = 4,2$). Pour les mots "fréquents" ($F = 37,1$) et "moins fréquents" ($F = 49,8$), par contre, elle est supérieure ($p < .000$) chez les intermédiaires ($\bar{x} = 7,2$ et $5,5$) (cf. tableau IV.20)

	\bar{x}	s	F	Comparaisons post hoc	
Mots très fréquents			141 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	1,2	1,1		***	***
Intermédiaires	3,2	1,4			***
Débutants	4,2	1,9			
Mots fréquents			37,1 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	4,3	2,3		***	***
Intermédiaires	7,2	3,1			*
Débutants	6,2	3,2			
Mots moins fréquents			49,8 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	4,8	2,5		*	***
Intermédiaires	5,5	2,6			***
Débutants	3,1	2,1			

Tableau IV.20 - Comparaison des niveaux pour les confusions lexicales selon la fréquence lexicale

⁷ Ces mots proviennent du *Français fondamental* 2^e degré, ils sont donc d'une fréquence encore moindre par rapport aux autres mots testés.

Également la moyenne des confusions formelles est supérieure ($p < .000$) chez les débutants ($\bar{x} = 17,5$) pour les mots "très fréquents" ($F = 102,3$). Par contre, elle est supérieure ($p < .000$) chez les intermédiaires ($\bar{x} = 15,8$ et $10,4$) pour les mots "fréquents" ($F = 34,2$) et "moins fréquents" ($F = 33,7$) (cf. tableau IV.21)

	\bar{x}	s	F	Comparaisons post hoc	
Mots très fréquents			102,3 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	5,5	5,3		***	***
Intermédiaires	13,7	7,2			***
Débutants	17,5	9,1			
Mots fréquents			34,2 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	8,7	5,8		***	***
Intermédiaires	15,8	8,4			ns
Débutants	14,7	8,7			
Mots moins fréquents			33,7 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	8,5	5,6		**	***
Intermédiaires	10,4	5,7			***
Débutants	5,9	4,7			

Tableau IV.21 - Comparaison des niveaux pour les confusions formelles selon la fréquence lexicale

Par ailleurs, la comparaison des niveaux pour les omissions produites dans chaque catégorie de mots montre que les différences sont partout significatives ($p < .000$). En effet, les débutants laissent en moyenne plus de cas sans réponse indépendamment de la fréquence des mots testés. À leur tour, les intermédiaires laissent plus de cas sans réponse que les avancés (cf. tableau IV.22). Ce résultat suggère que les débutants connaissent moins de mots que les intermédiaires et ces derniers moins que les avancés, ce qui est tout à fait normal.

	\bar{x}	s	F	Comparaisons post hoc	
Mots très fréquents			216,4 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	0,3	0,6		***	***
Intermédiaires	1,5	1,4			***
Débutants	4,9	3,1			
Mots fréquents			304,9 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	5,5	3,5		***	***
Intermédiaires	12,0	4,2			***
Débutants	17,5	5,0			
Mots moins fréquents			329,3 ***	Intermédiaires	Débutants
Avancés	10,7	5,8		***	***
Intermédiaires	17,9	4,2			***
Débutants	24,3	4,6			

Tableau IV.22 - Comparaison des niveaux pour les omissions selon la fréquence lexicale

4.4 Difficulté d'apprentissage et distance entre L1-L2

Les résultats présentés dans 4.2.1 montrent que la tendance à commettre des erreurs de confusion en français langue étrangère est plus grande chez les apprenants hellénophones que chez les apprenants anglophones et ce, même si on isole le niveau de compétence. Cette différence est significative pour les confusions formelles mais pas pour les confusions sémantiques, ni les confusions sémantico-formelles.

Ce résultat peut être expliqué par l'hypothèse de l'analyse contrastive et ce, soit sous sa forme traditionnelle de transfert direct L1-L2, soit sous sa forme élargie de transfert indirect L1-L2. Nous préférons le terme « transfert » à celui d'« interférence » parce que le premier implique aussi bien les influences positives que les influences négatives L1-L2.

Selon le point de vue traditionnel de l'analyse contrastive, la difficulté d'apprentissage est directement liée à la différence entre la L1 et la L2 (Lado, 1957). Conformément à ce point de vue les apprenants hellénophones de français sont moins bien équipés que les apprenants anglophones pour réaliser des transferts de connaissance L1-L2 à cause de l'alphabet grec qui obstrue le transfert au niveau de la forme des mots français. Ainsi lors d'une tâche de reconnaissance lexicale en français l'apprenant hellénophone risque d'être plus perturbé que son homologue anglophone parce que l'alphabet latin lui est moins familier.

L'explication qui tient compte du transfert indirect L1-L2 semble cependant plus plausible. Mais d'abord il convient d'apporter un éclaircissement. Alors que par transfert direct L1-L2 on entend généralement la transposition d'un trait de la L1 dans la L2, le transfert indirect rend compte de la transposition dans la L2 d'une attitude ou d'une habitude dictée par la L1.

En ce qui a trait aux erreurs de confusion, et pour ne parler que de mots monomorphémiques (comme ceux que nous avons testés), ceux qu'on peut raisonnablement appeler

« confusibles formels » en grec se limitent à quelques paires lexicales bien connues. On distingue ainsi a) certains paronymes qui se différencient soit par l'accent tonique (ex. γέρος [γέρως]-"vieux"; γερός [γερός]-"fort"), soit par une voyelle (ex. φτηνός [ftinos]-"bon marché"; φτενός [ftenos]-"léger"); b) certains homonymes qui se différencient à l'écrit par un graphème (ex. κλίμα [klíma]-"climat"; κλήμα [klíma]-"vigne").

En anglais par contre le nombre de confusibles formels est beaucoup plus important comme en témoignent les compilations dans différents dictionnaires conçus spécifiquement pour les locuteurs natifs (cf. ch.2). De plus, ces confusibles peuvent avoir les formes les plus diverses, qu'ils soient homonymes (*storey-story, already-all ready, slay-sleigh, principle-principal*) ou bien paronymes (*live-leave, canal-channel, civic-civil, detract-distract, envelop-envelope, cave-cavern, lay-lie, quiet-quite, raise-rise, suit-suite*).

De ce fait, nous pouvons supposer que les anglophones, entraînés dans leur L1 à faire attention aux formes lexicales afin de ne pas tomber dans le piège des confusibles formels, transfèrent cette habitude dans une tâche de reconnaissance lexicale en L2 et obtiennent ainsi de meilleurs résultats. Les hellénophones, par contre, risquent d'être moins attentifs lors du décodage étant donné que dans leur L1 le problème de confusion due à la ressemblance de mots monomorphémiques ne se pose quasiment pas.

Pour résumer, nous pouvons avancer que la différence observée entre les deux groupes linguistiques (malgré l'identité du niveau de compétence) peut être attribuée à l'influence de la L1 et expliquée soit en termes de transfert direct occasionné par la familiarité avec le code utilisé, soit en termes de transfert indirect occasionné par une habitude langagière de la L1.

La tendance des hellénophones à commettre des confusions formelles peut également être expliquée par ce que Corder (1979) décrit comme la distance entre L1-L2 et « l'étendue de la tâche d'apprentissage ». Selon Corder, tous les apprenants suivent, indépendamment de leur

L1, la même séquence de développement quand ils apprennent une L2. Cependant là où la L2 présente des similarités avec la L1 de l'apprenant le progrès sera plus rapide. Même si Corder ne traite que de la question de la syntaxe, l'application de sa théorie à l'acquisition du vocabulaire n'est pas impossible.

Selon cette théorie, les anglophones, tout en ayant les mêmes difficultés pour faire la différence entre mots semblables en français langue étrangère, surmontent celles-ci plus rapidement que les hellénophones. Ces derniers ont besoin de plus de temps pour accomplir les mêmes tâches avec succès. Comme le dit Corder (1979: 33) l'effet facilitateur de la L1 dans l'apprentissage d'une L2 ne se manifeste pas dans le transfert des traits de la L1 vers l'interlangue de l'apprenant mais dans la rapidité avec laquelle ces traits seront découverts par celui-ci dans la langue qu'il est en train d'apprendre.

Quelle que soit l'explication que l'on préfère, le point de vue de l'analyse contrastive ou celui de Corder, le fait est que la distance entre L1-L2 affecte la tâche de l'apprenant, dans notre cas la capacité de faire la différence entre mots semblables en L2.

4.5 Niveau de compétence dans le processus d'apprentissage

Selon nos résultats (cf. §4.2.2) la tendance à commettre des erreurs de confusion et plus particulièrement des erreurs formelles est moindre chez les apprenants de niveau avancé que chez ceux de niveau intermédiaire et débutant et ce, même si on isole la L1. Ce résultat, significatif à $p < .000$, est tout à fait normal. Ainsi, étant donné que l'acquisition du vocabulaire est un processus graduel (cf. ch.1), il est raisonnable de penser que plus l'apprenant devient compétent en L2, moins il commet d'erreurs de confusion.

La tendance à commettre des erreurs de confusion et plus particulièrement des erreurs sémantiques et sémantico-formelles est plus grande chez les apprenants de niveau

intermédiaire que chez les apprenants de niveau avancé et débutant. Les apprenants de niveau intermédiaire ont également tendance à commettre plus d'erreurs formelles que les apprenants de niveau avancé ($p < .000$). Cependant cette différence n'est pas significative en comparaison avec le niveau débutant.

La tendance des apprenants de niveau intermédiaire à commettre plus d'erreurs de confusion que les apprenants de niveau débutant peut paraître surprenante étant donné leur maîtrise supérieure de la L2. Nous pouvons toutefois penser que si un certain niveau de connaissances lexicales est la condition nécessaire pour commettre des erreurs de confusion – car comment confondre deux mots entre eux si on ne connaît ni l'un ni l'autre ? – les intermédiaires encourent forcément plus de risques que les débutants.

Par ailleurs, nous avons observé que les intermédiaires ont tendance ($p < .000$) à commettre plus d'erreurs de confusion sur des mots moins fréquents contrairement aux débutants qui, eux, ont tendance à commettre plus d'erreurs de confusion sur des mots très fréquents (cf. tableaux IV.20 et IV.21).

Il ensuit que le niveau intermédiaire est un moment plus critique par rapport aux premiers stades d'apprentissage d'une L2 où peu de mots sont connus. Pour cela l'enseignant devrait, dès le niveau intermédiaire, sensibiliser les apprenants au problème de la confusion lexicale et les aider ainsi à faire correctement la différence entre mots similaires. Nous reviendrons sur cette question de pédagogie lexicale dans le chapitre 6.

Chapitre 5

Vers une typologie des confusions lexicales en L2

5.0 Avant-propos

Cette recherche visait également à décrire les erreurs de confusion en L2. Dans ce chapitre nous présenterons les résultats de cette analyse et nous discuterons de la ressemblance formelle et sémantique entre le mot cible et le mot erroné dans le but de dégager une typologie des confusions lexicales en L2.

846 cas différents de confusion lexicale ont été relevés à partir de nos résultats. Parmi ces cas nous avons compté 448 confusions formelles et 398 confusions sémantiques.

5.1 Rapport formel

Les confusions formelles mettent en jeu soit deux homophones, soit deux parophones (cf. tableau V.1). Les confusions parophoniques suivent généralement une structure précise quant à la déviation du mot erroné par rapport au mot cible. Il importe de noter ici que notre classification des confusions parophoniques est basée sur la déviation phonétique du mot erroné par rapport au mot cible, plutôt que sur la déviation orthographique, et ce, pour nous éviter de traiter la complexité de l'orthographe du français. Cela n'est pas incompatible avec le fait que pour le test nous avons utilisé l'écrit comme modalité de reconnaissance des mots, étant donné que le déchiffrage à l'écrit n'exclut pas la subvocalisation. Autrement dit, ce n'est pas parce que les mots sont présentés par écrit que l'on se fie uniquement, dans le but de les reconnaître, à leur apparence visuelle et donc orthographique. Bien au contraire, et les études en psycholinguistique le montrent bien, quand on lit on passe aussi par l'oral (cf. Kolinsky *et al.* 1991).

Tableau V.1 – Classification des confusions formelles

	Nombre de cas
I. Homophoniques ex. "saoul" ¹ pour <i>sou</i>	15
II. Parophoniques suivant une structure précise ex. "poisson" pour <i>boisson</i>	406
III. Indéterminées ex. "cartable" pour <i>cadeau</i>	27
Totalité des cas	448

Nous avons vu (cf. ch.2, §2.2) qu'en L1 les confusions parophoniques des natifs suivent les modèles suivants: a) la substitution; b) l'addition; c) l'omission; d) la permutation et qu'elles sont qualifiées de phonémiques ou de morphémiques selon l'unité mise en jeu dans l'erreur. Ainsi, dans une paire donnée, entre le mot erroné et le mot cible peut exister : l'omission d'un phonème (*ertz* pour *Hertz*, Cohen, 1973); la substitution d'un phonème (*brouse* pour *blouse*, Motley, 1985), etc. Des combinaisons plus complexes existent aussi (Ferber, 1991). Ainsi, on peut avoir une substitution de plusieurs phonèmes (*created* pour *greeted*, Garnes & Bond, 1980), etc.

Les 406 confusions parophoniques de nos sujets testés suivent, comme en L1, les mêmes modes d'erreur dont 137 (34%) sous la forme simple de substitution ("dépasser" pour *dépenser* [depãse-depase]), d'addition ("boucher" pour *bouche* [buʃ-buʃe]) ou d'omission ("penser" pour *dépenser* [depãse-pãse]).

¹ Entre guillemets nous donnons la traduction de la réponse anglaise ou grecque pour le mot testé qui, lui, figure en italique.

Le reste, 66%, met en jeu des combinaisons plus complexes. Ainsi, à partir de nos résultats, la substitution peut également être qualifiée de :

- double consécutive, ex. "déposer" pour *dépenser* [depãse-depoze];
- double non consécutive, ex. "poison" pour *boisson* [bwasõ-pwazõ];
- triple consécutive, ex. "gâteau" pour *cadeau* [kado-gato];
- simple avec double consécutive, ex. "imprimer" pour *emprunter* [ãprãete-ẽprime].

De la même façon, l'addition (ou l'omission) peut également être qualifiée de :

- double consécutive, ex. "four" pour *fourrure* [furyr-fur];
- double non consécutive, ex. "entre" pour *enterrer* [ãtere-ãtr];
- triple consécutive, ex. "sourire" pour *sou* [su-surir];
- réciproque, ex. "pendant" pour *pendre* [pãdf-pãdã];
- simple avec double consécutive, ex. "toit" pour *tiroir* [tirwar-twa];
- syllabique (ou phonémique multiple), ex. "feu d'artifice" pour *feu* [fØ-fØdartifis].

L'ensemble des cas relevés figure dans l'annexe VIII.

167 confusions parophoniques mettent en jeu plus d'un mode d'erreur. Ainsi dans "bourse" pour *bouche* [buf-burs], il y a substitution simple [f-s] et addition simple [R]. Dans "brosse" pour *bouche* [buf-brɔs], il y a substitution double consécutive [uf-ɔs] et addition simple [R]. De la même façon, dans "semaine" pour *chemin* [famẽ-samɛn], il y a en même temps substitution double non consécutive [f-s] et [ɛ-ɛ]. et addition simple [n]. L'ensemble de ces catégories avec leurs cas correspondants figure dans l'annexe IX.

Le tableau V.2 résume la classification des confusions parophoniques :

Tableau V.2 – Classification des confusions parophoniques

	Nombre de cas	Nombre total de cas
A. Cas simples (un mode d'erreur est impliqué)		239
I. Substitution	169	
a) Simple	92	
ex. "dépasser" pour <i>dépenser</i> [depãse -depase]		
b) Multiple	77	
ex. "gâteau" pour <i>cadeau</i> [kado- gato]		
II. Addition (omission)	69	
a) Simple	45	
ex. "boucher" pour <i>bouche</i> [buʃ- buʃe]		
b) Multiple	24	
ex. "four" pour <i>fourrure</i> [furyR- fur]		
III. Permutation	1	
ex. "empreintes" pour <i>printemps</i> [pRÊtã- ãpRÊt]		
B. Cas mixtes (plus d'un mode d'erreur est impliqué)		167
I. Nombre de syllabes égal	88	
ex. "semaine" pour <i>chemin</i> [ʃamẽ - sãmɛn]		
II. Nombre de syllabes inégal	79	
ex. "cheminée" pour <i>chemin</i> [ʃamẽ -ʃãmĩne]		
Totalité des cas		406

Pour récapituler, les apprenants font, du point de vue de la forme, les mêmes types de confusions que les natifs, à savoir des confusions homonymiques et des confusions paronymiques. Le rapport formel entre le mot cible et le mot erroné, étant plus ou moins évident, a besoin d'être précisé.

5.2 Rapport sémantique

D'une façon générale, les 398 confusions sémantiques de notre corpus vérifient les résultats des études sur les confusions des natifs dans leur L1 (cf. Hotopf, 1980; Arnaud, 1999). À partir de nos résultats donc, la ressemblance sémantique entre le mot cible et l'erreur peut ainsi varier. Si elle est très nette lorsque la substitution est de type antonymique ("beau" pour *laid*; "triste" pour *heureux*; "grossir" pour *maigrir*); parasynonymique ("entendre" pour *écouter*; "lavabo" pour *évier*); co-hyponymique ("nez" pour *bouche*, où les deux termes sont des parties du visage; "été" pour *printemps*, où les deux termes désignent une saison); méronymique ("orteil" pour *pied*, où « orteil » est une partie du pied) ou hyponymique ("haricot" pour *légume*, où « haricot » est une sorte de légume), elle l'est un peu moins dans une substitution qui met en jeu deux « cousins sémantiques » pour utiliser l'expression de Hotopf (1980), comme dans : "crevette" pour *légume*, où les deux termes sont des aliments mais de genre différent. On peut trouver une ressemblance sémantique, bien que vague, dans : "tissu" au lieu de *rideau*; "vague" au lieu de *nuage*.

La ressemblance sémantique peut également être moins nette dans certaines substitutions antonymiques que l'on pourrait qualifier avec Arnaud (1999) de « discursives » ("grandir" pour *maigrir*; "ramasser" pour *gaspiller*) ainsi que dans certaines substitutions hyponymiques originales ("citron" pour *légume*). La relation sémantique peut définitivement être plus pragmatique que linguistique dans les cas de substitutions par association ("plume" pour *nid*;

"conduire" pour *roue*; "trottoir" pour *piéton*). Certaines de ces substitutions désigneront plus spécifiquement la fonction pour l'objet ("baiser" pour *bouche*, "piquer" pour *épingle*), la matière pour l'objet ("cuir" pour *chaussure*), la caractéristique pour l'objet ("pointu" pour *épingle*), etc.

Enfin, certaines substitutions présupposent un troisième mot ou syntagme, ex. "laine" pour *agneau* via *laine d'agneau*; "côtelette" pour *agneau* via *côtelette d'agneau*; "train" pour *chemin* via *chemin de fer*; "boucle" pour *épingle* via *épingle à cheveux* (?) (cf. tableau V.3).

Parfois on peut même parler d'une double confusion. Ainsi dans : "collants" pour *chaussure*, on peut supposer une première confusion entre *chaussure* et *chaussette*, ce qui n'est pas difficile à imaginer étant donné la ressemblance sémantico-formelle entre *chaussure* et *chaussette*.

Pour récapituler, comme dans les substitutions lexicales des natifs, le rapport sémantique entre le mot cible et le mot erroné dans les substitutions lexicales des apprenants d'une L2 peut être plus ou moins net, tantôt linguistique, tantôt pragmatique, tantôt paradigmatic, tantôt syntagmatic. Le tableau 3 résume la classification des confusions sémantiques. Évidemment, les catégories proposées ne forment pas de classes étanches. Ainsi, l'erreur "brouillard" pour *orage* peut être considérée soit d'« hétéronymique », soit de « métonymique ». Cela dit, ce genre de problème, surtout quand on ne peut pas avoir recours aux sujets testés pour un éclaircissement, fait partie intégrante de n'importe quelle analyse d'erreurs (cf. Meara, 1982: 30).

Tableau V.3 – Classification des confusions sémantiques

	Nombre de cas	Nombre total de cas
I. Coordination		
1. Co-hyponymie ou hétéronymie ex. "velours " pour <i>soie</i>		243
2. Antonymie ex. "allumer" pour <i>éteindre</i>		34
3. Parasynonymie ex. "lavabo" pour <i>évier</i>		21
II. Juxtaposition		
1. Association ou métonymie		86
a) Contiguïté sémantique	52	
i) Non spécifiée	28	
ex. "chaussure" pour <i>piéton</i>		
ii. Spécifiée	24	
- La partie pour le tout ex. "gorgée" pour <i>boisson</i>	15	
- La fonction pour l'objet ex. "piquer" pour <i>épingie</i>	2	
- L'objet pour la matière ex. "chaussure" pour <i>cuir</i>	1	
- La caractéristique pour l'objet ex. "pointu" pour <i>épingie</i>	2	
- L'effet pour la cause ex. "polir" pour <i>essuyer</i>	3	
- L'abstrait pour le concret ex. "cours" pour <i>classe</i>	1	
b) Contiguïté syntagmatique	34	
- Par inclusion ex. "chemin de fer" pour <i>chemin</i>	3	
- Par exclusion ex. "laine" pour <i>agneau</i> via "laine d'agneau"	31	
III. Subordination		
1. Hyponymie ex. "haricot" pour <i>légume</i>		14
Totalité des cas		398

5.3 Notre typologie des confusions lexicales

Nous avons dit (cf. ch.2, §2.4) que la confusion lexicale est une erreur qui met en jeu deux mots de la L2 qui se ressemblent formellement et/ou sémantiquement et qui est due à la maîtrise déficiente du vocabulaire de la L2. Selon cette définition, un seul type de confusions a été pris en considération, du point de vue de la ressemblance formelle, à savoir les confusions intralinguales directes (homonymiques ou paronymiques) (cf. tableau V.1).

Cela dit, le cadre de ce qu'on peut appeler « confusions formelles » peut être élargi pour inclure également : a) les erreurs intralinguales indirectes (ou fausses transparences, ex. "rapidité" pour *cour* par l'intermédiaire de *courir*); b) les erreurs interlinguales (ou faux amis, ex. "gasp" en anglais pour *gaspiller* en français) (cf. tableau V.4).

Il en résulte qu'une confusion formelle peut être imputable non seulement à une difficulté intrinsèque de la L2 (cf. les homonymes et les paronymes), mais également à une perception erronée de la part de l'apprenant et qui a sa source soit dans la L2 elle-même (cf. les fausses transparences), soit dans la L1 de l'apprenants ou d'une autre langue connue par ce dernier (cf. les faux amis).

Par ailleurs, les confusions sémantiques ne semblent pas non plus être toujours dues à une difficulté intrinsèque de la L2. Comme nous l'avons mentionné plus haut (cf. §5.2), certaines substitutions sémantiques semblent plus pragmatiques que linguistiques. Ainsi, dans une substitution métonymique (ex. "chaussure" pour *cuir*), le problème ne semble pas être imputable à une difficulté intrinsèque à la L2, mais plutôt à une association fâcheuse d'ordre pragmatique.

Enfin, en ce qui concerne les confusions sémantico-formelles, à part les confusions directes qui mettent en jeu un mot X pour un mot Y, une confusion sémantico-formelle peut mettre en

jeu un troisième mot (X'), elle est ainsi indirecte (ex. "pull" pour *chemin* par l'intermédiaire de *chemise*) ou double (l'apprenant a confondu dans un premier temps *chemin* avec *chemise* [confusion formelle] et par la suite "chemise" avec "pull" [confusion sémantique]) (cf. tableau V.4). Il s'agit là, à notre connaissance, d'un type de confusion jamais dévoilé auparavant.

Tableau V.4 – Typologie des confusions lexicales en L2

I. CONFUSIONS FORMELLES

1. Directes intralinguales

a) Homonymiques

ex. "saoul" pour *sou*

b) Paronymiques

ex. "poisson" pour *boisson*

2. Indirectes intralinguales

ex. "rapidité" pour *cour* via *cowir*

3. Interlinguales

a) Faux amis L2-L1

ex. anglais (L1) *gasp* pour français (L2) *gaspiller*

b) Faux amis L2-L3

ex. anglais (L1) "poche" pour français (L2) *tâche* via italien (L3) *tasca*

II. CONFUSIONS SÉMANTIQUES

1. Linguistiques

a) Hétéronymiques ou co-hyponymiques

ex. "front" pour *menton*

b) Antonymiques

ex. "grossir" pour *maigrir*

c) Parasynonymiques

ex. "lavabo" pour *évier*

2. Pragmatiques

a) Métonymiques

ex. "chaussure" pour *cuir*

b) Hyponymiques

ex. "haricot" pour *légume*

III. CONFUSIONS SÉMANTICO-FORMELLES

1. Directes

ex. "prêter" pour *emprunter*

2. Indirectes ou doubles

ex. "pull" pour *chemin* via *chemise*

Chapitre 6

Implications de la recherche

6.0 Introduction

Notre recherche sur les confusions lexicales des apprenants est essentiellement une étude sur l'analyse des erreurs. Corder (1967, 1971, 1980) a été l'un des premiers théoriciens à rejeter le caractère aléatoire des erreurs des apprenants et, depuis, l'analyse des erreurs constitue un important domaine de recherche, capable d'éclairer plusieurs aspects de l'enseignement/apprentissage des langues. Il est généralement admis que l'analyse des erreurs éclaire en particulier trois aspects de l'acquisition des langues, à savoir : a) la compétence de l'apprenant; b) le processus et les stratégies d'apprentissage; c) l'amélioration de l'intervention pédagogique. Dans ce chapitre nous allons, à la lumière de nos données, nous concentrer sur ces trois aspects en nous penchant plus particulièrement sur a) la structure et l'organisation du lexique mental en tant que présupposé de la compétence lexicale de l'apprenant; b) la reconnaissance des mots afin d'éclairer les stratégies de décodage et d'apprentissage du vocabulaire de la L2; c) l'enseignement du vocabulaire.

6.1 Le lexique mental

Les confusions que les natifs font dans leur L1 constituent depuis longtemps une fenêtre sur le fonctionnement et l'organisation du lexique mental (Fromkin, 1973; 1980; Fay & Cutler, 1977; Hurford, 1981; Cutler & Fay, 1982). Par « lexique mental » en psycholinguistique on entend l'endroit où sont rangées et d'où sont extraites les unités lexicales dont on a besoin aussi bien en expression qu'en compréhension. On assume également que le lexique mental est un ensemble hautement complexe et performant étant donné la quantité des informations

qu'il peut contenir¹ et la rapidité et la précision avec lesquelles sont effectuées les opérations de recherche lexicale².

Nous savons (cf. ch.1, §1.1) que l'unité lexicale est elle-même une entité complexe constituée d'une forme, d'une signification, dotée d'un comportement syntaxique précis et soumise à des contraintes pragmatiques. Pour que la récupération (ou le rappel) d'une unité lexicale soit réussie, il faut donc que cette dernière soit correctement stockée dans le lexique mental. Cela signifie qu'il faut que la représentation mentale du mot que l'on cherche à récupérer soit nette et complète. Car s'il arrive qu'il y ait des failles dans l'enregistrement de l'information, la recherche lexicale peut s'avérer infructueuse et une erreur pourra alors se produire.

6.1.1 Stockage lexical déficient

Nous avons exprimé l'idée (cf. ch.2, §2.3.1) que les confusions des apprenants sont des erreurs dues à une maîtrise insuffisante du vocabulaire de la L2. Cela dit, cette considération ne suffit pas à rendre compte du phénomène de la confusion. Ainsi, pour qu'une erreur de substitution ait lieu il faut que le stockage du mot cible soit problématique au départ. Le locuteur, lors de sa recherche lexicale, choisit dans son lexique mental un mot erroné par rapport à ce qu'il voulait dire. Les imperfections dans la manière de stocker les mots dans le lexique mental semblent donc être à l'origine du problème. Le stockage déficient des mots peut être a) incertain; b) incomplet ou c) incorrect (cf. Zwicky, 1979: 344). Nous allons examiner chacun de ces cas séparément en l'appliquant à la L2.

¹ Les connaissances lexicales d'un locuteur d'instruction moyenne comprennent plusieurs milliers de mots.

² Dans une conversation quotidienne le temps exigé d'accès lexical est calculé en fractions de seconde, à savoir de 2 à 5 mots par seconde avec un risque d'erreur inférieur à 1/2000 (Levelt, 1989: 199).

6.1.1.1 Stockage incertain

Un mot est stocké dans le lexique mental de façon incertaine lorsque sa représentation sémantique ou sa représentation phonologique est fragmentaire. En ce qui concerne l'incertitude quant à la représentation phonologique d'un mot donné, l'apprenant éprouve de la difficulté à le distinguer d'un autre mot qui lui ressemble. Ainsi, si la représentation phonologique de FOIE n'est pas clairement explicitée (en tant que [fwa]) dans le lexique mental, les mots *foin*, *fou*, *feu* peuvent se confondre avec *foie*³. En ce qui à trait à l'incertitude quant à la représentation sémantique, l'apprenant éprouve de la difficulté à décider si l'item X veut dire "X" ou "X'"⁴. Étant donné le caractère incertain de la connaissance, la récupération dans le lexique mental peut donc aussi bien être erronée que réussie⁵.

6.1.1.2 Stockage incomplet

Un mot est stocké dans le lexique mental de l'apprenant de façon incomplète, lorsqu'il ne lui est connu que dans une seule acception. S'il rencontre *pompe* (qu'il connaît seulement en tant qu'"appareil"), dans son acception populaire de "chaussure", il risque de commettre une erreur d'interprétation⁶. Ici aussi, comme dans le cas du stockage incertain, étant donné le caractère incomplet de la connaissance, la récupération peut être aussi bien erronée que réussie.

³ Cf. les amalgames en compréhension (ch.2, §2.3.3.3) et les impropriétés en expression (ch.2, §2.3.2.1).

⁴ Cf. les inexactitudes en compréhension (ch.2, §2.3.3.1).

⁵ Dans un sens, c'est ce genre des mots incertains qu'on essaie de récupérer dans notre lexique mental quand on a le mot sur le bout de la langue (cf. ch.2, §2.1.5).

⁶ Cf. les inexactitudes en compréhension (ch.2, §2.3.3.1).

6.1.1.3 Stockage incorrect

Un mot est stocké dans le lexique mental de l'apprenant de façon incorrecte lorsqu'il correspond soit à l'entrée d'un autre mot de la langue⁷, soit à une forme inexistante de la langue (**gargare* pour *gargarisme*)⁸. Le stockage incorrect aboutira par définition toujours à une erreur, contrairement au stockage incertain et au stockage incomplet qui, eux, aboutiront occasionnellement à des erreurs.

6.1.2 Traits saillants dans le stockage lexical

Les études sur les errements lexicaux en L1 rapportent que même quand un mot ne peut pas être récupéré au complet, il y a généralement des traits, qui, étant plus saillants que d'autres dans le lexique mental, sont préservés dans l'erreur. Ces traits saillants peuvent être aussi bien formels que sémantiques. Parmi les traits formels se rangent entre autres la catégorie grammaticale, le phonème initial, le nombre de syllabes et la voyelle accentuée. Parmi les traits sémantiques on retient le champ sémantique, l'opposition et l'association (cf. aussi Aitchison, 1994). Nous discuterons de ces traits à la lumière de nos résultats qui fournissent des informations supplémentaires sur le lexique de l'apprenant en L2.

⁷ C'est le cas de la plupart des erreurs répétitives et des erreurs classiques que les natifs commettent en L1 (cf. ch.2, §2.1.3). Cf. aussi ch.2 en compréhension, les inexactitudes (§2.3.3.1), les amalgames (§2.3.3.3) et les faux sens atypiques (§2.3.3.5); en expression, les impropriétés (§2.3.2.1).

⁸ On peut penser qu'il s'agit là d'un stockage incomplet : l'apprenant ayant produit correctement une partie de la forme. Cependant il faut encore prendre en considération le nombre de fois que cette erreur se produira pour se prononcer de façon plus assurée sur le type de stockage (incorrect ou incomplet). Ce qui paraît plus clair c'est que l'acquisition du vocabulaire se dégage une fois de plus comme un processus continu aux confins flous.

6.1.2.1 Traits saillants formels

a) Catégorie grammaticale

Nous avons vu (cf. ch.2, §2.2.4.1c) que la préservation de la catégorie grammaticale est systématiquement observée dans les erreurs de sélection des natifs (pour les lapsus, cf. Nootboom, 1973; Fay & Cutler, 1977; Arnaud, 1999; pour les erreurs classiques, cf. Zwicky, 1982). Les tests d'associations lexicales montrent également que la réponse la plus commune chez les adultes est un mot de la même catégorie grammaticale (cf. Deese, 1965, cité par Aitchison, 1994: 102). Ces résultats indiquent que la catégorie grammaticale serait une caractéristique inséparable de l'unité lexicale. Aitchison (1994: 100) note que la préservation de la catégorie grammaticale ne peut pas être accidentelle. Elle ne peut non plus être due uniquement aux procédures de la sélection syntaxique, ne serait-ce que parce que les unités lexicales imposent elles aussi des contraintes syntaxiques. D'après nos résultats dans 379 (soit 85%)⁹ des 448 confusions formelles, mot erroné et mot cible appartiennent à la même catégorie grammaticale (cf. annexe X). Les apprenants, comme les natifs, semblent donc conserver dans leur mémoire la catégorie grammaticale des mots de la L2. Il importe de faire remarquer que parmi les 69 cas (15%) où la catégorie grammaticale du mot cible ne se maintient pas dans l'erreur, les grandes fréquences d'occurrence concernent des mots que l'on pourrait qualifier, avec Laufer (1989), de « faussement transparents » tels que *cuir*, *évier*, *ouvrier* qui ont été pris pour des verbes (*cuire*, *éviter* et *ouvrir* respectivement). Nous avons également observé que les verbes et les noms ont maintenu très fortement leur catégorie grammaticale (respectivement 88% et 86%), alors que les adjectifs ont maintenu leur catégorie grammaticale moins souvent (58%). Ces pourcentages corroborent ceux obtenus en L1 où les noms et les verbes maintiennent leur catégorie grammaticale 90% des

⁹ Ce pourcentage atteint 89% si l'on examine la préservation de la catégorie grammaticale dans les erreurs sémantiques.

fois alors que les adjectifs maintiennent leur catégorie grammaticale seulement 60% des fois (Aitchison, 1994: 102). Bien que moins saillante, par rapport aux erreurs de substitution des natifs, la catégorie grammaticale semble être un trait important de l'information sur le mot que l'apprenant de français langue étrangère conserve dans son lexique mental.

b) Élément initial

De nombreuses études en anglais langue maternelle montrent que les parties initiales des mots sont plus solidement ancrées dans la mémoire. En effet, on a tendance à se souvenir mieux des parties initiales, moins bien des parties finales et encore moins bien des parties médianes des mots (Aitchison, 1994). L'importance des parties initiales a été mise en évidence par Brown et McNeill (1966) qui ont remarqué que le phénomène du mot « sur le bout de la langue » s'accompagne généralement d'un rappel correct de la partie initiale du mot recherché. Les études sur les lapsus (Fay & Cutler, 1977; Aitchison & Straf, 1982) et sur les erreurs classiques (Zwicky, 1982) montrent aussi que l'élément initial du mot cible est systématiquement préservé dans l'erreur. Cutler (1982) a montré également que les mots sont identifiés plus rapidement et plus sûrement à partir de leurs composantes initiales.

Les résultats de notre étude corroborent l'importance des parties initiales des mots. Ainsi parmi nos 448 confusions formelles répertoriées, 335 paires (soit 75%) ont des éléments initiaux (phonème et/ou graphème) identiques (cf. annexe X). Ce pourcentage atteint 80% si l'on ajoute les 23 paires dans lesquelles mot cible et mot erroné ont un phonème initial voisin (ex. [p]-[b] "poison" pour *boisson*; [g]-[k] "gâteau" pour *cadeau*; [ʃ]-[s] "choix" pour *soie*). Comme en L1, la partie initiale des mots de la L2, bien que dans des proportions moindres, semble s'imprimer correctement dans la mémoire des apprenants et s'avère ainsi un trait saillant de la connaissance lexicale. Ici il importe de faire remarquer que dans des répertoires de mots qui portent à confusion en français langue maternelle, l'élément initial

reste identique dans la plupart des cas (cf. Bertrand, 1979: *alternance-alternative, consommer-consumer, éclairage-éclairage, intégral-intègre, luxuriant-luxurieux, somptuaire-somptueux, tribu-tribut*). Un point intéressant de nos résultats réside dans le fait que la partie initiale est mieux retenue dans les mots courts alors que c'est la partie finale qui est mieux retenue dans les mots longs (cf. tableau VI.1). Ce résultat est conforme aux observations faites par Aitchison et Straf (1982) à partir d'un corpus de quelques 500 lapsus formels commis en anglais par des locuteurs natifs (cf. aussi Aitchison, 1994: 135).

	ÉLÉMENT INITIAL IDENTIQUE	ÉLÉMENT FINAL IDENTIQUE
MOTS COURTS (1-2 syllabes)	75%	43%
MOTS LONGS (3-4 syllabes)	58%	71%

Tableau VI.1 – Préservation de l'élément initial et final selon la longueur du mot

c) Nombre de syllabes

Les études en anglais langue maternelle montrent que le nombre de syllabes est un trait saillant dans la mémoire. Ainsi les locuteurs natifs ont généralement une bonne idée du nombre de syllabes du mot qu'ils ont « sur le bout de la langue » et ils arrivent même à se rappeler plus de la moitié du temps le nombre exact de syllabes du mot qu'ils recherchent (Brown & McNeill, 1966). Les études sur les lapsus donnent des résultats encore plus probants avec quelques variations suivant les auteurs : dans 87% des lapsus, le nombre de syllabes est préservé selon Fay et Cutler (1977) et seulement dans 67% des cas selon Aitchison et Straf (1982). À partir de nos résultats, même s'il n'est pas toujours facile de se

prononcer sur le nombre de syllabes orales des mots français¹⁰, nous avons observé que l'apprenant de français langue étrangère a tendance à se rappeler le nombre de syllabes du mot cible même quand sa forme exacte lui échappe. Ainsi à partir des 448 confusions formelles nous avons observé que dans 307 paires (69%) le nombre de syllabes entre le mot cible et le mot erroné était identique (cf. annexe X). Ce résultat n'est cependant pas concluant, puisque nos 87 mots testés étaient pour la plupart des mots courts¹¹, ce qui est peut-être la raison pour laquelle le nombre de syllabes a été facilement retenu dans la réponse erronée. Cela dit, bien que des recherches plus poussées soient nécessaires, nous pouvons penser, à partir de nos résultats, que le nombre de syllabes est un trait important de l'empreinte laissée dans la mémoire de l'apprenant.

Un point intéressant à propos des cas où le mot cible et le mot erroné avaient un nombre de syllabes différent, réside dans le fait que les mots trisyllabiques ont tendance à se raccourcir d'une ou de deux syllabes dans la réponse erronée (87%). Les mots bisyllabiques ont également tendance à se raccourcir (63,5%). Cependant, si les mots plus longs ont tendance à se raccourcir, les mots plus courts n'ont pas tendance à s'allonger dans la réponse erronée. Cela semble contredire les résultats en anglais langue maternelle où les natifs ont tendance à se rappeler les mots ayant deux et quatre syllabes comme s'ils en avaient trois : les mots plus longs ont donc tendance à se raccourcir et les mots plus courts ont tendance à s'allonger (Aitchison, 1994: 137). Pour expliquer ce résultat selon lequel les mots bisyllabiques rapetissent (plutôt que de s'allonger – alors qu'en anglais langue maternelle les mots bisyllabiques ont tendance à s'allonger, comme nous venons de le dire), on peut alléguer que souvent les mots monosyllabiques à l'écrit, étant donné les « redondances

¹⁰ L'ambiguïté, quant au nombre de syllabes, généralement occasionnée par une semi-consonne [w]. [ɥ], [j] est utilisée en poésie afin de créer l'effet rythmique d'une métrique visée (Backès, 1997).

¹¹ Parmi nos mots analysés, 30 étaient monosyllabiques, 45 bisyllabiques, 10 trisyllabiques et 2 de quatre syllabes.

orthographiques » (cf. Gaonac'h, 1993) du français, sont, graphiquement parlant, aussi longs que des mots ressemblants bisyllabiques (ex. *bâtir-battre*; *foncé-force*; *peigner-peindre*; *piéton-pointe*).

d) Récapitulation

Pour récapituler nos 448 confusions formelles repertoriées correspondent aux mots cibles quant aux traits suivants :

1. Catégorie grammaticale identique : 379 (85%).
2. Élément initial identique ou similaire : 358 (80%). (Identique seulement 335, 75%).
3. Nombre de syllabes identique : 307 (69%).

6.1.2.2 Traits saillants sémantiques

a) Champ sémantique

Une grande partie des confusions sémantiques relevées concerne des co-hyponymes ou hétéronymes, c'est-à-dire des termes dont les signifiés sont en intersection sans qu'ils puissent être qualifiés ni de synonymes ni d'antonymes. Ces substitutions montrent plus particulièrement que l'apprenant, devant un mot donné, tout en ayant correctement délimité son champ sémantique d'appartenance, se trompe en lui attribuant le sens d'un autre mot du même champ sémantique. Par exemple, l'apprenant qui traduit *agneau* par "bélier", "canard" ou "chèvre" se trompe quant à l'animal précis tout en ayant correctement cerné le champ sémantique "animal". Ce genre d'erreurs semble montrer que les mots appartenant au même champ sémantique, ont tendance à cohabiter dans le lexique mental de l'apprenant. La préservation du champ sémantique a été également observée dans les lapsus sémantiques en L1 (Hotopf, 1980) ainsi que dans les erreurs pathologiques (Ellis, 1985) et les tests d'associations lexicales (Aitchison, 1994: 83).

b) Opposition

Une autre catégorie importante de confusions sémantiques relevées comprend des termes qui entretiennent une relation d'opposition ("allumer" pour *éteindre*). Ces confusions montrent plus particulièrement que l'apprenant, devant un mot apparemment connu, se trompe en lui attribuant le sens d'un autre mot qui lui est opposé sémantiquement. Ces erreurs constituent une illustration que les mots opposés ont tendance à cohabiter dans le lexique mental. La même chose a été signalée par des chercheurs en L1 (Fromkin, 1973; Nootboom, 1973; Hotopf, 1980). Par ailleurs, comme le fait remarquer Aitchison (1994: 85), les substitutions antonymiques (*left-right, tomorrow-today-yesterday*) sont les lapsus les plus couramment commis en anglais langue maternelle. Dans une étude souvent citée, Higa (1963) a montré que les antonymes font partie des mots les plus difficiles à apprendre à cause des interversions (« cross-associations ») qui risquent de se produire dans le lexique mental de l'apprenant (cf. aussi Schmitt & McCarthy, 1997: 232).

c) Association

Une catégorie importante de substitutions sémantiques (cf. ch.5, §5.2) comprend celles que l'on pourrait qualifier de pragmatiques, où l'apprenant attribue à un mot donné le sens d'un autre mot avec lequel il entretient un évident rapport d'association ("trottoir" pour *piéton*, "fumée" pour *feu*). Les erreurs par association semblent montrer que le stockage dans le lexique mental se fait non seulement par coordination (comme dans le cas des substitutions co-hyponymiques et antonymiques) mais également par juxtaposition, ce qui relève de la connaissance du monde plutôt que de la langue (cf. Aitchison, 1994: 84). Des réponses par association ont été observées en L1 dans les paraphasies sémantiques des sujets dysphasiques : une allumette est ainsi appelée *feu*, une bague *riche*, du thé est dit *tasse* (Ellis, 1985; cf. aussi ch.2). Par ailleurs, des études d'associations lexicales en L1 montrent que les

enfants ont tendance à fournir des réponses de type syntagmatique jusqu'à à peu près l'âge de sept ans. Ainsi *chien* donne comme réponse *aboie, mord*, etc. (Meara, 1978).

d) Récapitulation

Nous venons de discuter de trois traits saillants, du point de vue sémantique, entre le mot erroné et le mot cible, à savoir : a) le champ sémantique; b) l'opposition; c) l'association. Ces traits sémantiques sont hypothétiques. Ils sont évoqués dans le but d'éclairer le stockage et l'organisation sémantique du lexique mental.

Enfin, dans une confusion sémantique, plusieurs traits peuvent être évoqués simultanément. Ainsi, l'erreur "brouillard" pour *orage* évoque autant le champ sémantique (*temps*) que l'association métonymique sous-tendue.

6.1.3 Organisation du lexique mental

Cette recherche n'a pas été effectuée dans le but d'examiner les caractéristiques du lexique mental en L2. Pourtant, nos résultats peuvent fournir des informations intéressantes sur la structure et l'organisation des mots de la L2 dans la mémoire.

Les études sur les lapsus et les associations lexicales des natifs suggèrent que le lexique mental, loin d'être un dépôt désordonné dans lequel les items lexicaux se placeraient de façon aléatoire, ressemble à un thesaurus (plutôt qu'à un dictionnaire conventionnel par ordre alphabétique) où les mots sont organisés selon des liens de sens et de forme, le tout formant un ensemble complexe et en évolution constante (cf. Aitchison, 1994).

L'organisation du lexique mental chez l'adulte en L1 serait plus sémantique que phonologique (Fromkin, 1973; Hatch, 1983; voir pourtant Fay & Cutler, 1977; Cutler & Fay, 1982 qui argumentent en faveur d'un lexique mental organisé selon la phonologie). On

donne à l'appui de cette conclusion les résultats des tests d'association lexicale qui consistent généralement en des réponses sémantiquement liées au mot stimulus (*orange-pomme*).

En L2, par contre, les études d'associations lexicales montrent que les apprenants organisent leur lexique mental selon la forme des mots (Meara, 1982), cette conclusion étant basée sur le fait que les apprenants ont tendance à donner des réponses phonologiquement motivées à la lecture d'un mot stimulus (ex. *béton-animal*, à cause de *bête*). Le lexique mental en L2 serait ainsi qualitativement différent dans sa structure et son organisation du lexique mental en L1.

Les résultats de notre recherche semblent appuyer une telle organisation phonologique du lexique mental chez les apprenants, étant donné le nombre de confusions formelles produites qui dépasse largement celui des confusions sémantiques. Ainsi l'apprenant devant un mot donné (*cadeau*) fournit le sens d'un autre mot qui lui ressemble (*gâteau*).

Cela dit, cette prédominance de l'organisation phonologique des mots en L2 mérite d'être nuancée. Premièrement, nous avons observé une tendance inférieure à commettre des confusions formelles chez les avancés par rapport aux intermédiaires et aux débutants ($p < .000$). Nous pouvons ainsi supposer que l'organisation phonologique prédominante pendant les premiers stades d'apprentissage de la L2 a tendance à s'atténuer à un niveau plus avancé au profit, selon toute probabilité, d'une organisation plus sémantique. Dans ce sens l'organisation du lexique mental en L2, tendrait graduellement à ressembler à celle des natifs qui établissent des liens logico-sémantiques entre les mots dans leur mémoire (cf. Singleton, 1994).

Par ailleurs, la prédominance de l'organisation phonologique du lexique mental en L2 ne semble pas indépendante du degré de familiarité avec les mots stimuli de la part de l'apprenant. Autrement dit, une réponse phonologiquement motivée peut être déclenchée du fait que le mot stimulus est inconnu de l'apprenant. La forme d'un mot donné à l'état isolé

devient ainsi le seul aspect auquel l'apprenant peut s'accrocher afin d'appréhender son sens. La prééminence des réponses phonologiques peut alors refléter tout simplement l'ignorance des apprenants pour les mots testés (cf. Singleton, 1994). À ce propos, nous avons remarqué que les mots les moins fréquents, donc vraisemblablement les moins familiers, ont occasionné plus de confusions formelles que les mots très fréquents chez les apprenants de niveau intermédiaire.

Enfin, étant donné les confusions sémantiques produites, l'organisation du lexique mental en français L2 n'est pas exclusivement phonologique, elle est aussi sémantique. L'apprenant devant un mot donné (*agneau*) choisit le sens d'un autre mot avec lequel il est lié sémantiquement (*canard*). Par ailleurs l'organisation sémantique des mots de la L2, comme en L1, semble être non seulement paradigmatique (*agneau-canard*) mais également syntagmatique (*agneau-laine* par l'intermédiaire de *laine d'agneau*).

Pour récapituler, dans les limites de la présente recherche, les conclusions que l'on peut tirer des confusions produites appuient l'idée d'une organisation du lexique mental en L2 en partie phonologique et en partie sémantique avec une prédominance pour les liens de forme entre les mots qui semble s'atténuer au fur et à mesure que la compétence lexicale se développe.

6.2 Reconnaissance lexicale

Les confusions fournissent des informations intéressantes sur les stratégies que l'apprenant semble mettre en œuvre pour reconnaître une unité lexicale en L2. Savoir comment les apprenants saisissent et interprètent les mots de la L2, peut avoir des implications sur l'enseignement du vocabulaire de la L2 ainsi que sur l'explication des certaines erreurs commises en L2. Dans la mesure où la reconnaissance des mots est partie intégrante du processus de lecture, aussi bien en L1 qu'en L2 (cf. Barnett, 1989; Cornaire, 1991), cela vaut la peine de s'y attarder un peu.

6.2.1 Rapport entre la lecture et la reconnaissance lexicale

Lire est un acte intellectuel complexe qui met en rapport a) le texte (suite de mots écrits dans une langue donnée selon une disposition prédéfinie); b) le lecteur (receveur du message plus ou moins habile selon ses capacités de décodage et d'interprétation); c) l'intention du scripteur (informatif, argumentatif, ludique, etc.)¹².

Une question qui passionne les chercheurs est celle de l'importance relative, dans l'acte de lire, de la connaissance du code linguistique (essentiellement la grammaire et le lexique) et des habiletés en lecture (prise en compte des indices textuels et contextuels, activation des connaissances encyclopédiques, etc.). En didactique des langues étrangères ou secondes, on s'accorde généralement pour dire que la compréhension écrite en L2 est autant un problème de langue qu'un problème de lecture mais qu'« un certain seuil ou compétence langagière est indispensable avant que les habiletés existantes dans la L1 puissent commencer à être transférées » (Alderson, 1984: 20).

¹² Notre discussion se limitera à l'interaction entre le texte et le lecteur. Une considération du troisième paramètre, celui du scripteur, dépasserait largement le cadre de cette partie.

Sur la question de la nature de cette compétence langagière, nous disposons des données empiriques selon lesquelles la meilleure prédiction est la connaissance du lexique de la L2 (Laufer, 1992). Dans cette ligne de pensée, Nation (1993; voir aussi Coady *et al.* 1985 cités par Coady, 1993) considère aussi que l'apprenant, avant qu'il ne puisse tirer profit de façon efficace de ses habiletés en lecture, a besoin de franchir le niveau-seuil lexical de la L2. Ce niveau-seuil comprend un certain nombre de mots vraiment connus (par opposition à ceux dont le sens peut être inféré par le contexte) et donc reconnus sans effort lors de la lecture.

Il importe de mentionner ici que la capacité de reconnaître rapidement les mots est justement un des avantages majeurs que le lecteur habile en L1 a à sa disposition quand il parcourt un texte. La recherche en psychologie cognitive explique pourquoi l'efficacité de la lecture est intimement liée à la rapidité avec laquelle on reconnaît les mots. Ainsi, le lecteur qui éprouve de la difficulté quant à la reconnaissance lexicale, trop épuisé par l'effort du déchiffrement graphémique constant (traitement « bas-haut » du processus de lecture) qui provoque ainsi une surcharge dans sa mémoire de travail, ne parvient pas à mettre à sa disposition de façon profitable le contexte (traitement « haut-bas » du processus de lecture) (Perfetti & Lesgold, 1977, 1979 cités par Nation & Coady, 1988; Gaonac'h, 1993). Dans ce sens, Smith (1971, cité par Coady, 1979: 6) avait déjà exprimé l'avis qu'une lecture lettre par lettre ou mot par mot est extrêmement nuisible à la compréhension du texte parce que le sens du premier mot est oublié avant qu'on ait le temps de saisir le sens du deuxième.

La reconnaissance lexicale non seulement est un prérequis pour la compréhension écrite (pour la compréhension orale aussi d'ailleurs, cf. Aitchison, 1994), mais les mots s'avèrent être la clé la plus sûre que le lecteur puisse avoir à sa disposition pour mieux jouer le jeu de la lecture. De même, plus le lecteur aura à sa disposition un large vocabulaire, plus il sera capable d'avoir recours au contexte avec succès, stratégie qui, sans le support d'une maîtrise

lexicale suffisamment large, apparaît difficile à mettre en application (cf. Nation & Coady, 1988)¹³.

6.2.2 Caractéristiques de la reconnaissance lexicale en L1

Les caractéristiques de la reconnaissance des mots changent selon le point de vue où l'on se place. Ainsi, comme nous venons de le dire, alors que le lecteur habile reconnaît les mots rapidement et de façon presque automatique (Perfetti, 1985 cité par Cornaire, 1991: 38; Segui, 1991: 99), le lecteur faible est très lent et commet des erreurs (van Dijk & Kintsch, 1983: 24).

Mais qu'entend-on exactement par reconnaissance des mots ? En psycholinguistique, on traite généralement de deux aspects : a) la localisation de la forme cible dans le lexique mental (ou « identification lexicale »); b) l'accès aux différents types d'informations (sémantiques et syntaxiques) associées à cette forme (ou « accès lexical ») (Frauenfelder, 1991: 9-10). La question de la reconnaissance des mots, nous le voyons, n'est pas indépendante du lexique mental. Bien au contraire, la façon dont un mot est reconnu dépend de la façon dont il est stocké (cf. Frauenfelder, 1991).

On peut penser que la reconnaissance lexicale est une opération linéaire, qu'elle fonctionne à la manière de la recherche d'une entrée dans le dictionnaire où il y a appariement segment par segment avant qu'il y ait attribution de sens. Cette conception semble cependant peu probable quand on pense à la rapidité que cette opération peut atteindre. Nous savons en effet que le lecteur entraîné peut lire plusieurs centaines de mots par minute¹⁴. Sans nier la linéarité dans

¹³ Ici il importe de mentionner qu'il y a également une très forte corrélation entre la lecture et le développement du vocabulaire (Anderson & Freebody, 1981). Comme le note Stanovich (1986), la relation de cause à effet entre la lecture et le vocabulaire est réciproque (« reciprocal causation »).

¹⁴ En anglais langue maternelle le lecteur entraîné peut lire plus de 500 mots par minute (*The Oxford Companion to the English Language*, p. 848).

laquelle peut s'inscrire la reconnaissance lexicale, (même le lecteur habile peut parfois s'arrêter devant un mot inconnu et procéder segment par segment), il semble plus probable que les mots soient reconnus globalement en tant que formes ou structures sans que l'on ait besoin de passer par un découpage mental segment par segment. Le lecteur habile est ainsi nécessairement hautement familiarisé avec les régularités orthographiques de la langue (Gaonac'h, 1993). Comme le dit cet auteur « pour une langue donnée, certaines suites de lettres sont plus probables que d'autres, et l'on sait que tout lecteur familier d'une langue possède une "connaissance"¹⁵ implicite de ces redondances » (Gaonac'h, 1993: 90).

Cela dit, bien que la reconnaissance des mots écrits s'appuie sur l'orthographe (route visuelle directe ou route lexicale), l'accès phonologique n'est pas exclu, étant donné que même le lecteur habile peut, à n'importe quel moment, avoir recours à la subvocalisation d'une lettre, d'une syllabe ou d'un mot entier (Kolinsky *et al.*, 1991). En fait, selon une hypothèse en psychologie cognitive, les lecteurs en L1, même les plus habiles, passent toujours par une sorte de médiation phonologique lors du balayage visuel. Évidemment cette médiation phonologique est si automatisée et inconsciente qu'elle devient pratiquement impossible à observer (cf. Gaonac'h, 1993).

Pour récapituler, la reconnaissance des mots écrits en L1 est : a) rapide et presque automatique; b) globale et linéaire; c) orthographique et phonologique.

6.2.3 Caractéristiques de la reconnaissance lexicale en L2

D'une façon générale la reconnaissance des mots écrits en L2 est un sujet peu étudié. Cela est surprenant quand on pense aux difficultés que les apprenants éprouvent avec les mots de la L2 à l'écrit (cf. Haynes, 1993; Meara, 1984b; Haastrup, 1989, 1991; Laufer, 1989, 1991; Parry, 1997). En fait, cette négligence est due à la tendance générale à ignorer le traitement

¹⁵ Entre guillemets dans le texte.

« bas-haut » de la lecture en mettant l'accent sur le traitement « haut-bas » (inférence à partir du contexte, indices textuels, etc.) (Meara, 1984b).

Tout compte fait, les connaissances sur la reconnaissance lexicale en L2 se résument aux points suivants :

a) La reconnaissance lexicale en L2 dépend de façon significative de trois facteurs principaux, à savoir la longueur, la fréquence et la complexité morphologique des mots¹⁶. Lors d'une tâche de décision lexicale, où le temps exigé pour décider si une suite de lettres est un mot ou non sert de mesure d'identification lexicale, les études montrent que le temps de réaction, entre l'émission de l'information et la réponse, est plus long devant un mot long, peu fréquent ou complexe morphologiquement (cf. Meara, 1984b).

b) La reconnaissance lexicale en L2 dépend de façon significative des stratégies de décodage que l'apprenant utilise habituellement dans sa L1. Nous disposons en effet des données empiriques qui montrent que des apprenants de langues maternelles différentes non seulement ne procèdent pas de la même façon lors du balayage visuel et du recodage phonologique d'une même L2 mais qu'également ces différences sont directement reliées aux spécificités du système orthographique de la L1 (cf. Green & Meara, 1987; Suarez & Meara, 1989; Ryan & Meara, 1991; Ryan, 1997; Koda, 1997).

Pour illustrer ce point nous aimerions nous référer aux confusions des apprenants arabophones d'anglais citées par Ryan et Meara (1991). Les arabophones ont de la difficulté à faire la distinction entre des mots d'une même suite consonantique. Ils lisent ainsi en anglais BASKET pour BISCUIT, STOPPED pour STUPID. Ces confusions semblent être dictées par les habitudes de ces apprenants dans leur langue maternelle où, les voyelles ne figurant

¹⁶ Ces facteurs influencent également la reconnaissance lexicale en L1 mais ils sont alors d'une importance moindre (cf. Meara, 1984b).

pas à l'écrit (elles ne sont déduites que mentalement une fois qu'il y a eu identification lexicale), le lecteur doit se concentrer sur la suite consonantique (cf. aussi ch. 1, §1.2.5).

c) Enfin, le traitement de bas niveau en L2 se caractérise par une extrême lenteur. La recherche montre que la raison principale pour laquelle les lecteurs en L2 lisent si lentement, n'est due ni au nombre de fixations de l'œil par ligne, ni au nombre de régressions qu'ils font pendant la lecture, mais plutôt aux fixations de l'œil qui, en moyenne, sont de plus longue durée (Oller, 1972; Tullius, 1971; MacNamara, 1970 cités par Coady, 1979: 10).

Comme le note Haynes (1993), bien que nous ne disposions pas de données empiriques pour expliquer ces longues fixations visuelles, il est possible d'assumer que ces dernières sont dues à l'effort déployé par le lecteur pour situer les mots dans son lexique mental. Autrement dit, la lenteur s'explique essentiellement par le manque d'aisance avec les régularités orthographiques de la L2 (cf. Gaonac'h, 1993).

Une deuxième raison, liée à celle-ci, réside dans l'incertitude à décider si un mot de la L2 est connu ou non. Alors qu'en L1 les lecteurs savent tout de suite s'ils connaissent telle ou telle unité lexicale, les lecteurs en L2 se heurtent à des familiarités plus ou moins grandes avec les mots qu'ils rencontrent, ce qui ralentit considérablement le processus de reconnaissance lexicale (Haynes, 1993). Le besoin qu'il y a de familiariser les apprenants avec l'aspect visuel des mots, notamment l'orthographe, afin qu'ils puissent être capables de parvenir à la reconnaissance lexicale rapidement apparaît clairement.

6.2.4 Confusions lexicales et reconnaissance des mots

On peut se demander dans quelle mesure la reconnaissance des mots est compatible avec la question des confusions lexicales, étant donné que ces dernières sont des erreurs. Nous avons dit plus haut que, selon la théorie du lexique mental, les confusions sont dues à un

stockage déficient (cf. §6.1.1). Nous avons aussi vu que certains traits formels et/ou sémantiques du mot cible sont préservés dans l'erreur (cf. §6.1.2). On peut donc penser que les confusions sont des reconnaissances lexicales relativement réussies.

Nous nous souviendrons (cf. §6.2.2) qu'en psycholinguistique on distingue deux étapes dans la reconnaissance des mots : l'identification de la forme (ou identification lexicale) et l'attribution du sens (ou accès lexical). À partir de notre corpus, nous tenterons de montrer à quelle étape se situerait l'erreur selon le type de confusion lexicale impliqué.

Dans les confusions formelles, l'erreur dans la reconnaissance du mot cible se situerait à la première étape : celle de l'identification lexicale. Devant CADEAU, les mots GÂTEAU, CHAPEAU ou MANTEAU, déjà existants dans le lexique mental, peuvent interférer lors de l'identification grapho-phonémique de CADEAU (si ce dernier n'est pas correctement stocké dans le lexique mental, cf. §6.1.1). L'interférence de GÂTEAU, CHAPEAU ou MANTEAU risque d'avoir lieu même si CADEAU est complètement inconnu et donc inexistant dans le lexique mental; ici aussi l'erreur se situerait à l'étape de l'identification lexicale mais dans ce cas elle serait uniquement due au stockage fragmentaire de GÂTEAU, CHAPEAU ou MANTEAU.

Dans les confusions sémantiques, l'erreur se situerait à la deuxième étape : celle de l'accès lexical. Devant DÉPENSER, qu'on a correctement décodé en tant que D+É+P+E+N+S+E+R (étape d'identification lexicale), on commet une erreur lors de l'accès lexical en associant à cette forme l'information sémantique "vendre" qui appartient à la forme VENDRE. Contrairement aux confusions formelles, la confusion sémantique semble indiquer que le mot cible fait partie du lexique mental (il n'est donc pas vu pour la première fois), sauf qu'il est mal stocké du point de vue sémantique.

Dans les confusions sémantico-formelles directes (PRÊTER pour EMPRUNTER), l'erreur se situerait soit à la première étape (on retombe ainsi dans le cas des confusions formelles, si l'identification lexicale a lieu avant l'accès lexical), soit à la deuxième étape (on retombe ainsi dans les confusions sémantiques, si l'accès lexical a lieu avant l'identification lexicale)¹⁷.

Enfin, dans les confusions sémantico-formelles doubles (PULL pour CHEMIN via CHEMISE), l'erreur se situerait successivement aux deux niveaux. Ainsi il y aurait d'abord erreur à l'étape de l'identification lexicale (CHEMISE pour CHEMIN) et ensuite il y aurait erreur à l'étape de l'accès lexical ("pull" pour "chemise"). Comme dans le cas des confusions formelles, le mot cible (CHEMIN) peut ou non faire partie du lexique mental. Si oui, il est vraisemblablement mal stocké; si non, c'est le mot avec lequel on l'a identifié qui est mal stocké.

6.2.5 Confusions et stratégies de reconnaissance lexicale

Notre discussion se limitera à des mots français écrits monomorphémiques décontextualisés¹⁸. On se place donc au niveau le plus bas de l'acte de lecture, celui de l'orthographe et de la phonologie. Nous ne parlerons que de la première étape de la reconnaissance lexicale : celle de l'identification.

Comme nous l'avons vu (cf. §6.2.2), il existe deux façons principales d'identification lexicale à partir d'un stimulus écrit : a) la route visuelle directe (ou route lexicale); b) la route phonologique (ou route non lexicale). Devant un mot écrit on a donc le choix a) de passer directement à son identification à partir de ses indices visuels; b) de passer d'abord par une médiation (ou représentation) phonologique de ses indices visuels. Les stratégies que nous

¹⁷ Généralement on suppose que l'identification lexicale précède l'accès lexical mais le cas contraire est aussi envisageable (cf. Frauenfelder, 1991: 10).

¹⁸ Cf. les mots de notre test.

décrivons concernent strictement la forme du mot. Ces stratégies sont directement liées aux caractéristiques du stockage dans le lexique mental car, comme nous l'avons dit (cf. §6.2.2), la façon dont les mots sont récupérés dépend de la façon dont ils ont été stockés. Cinq stratégies principales de reconnaissance lexicale se dégagent à partir de nos données :

a) Les apprenants semblent s'appuyer sur les parties initiales du mot. Comme nous l'avons vu (cf. §6.1b), dans 85% des cas l'élément initial (graphème et/ou phonème) est commun au mot cible et au mot erroné.

b) Une autre stratégie consiste à s'appuyer sur la finale de l'unité lexicale. On a vu ainsi (cf. §6.1a) qu'une terminaison en *-er* ou *-ir* peut amener l'apprenant à penser, à tort, que le mot en question est un verbe, comme dans le cas de *plancher*, *ouvrier*, *cuir*.

c) Les apprenants semblent se fier à la longueur des mots. Nous avons ainsi vu (cf. §6.1c) que dans 69% des cas le nombre de syllabes est le même entre le mot cible et le mot erroné.

d) Une stratégie heuristique importante semble être la rime sonore : mot erroné et mot cible riment ainsi littéralement comme dans *allumette-lunette* [alymɛt] [lynet], *semelle-jumelle* [sɛmɛl] [zymɛl]. Les apprenants font ainsi appel à la représentation phonologique qu'ils ont d'un mot donné.

e) Mais la stratégie la plus importante de reconnaissance lexicale semble être celle que nous pouvons appeler avec Ducrot et Todorov (1972: 246) la « rime visuelle ». Nous avons observé en effet que dans le mot erroné ce sont généralement les lettres plutôt que les sons du mot cible qui se répètent (ex. *âne-aîné*, *allumette-alimentation*). Les apprenants semblent ainsi s'appuyer sur l'aspect visuel des mots dans le but de les reconnaître.

Cela serait compatible avec les habitudes d'identification lexicale de ces apprenants dans leur L1, l'anglais ou le grec. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que les lecteurs de ces langues,

qui sont complexes du point de vue des correspondances grapho-phonémiques, apprennent à s'appuyer sur les indices visuels (route directe d'accès lexical) plutôt que sur la représentation phonologique (route indirecte d'accès lexical). L'appui sur l'aspect visuel des mots lors de l'identification lexicale peut alors être interprété comme un transfert de la L1 vers la L2, le français, qui est une langue d'orthographe lexicale complexe, elle aussi, et pour cela le passage par la route visuelle directe semble privilégiée (cf. Suarez & Meara, 1989).

Selon une autre explication « la rime visuelle » serait plutôt une stratégie compensatoire à laquelle les apprenants ont recours afin de reconnaître un mot donné, à défaut de pouvoir se le représenter phonologiquement de façon rapide et automatique (cf. Gaonac'h, 1993). Cette stratégie de reconnaissance visuelle a certainement ses limites « compte tenu du faible degré de familiarité avec les configurations graphémiques de la langue » chez le lecteur en L2 (Gaonac'h, 1993: 90; cf. aussi §6.2.2).

Dans le cadre de notre recherche ces questionnements restent ouverts. Nous pouvons cependant penser que les stratégies de reconnaissance lexicale de bas niveau (identification de la forme) auxquelles ont recours les apprenants anglophones et hellénophones de français langue étrangère, mettent en jeu aussi bien l'aspect visuel (cf. « stratégie de la rime visuelle ») que la représentation phonologique (cf. « stratégie de la rime sonore ») des mots en question, avec une préférence pour les indices visuels qui peut être considérée comme une stratégie compensatoire faute d'une représentation phonologique précise. Le rapport entre le stockage lexical et la reconnaissance des mots peut alors être représenté comme il suit (cf. tableau VI.2) :

Tableau VI.2 – Rapport entre le stockage du lexique mental et la reconnaissance des mots

Traits formels dans le lexique mental	➔	Stratégies de reconnaissance lexicale
1) Élément initial	➔	a) Partie initiale du mot
2) Catégorie grammaticale	➔	b) Partie finale du mot
3) Nombre de syllabes	➔	c) Longueur du mot
4) Voyelle accentuée	➔	d) Rime sonore
5) Configuration graphique	➔	e) Rime visuelle

6.2.6 Considération du paramètre « contexte »

Les stratégies de reconnaissance lexicale que nous venons de présenter sont fondées uniquement sur des suites grapho-phonémiques hors contexte. Bien que l'on rencontre normalement les mots en contexte, nous avons des raisons de penser que pour la reconnaissance de bas niveau, les stratégies de reconnaissance lexicale hors contexte sont essentiellement les mêmes que celles auxquelles l'apprenant peut avoir recours en contexte. Dans les deux cas le recours aux indices visuels internes et le recours à la représentation phonologique sont envisageables à parts égales.

De plus, le contexte n'étant pas toujours d'un grand secours (absence d'indices utiles ou au contraire présence d'indices trompeurs, manque d'entraînement de la part de l'apprenant, etc.) (cf. Haynes, 1993), le lecteur en L2 a tendance à se confiner à l'unité lexicale, qui lui paraît ainsi le segment de discours le plus maniable et la source de sens la plus sûre. Bien qu'en contexte donc, le lecteur en L2 peut avoir recours à des stratégies de reconnaissance

lexicale non contextuelles. Les études sur l'inférence du sens des mots inconnus à partir du contexte montrent à ce propos que les apprenants ont tendance à se concentrer sur les caractéristiques du mot sans prêter attention au contexte (Haynes, 1993; Haastруп, 1989; 1991) au point d'être même capables de déformer sémantiquement le contexte pour justifier le sens inféré (Bensoussan & Laufer, 1984).

6.2.7 Approche holistique vs approche analytique

Les stratégies non contextuelles des apprenants consistent essentiellement à isoler un morphème familier pour appréhender le sens d'un mot inconnu (devinement ou inférence) ou mal connu (reconnaissance)¹⁹. Cela dit, l'efficacité de l'approche analytique dépend du type de mots auquel elle s'applique : alors qu'elle peut être utile pour inférer le sens d'un mot composé, elle est sans pertinence pour un mot monomorphémique où l'approche holistique est la seule possible. À partir de notre corpus, alors que les mots testés monomorphémiques faisaient appel à l'approche holistique, on remarque des tentatives analytiques infructueuses (ex. *plancher* [nom], monomorphémique, a été pris pour *se coucher* [verbe]).

En définitive, il paraît très important de familiariser les apprenants avec la forme des mots et de leur apprendre à l'utiliser pour leur plus grand profit. Plutôt que de nier l'importance de la structure grapho-phonémique lors de la lecture en L2, les enseignants devraient aider les apprenants à reconnaître les mots de façon précise pour que la récupération dans le lexique mental puisse se faire de façon efficace et rapide (Haynes, 1984: 174).

¹⁹ Les confins entre la reconnaissance lexicale et le devinement des mots sont ainsi fragiles (cf. aussi Haynes, 1984: 172-173).

6.3 Enseignement du vocabulaire

L'analyse des confusions lexicales, comme toute analyse d'erreurs, en dehors de l'intérêt théorique qu'elle présente, aspire à remplir également une fonction pratique pour l'enseignement des langues, aussi bien dans le domaine de la production du matériel didactique que dans l'intervention pédagogique en classe de langue. Comme le dit Corder (1971: 15), « nous ne classons pas, ni ne décrivons les erreurs pour le plaisir d'exercer notre adresse, nous le faisons dans le but d'être utile. » C'est sur les applications pratiques de l'analyse des confusions lexicales que nous allons nous interroger dans cette partie. Au préalable, il faudra nous interroger sur la pertinence d'une didactique du vocabulaire.

6.3.1 Le vocabulaire s'enseigne-t-il ?

Les didacticiens ne sont pas unanimes à dire que le vocabulaire s'enseigne. Ce désaccord peut s'expliquer par le fait qu'il a souvent été considéré comme le moyen qui permet le développement des quatre habiletés (lire, écouter, parler, écrire), et non pas comme une habileté en soi.

Après la première moitié des années 70, Richards (1976) et Judd (1978) se prononcent en faveur d'un enseignement direct du vocabulaire. Ainsi, pour Judd, le vocabulaire n'est pas seulement un moyen mais plutôt une habileté que les enseignants doivent cultiver pour elle-même chez l'apprenant, et ce, dès le début d'apprentissage. Pourtant plus tard Krashen (1981, 1989) en considérant le processus du développement lexical comme identique en L1 et en L2, soutient que le vocabulaire ne s'enseigne pas mais s'apprend et ce, par le biais de la lecture.

Par ailleurs, Galisson (1981: 27) propose son modèle pédagogique d'acquisition du vocabulaire en postulant que « les vocabulaires s'apprennent bien davantage qu'ils ne

s'enseignent ». Selon lui, l'appropriation d'un nouveau vocabulaire est question d'investissement personnel que chaque apprenant doit entreprendre activement; ainsi l'apprenant doit profiter de toute situation pour élargir son vocabulaire et répertorier les nouveaux mots qu'il rencontre dans son concordancier personnel. Germain, pour sa part (1984: 9), estime que le vocabulaire est à la fois objet d'apprentissage et objet d'enseignement et même qu'il doit faire l'objet d'enseignement explicite comme tout autre aspect de la langue, ce que nous soutenons aussi à l'instar de Bibeau, (1983: 120).

À l'aube du 21^e siècle, sans nier l'importance des stratégies d'inférence et des bénéfices de la lecture sur l'apprentissage implicite du vocabulaire, les didacticiens conviennent de plus en plus qu'un enseignement explicite du vocabulaire augmente l'intérêt pour l'apprentissage des mots et stimule la motivation des élèves. On observe donc un mouvement de pendule qui va de l'enseignement direct du vocabulaire, avec la méthode grammaire-traduction, vers l'apprentissage implicite et aléatoire, avec l'approche communicative, pour se placer à l'heure actuelle dans une zone médiane où l'enseignement/apprentissage implicite et explicite ont leur place (cf. Sökmen, 1997).

6.3.2 Confusions lexicales et gravité des erreurs

Dans la mesure où notre proposition pour l'enseignement du vocabulaire porte sur les confusions lexicales (leur correction et leur prévention), il est souhaitable de s'interroger ici sur la gravité de ce type d'erreurs.

À propos des erreurs que l'enseignant d'une L2 doit corriger, Calvé (1992) cite entre autres a) celles qui risquent de se fossiliser; b) celles qui mettent en danger la communication; c) celles qui provoquent de l'irritation chez le locuteur natif. Il semble que les confusions lexicales correspondent à l'un ou l'autre de ces profils.

Premièrement, dans la mesure où certaines paires lexicales donnent lieu à des erreurs classiques entre paronymes (ex. *alarme-alerte*, *inclinaison-inclination*) et ce, même chez les natifs, les confusions lexicales sont des erreurs qui risquent de devenir des habitudes et de se fossiliser. Deuxièmement, étant donné que les erreurs de confusion portent sur des unités lexicales, la déviation sémantique peut varier du faux sens jusqu'au contresens, ce qui peut nuire considérablement à l'efficacité de la communication (cf. *Il mène une vie de luxure* vs *Il mène une vie de luxe*). De plus, en tant qu'erreurs de lexique, les confusions risquent de provoquer un agacement chez les natifs et de détourner ainsi leur attention de l'essentiel du message. Rappelons ici que les erreurs lexicales sont considérées par les natifs, parmi toutes les fautes, comme les plus gênantes (cf. ch.1, §1.0). Enfin, on peut même ajouter que les confusions lexicales, encore plus que les erreurs de prononciation ou de grammaire, peuvent compromettre sérieusement la maîtrise linguistique du locuteur.

6.3.3 Pistes pour l'enseignement du vocabulaire

6.3.3.1 Accent sur la forme

Nous avons évoqué plus haut (cf. §6.2) l'importance de familiariser les apprenants avec la forme des mots de la L2. Plutôt que de laisser pour compte l'apprentissage des formes lexicales ou même de le considérer comme allant de soi, nous pensons qu'il est indispensable d'insister sur la désambiguïsation des formes orales et écrites des mots en ce sens qu'elles seront reconnues et récupérées dans le lexique mental de façon exacte et automatique.

Dans cette ligne de pensée, nous considérons nécessaire de familiariser les apprenants avec a) les sons nouveaux; b) les suites grapho-phonémiques typiques ou même probables de la L2 (ainsi la suite t-m-o-l-v n'est ni typique ni probable en français); c) les régularités orthographiques de la L2 (cf. m-e-n-t prononcé [mã] est régulier en français et correspond à une finale adverbiale ou nominale).

Il faudra donc prévoir des exercices qui permettent de fixer la forme des mots. On peut étudier explicitement l'orthographe et la prononciation d'un mot. Recopier, répéter et imiter semblent inévitables en début d'apprentissage, mais d'autres types d'exercices sont très vite possibles. La dictée du matériel connu peut être efficace mais n'est pas un exercice très motivant (Bogaards, 1994: 191). D'autres options consistent à visualiser la forme orthographique dans le but de s'en souvenir ou de créer une représentation mentale du son du mot en utilisant peut-être un autre avec lequel il rime (Schmitt, 1997: 214). L'emploi de la rime comme technique mnémonique peut également être envisagé. Par exemple, le mot cible *reel* en anglais peut être mieux retenu s'il est associé à *wheel* avec lequel il rime dans une phrase comme : « A reel is like a wheel » (Hulstijn, 1997: 205). Pour fixer les oppositions phonologiques importantes²⁰, on peut donner un mot et demander si le suivant est identique ou différent : *pendre-peindre, chou-sou*. Pour fixer les correspondances entre son et graphie, on peut donner un mot par écrit et faire entendre soit ce mot, soit un autre qui lui est semblable (Bogaards, 1994: 191).

Mettre l'accent sur la forme des mots paraît encore plus pertinent quand on enseigne à des groupes dont les problèmes dans le maniement des mots de la L2 sont prévisibles en raison des particularités de leur L1. Nous nous référons ici à l'étude de Ryan (1997) sur les difficultés des arabophones à faire la distinction entre formes lexicales ayant une suite consonantique identique en anglais : SToPPeD–STuPiD (cf. aussi §6.2.3).

Une raison supplémentaire pour laquelle la forme est importante, réside dans le fait qu'un mot inconnu peut être confondu avec un mot connu qui lui ressemble (cf. ch.2, §2.3.3.3). Haynes (1993) a montré que les apprenants qui font une confusion de ce genre, n'arrivent pas à démordre de leur interprétation erronée et ce, même quand le contexte le permet. Il

²⁰ Ici la discussion de P. Léon (1963) sur les sons fonctionnels du français et l'ordre de priorité en vue de correction de la prononciation est très éclairante.

semble ainsi que la familiarité lexicale l'emporte sur la transparence du contexte (cf. aussi Bensoussan & Laufer, 1984).

Il se peut que la tendance née de l'approche communicative ait éloigné les enseignants des exercices systématiques de vocabulaire et les ait plutôt incités à l'enseigner au fur et à mesure des occurrences en pratiquant surtout l'inférence du sens à partir du contexte. Nous considérons qu'un retour aux exercices plus « traditionnels » est pleinement justifié. De plus, de nombreuses recherches montrent que la rencontre fortuite avec les mots n'est pas suffisante pour qu'il y ait apprentissage (cf. Horst, 2000; Paribakht & Wesche, 1998; Laufer & Nation, 1995).

Si des exercices ciblés et un renforcement de l'attention sur les mots sont essentiels pour que quelques traces de ces mots puissent s'inscrire dans la mémoire, cela ne signifie pas qu'il faille insister de façon ponctuelle sur la forme orale et écrite de chaque mot que l'on rencontre en salle de classe. Nous préconisons avant tout l'accent sur l'aspect acoustique et visuel des mots de base de la langue cible et ce, non seulement parce qu'ils sont nécessaires et comme tels ne peuvent pas être laissés pour compte, mais, en plus, parce qu'ils ouvrent la voie vers la maîtrise de la L2 en général (cf. §6.2). Le reste du temps, l'enseignant saura agir de façon *ad hoc* et saura attirer l'attention sur la forme de tel ou tel mot jugée difficile, inhabituelle ou insolite.

6.3.3.2 Accent sur les confusibles

Dans le but de prévenir la confusion lexicale nous pensons qu'il est important de sensibiliser l'apprenant avec le fait que dans la L2 qu'il est en train d'apprendre, comme dans toutes les langues, il y a le risque de se tromper en mettant un mot à la place d'un autre et ce, à cause de la ressemblance entre les mots.

Cela dit, il est légitime de se demander si en mettant l'accent sur les confusibles on ne risque pas de créer de la confusion supplémentaire chez l'apprenant. Nous savons par d'autres domaines de recherche en didactique des langues, que la prise de conscience d'un problème est un pas nécessaire vers sa solution. De plus, nous disposons des résultats d'une recherche (Huisjes-Schreuder, 1978) selon lesquels les apprenants qui sont familiarisés avec les facteurs de confusabilité font moins de confusions lexicales par rapport à ceux dont l'attention n'a pas été attirée sur ce problème. De plus, étant donné qu'une langue ne s'apprend pas seulement implicitement par absorption (Stem, 1983), nous considérons que le travail explicite dans l'apprentissage d'une L2 est d'une importance capitale (cf. aussi §6.3.1).

Confondre est dans la nature humaine. Pour cela, nous préconisons avant tout un enseignement du vocabulaire qui vise à éviter toute confusion supplémentaire par l'anticipation des malentendus possibles dus à l'association des nouveaux mots avec ceux qui sont déjà connus. Pour ce faire, il faut essayer, d'une façon générale, d'éviter la juxtaposition gratuite d'items lexicaux problématiques lors du même cours (cf. aussi Laufer, 1991; Nation & Newton, 1997). Il se peut qu'il ne soit pas toujours facile de prévoir les mots qui poseront problème mais les enseignants expérimentés finissent par connaître les paires lexicales que les apprenants ont tendance à confondre fréquemment (ex. *grain-graine*).

Plus particulièrement, il faut éviter d'enseigner une paire de confusibles antonymiques en même temps (*droite-gauche*) afin de prévenir l'interversion dans le lexique mental de l'apprenant, c'est-à-dire la confusion entre mots ressemblants provoquée justement par l'enseignement simultané de ces derniers. En effet, les unités lexicales en question sont tellement proches que le risque de l'interversion (croire que *droite* veut dire "gauche" et *gauche* "droite") est presque automatique. Afin d'éviter donc ce type d'interférence qui peut

s'avérer plus difficile à corriger qu'à prévenir, il vaut mieux assurer pour une paire de confusibles donnée la consolidation d'un des items avant d'enseigner sa contrepartie.

De la même façon, enseigner en même temps des mots comme *rire*, *se moquer*, *plaisanter*, *rigoler*, *ricaner*, *se tordre* peut porter à confusion et augmenter la difficulté d'apprentissage. Il vaudra mieux attendre que le besoin de clarifier et de distinguer les mots entre eux se fasse sentir (Nation & Newton, 1997: 251).

À partir du niveau intermédiaire nous prôtons une étude contrastive explicite afin de mettre en évidence la différence entre deux ou plusieurs confusibles. Ainsi, comme en grammaire où l'accent est mis sur les structures difficiles, nous soutenons qu'il faut insister sur les items lexicaux problématiques. Des exercices spécifiques doivent alors être élaborés pour aider l'apprenant à différencier les formes lexicales similaires, les homonymes, les mots faussement transparents et les mots sémantiquement proches.

6.3.3.3 Sélection des confusibles en enseignement

La décision d'effectuer une sélection peut être confiée au jugement de l'enseignant. Comme nous venons de le mentionner, l'enseignant expérimenté aura généralement une bonne intuition des mots qui sont susceptibles de causer de la confusion chez l'apprenant. Nous estimons cependant que nous sommes en mesure de suggérer les types de confusibles qui semblent être les plus problématiques et qui, comme tels, méritent un traitement spécial en classe de langue.

Nous basons notre sélection des confusibles sur les considérations préalables concernant le problème de la confusion lexicale dont il a été question tout au long de cette thèse, ainsi que sur les résultats spécifiques de notre recherche. À partir de notre classification des confusions lexicales (cf. ch.5), il ressort que les confusibles les plus problématiques sont :

1. les confusibles formels de type homophonique (cf. *sou-saoul*) : nous émettons l'hypothèse que la difficulté, strictement orthographique, à faire la distinction entre homophones persiste même à des niveaux avancés;
2. les confusibles formels de type parophonique par substitution simple (cf. *sou-chou; peindre-pendre*) : nous émettons l'hypothèse que la difficulté sera plus grande si la différenciation implique des phonèmes inexistantes dans la L1 de l'apprenant;
3. les confusibles sémantiques de type parasynonymique : nous émettons l'hypothèse que plus les mots en question auront des traits sémantiques en commun, plus ils seront susceptibles d'être confondus (cf. *évier-lavabo; porc-cochon*);
4. les confusibles sémantiques de type hétéronymique : nous émettons l'hypothèse que plus la délimitation du champ lexical sera grande, plus le risque de confusion augmentera (cf. *fraise-cerise-framboise-groseille* : fruits de petite taille et de couleur rouge);
5. les confusibles sémantiques de type antonymique : nous émettons l'hypothèse que plus l'opposition entre les confusibles sera polaire (cf. *droite-gauche; allumer-éteindre*), plus le risque d'interversion sera grand;
6. les confusibles formels couplés d'une ressemblance sémantique (cf. *grain-graine*) : nous émettons l'hypothèse que la difficulté à faire la distinction entre ces confusibles persiste même à des niveaux avancés et que c'est la catégorie de confusibles la plus difficile à maîtriser.

La liste des confusibles qui vient d'être présentée comme méritant une attention particulière dans un cours de langue n'est pas établie par ordre de difficulté. Des recherches ultérieures pourraient le faire.

6.3.3.4 Vers une exploitation des confusions lexicales en classe de langue

Il est temps de s'interroger sur la possibilité d'exploiter les confusions lexicales dans le contexte d'enseignement/apprentissage d'une L2. Y aurait-il, autrement dit, moyen de contourner le problème de la confusion dans un but pédagogique ?

Besse (1990) dans un article sur la pédagogie des calembours en classe de langue étrangère, propose de tirer parti de l'aspect ludique des confusions. Bien que ce qu'il entend par « confusion » ne soit pas clair, il nous incite à ne pas passer sous silence les confusions que les apprenants font dans leur appropriation progressive de la L2, mais à essayer plutôt de les exploiter dans un but de plaisanterie et d'apprentissage en parallèle.

Dans ce sens, croyons-nous, l'enseignant peut noter et commenter les confusions lexicales qu'il rencontre (celles de ses élèves, celles repérées à la radio, à la télévision, etc.) ou qu'il commet lui-même. De cette façon, on crée un climat de confiance propice au partage où chacun se sent libre de parler de ses propres erreurs ce qui amène incidemment à réfléchir sur les mots. On peut également demander aux apprenants de signaler les mots qui leur posent problème parce qu'ils les confondent. Ici encore on sollicite l'observation et la réflexion des apprenants sur les mots.

Enfin, on peut puiser dans la littérature de substitutions fâcheuses et les examiner en classe. On peut ainsi faire découvrir une étymologie (**proxynète* pour *proxénète*, R. Gary), une contrepèterie (*Femme molle à la fesse* pour *Femme folle à la messe*, F. Rabelais), un jeu de mots (*Entre deux mots il faut toujours choisir le moindre*, P. Valéry), une raillerie (*...ce boudoir fleur de pêcher ou de ... péché (on n'a jamais bien su l'orthographe de la couleur de ce boudoir)*, B. D'Aurevilly).

Il va de soi que le choix des exemples dépendra du niveau des apprenants. Parfois on peut lier une substitution lexicale amusante à un problème particulier de prononciation pour un groupe linguistique donné (cf. « *un jeune veuf* » vs « *un jeune bœuf* » pour les hispanophones qui sont réputés confondre [v] et [b]).

Quoi qu'il en soit, en admettant qu'il y ait moyen de passer de l'autre côté du miroir en tirant ainsi profit des déviations lexicales que l'on doit normalement prévenir, sinon bannir, il ne faut pas perdre de vue qu'en abuser serait se noyer dans l'anecdotique et le dérisoire.

Conclusion

À notre connaissance la recherche décrite dans les chapitres précédents est la première tentative de démontrer empiriquement l'existence du phénomène de la confusion lexicale en français L2. Conformément à l'étude de Laufer (1991) pour l'anglais L2, notre recherche a montré que la confusion lexicale est également un type d'erreur commun chez les apprenants de français L2. Des confusions lexicales se sont produites indépendamment de la L1 des apprenants, l'anglais ou le grec, et de leur niveau de compétence en français L2.

Comme prévu, deux grandes catégories de confusions ont émergé : a) les confusions formelles; b) les confusions sémantiques. La difficulté à faire la différence entre formes lexicales similaires semble cependant beaucoup plus aiguë. Ce résultat devrait être validé dans une étude ultérieure. Ainsi il serait intéressant de vérifier si la similarité sémantique induit plus de confusions que la similarité formelle ou vice versa.

Notre recherche a mis en évidence plusieurs sous-catégories de confusions formelles et sémantiques. Chaque sous-catégorie de confusion met en évidence un type précis de confusibles. Parmi les différents types de confusibles, certains semblent plus difficiles à maîtriser que d'autres. Il s'ensuit que dans une recherche ultérieure il serait intéressant d'établir le seuil de la confusabilité en français L2. En ce qui a trait à la confusabilité formelle, on pourrait se poser la question de savoir quels traits de similarité et de différence sont prérequis pour qu'une confusion formelle risque de se produire. Par exemple, pourquoi *poison* et *poisson* sont-ils de bons candidats à la confusion mais pas *poison* et *maison* ? Par ailleurs, la question se pose de savoir si un certain nombre de traits en commun est nécessaire avant qu'une confusion puisse se produire. Par exemple, pourquoi *poisson* et *poison* sont-ils plus susceptibles d'être confondus que *poisson* et *boisson* ? De la même façon, on pourrait se demander quels sont les traits qui déterminent la confusabilité sémantique. Ainsi pourquoi

fraise et *cerise* sont-ils plus susceptibles d'être confondus que *cerise* et *orange* ? Et pourquoi *chaud* et *froid* sont-ils si facilement intervertis ?

Notre description des confusions lexicales est basée sur la compréhension écrite. Dans une recherche ultérieure il serait intéressant de voir si on arrive à une description similaire du phénomène à partir de la compréhension orale. Par ailleurs, d'autres protocoles expérimentaux devraient être essayés. Pour le moment nous pensons que dans une recherche subséquente, le protocole de l'introspection serait des plus appropriés. Certaines ambiguïtés concernant le classement des confusions produites pourraient par exemple être éliminées. Nos résultats portant presque exclusivement sur des mots monomorphémiques, des recherches subséquentes devraient se pencher également sur d'autres types de mots (composés, dérivés). Des recherches sur la confusion lexicale en expression orale ou écrite restent également à faire.

L'examen du rôle de la L1 des apprenants dans l'apparition des confusions lexicales a démontré qu'il existe une relation entre celle-ci et la fréquence des erreurs : le nombre des erreurs commises augmente avec la distance L1-L2. À tous les niveaux de compétence étudiés, les hellénophones ont en effet une tendance plus prononcée que les anglophones à commettre des erreurs de confusion en général et des confusions formelles en particulier. Ce résultat est conforme à celui de Laufer (1991) qui avait trouvé que les apprenants d'anglais L2 ayant comme L1 une langue sémitique ont tendance à commettre plus de confusions formelles que leurs homologues d'une L1 germanique ou romane. On peut alors supposer que plus la distance L1-L2 est grande, plus l'acquisition des formes lexicales similaires devient difficile.

Le niveau de compétence en L2 joue également un rôle dans l'apparition des erreurs de confusion. Cependant les intermédiaires commettent plus d'erreurs de confusion que les

débutants. Ce résultat semble indiquer qu'un seuil de compétence lexicale est nécessaire avant qu'une erreur de confusion risque de se produire. La fréquence lexicale semble également intervenir. Ainsi les intermédiaires ont tendance à commettre plus d'erreurs de confusion sur des mots de moindre fréquence que les débutants qui, eux, ont tendance à commettre plus d'erreurs de confusion sur des mots de grande fréquence.

Dans une étude subséquente on devrait également tester des locuteurs francophones natifs. Une comparaison de leurs confusions lexicales avec celles des apprenants en français L2 pourrait nous permettre de mieux comprendre dans quelle mesure le développement de la compétence lexicale chez les natifs ressemble ou diffère de celui que l'on observe chez les apprenants en L2.

Du point de vue de la théorie du lexique mental, les confusions semblent montrer que même si un mot ne peut être récupéré correctement, certains traits, étant plus saillants, sont préservés dans l'erreur. Parmi les traits saillants formels nous avons noté l'élément initial, la catégorie grammaticale et le nombre de syllabes. Du point de vue sémantique, nous avons indiqué le champ sémantique, l'antonymie et l'association. Une recherche ultérieure devrait valider ces résultats.

En ce qui a trait à l'organisation du lexique mental en L2, le fait que le nombre des confusions formelles a largement dépassé celui des confusions sémantiques semble indiquer que les apprenants organisent leur lexique mental selon la forme des mots plutôt que selon leur sens. Cependant, étant donné la méthodologie utilisée dans cette recherche, ce résultat peut, en partie, être dû à l'ignorance des apprenants des mots testés. Cela dit, dans les limites de notre recherche, le lexique mental en L2 est en partie phonologique et en partie sémantique, avec une prédominance pour les liens formels qui semble s'atténuer au fur et à mesure que la compétence lexicale se développe.

En ce qui a trait aux stratégies mises en œuvre afin de décoder un mot de la L2 à l'écrit, les apprenants semblent s'appuyer sur l'élément initial du mot, sa désinence, sa longueur, sa configuration graphique et sonore. Dans ce sens, la reconnaissance lexicale semble être tributaire du stockage du lexique mental. Dans une recherche ultérieure, il serait intéressant de déterminer la préférence relative pour ces stratégies de la part de l'apprenant.

Étant donné que la confusion entre mots similaires est une difficulté particulière dans l'apprentissage du vocabulaire et occasionnent des erreurs qui peuvent être graves, il semble raisonnable d'élaborer une méthode pédagogique *ad hoc*. Dans ce sens des mots souvent confondus devraient recevoir une attention particulière dans des exercices spécialement conçus. Les paires d'erreurs relevées dans notre corpus pourraient être utilisées dans l'élaboration de ces exercices. Le principe général qui sous-tend une telle démarche est basé sur l'idée que la prise de conscience d'un problème est un pas vers sa solution.

Bibliographie

- Aitchison, J. (1972) Mini-malapropisms. *British Journal of Disorders of Communication* 7, 38-43.
- Aitchison, J. (1994) *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell. (Première édition 1987).
- Aitchison, J. & Straf, M. (1982) Lexical Storage and Retrieval : A Developing Skill ? In A. Cutler (ed.) *Slips of the Tongue and Language Production*. Amsterdam: Mouton, 1982, pp. 197-241.
- Alderson, C. J. (1984) Reading in a Foreign Language : A Reading Problem or a Language Problem ? In C. J. Alderson & A. H. Urquhart (eds) *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, 1984, pp. 1-27.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981) Vocabulary Knowledge. In J. T. Guthrie (ed.) *Comprehension and Teaching : Research Reviews*. Newark (Delaware): International Reading Association, 1981, pp. 77-117.
- Arnaud, P.J.L. (1993 & 1994) *Mille lapsus*. CRTT, Université Lumière Lyon 2.
- Arnaud, P.J.L. (1999) Target-error ressemblance in French word substitution speech errors and the mental lexicon. *Applied Psycholinguistics* 20: 269-287.
- Backès, J.-L. (1997) *Le vers et les formes poétiques dans la poésie française*. Paris: Hachette.
- Bar, E. D. (1986) *Dictionnaire des synonymes*. Paris: Garnier.
- Barnett, M. (1989) *More than meets the eye. Foreign Language Reading : Theory and Practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Baylon, C. & Mignot, X. (1995) *Sémantique du langage*. Paris: Nathan.
- Beattie, G. W. & Butterworth, B. L. (1979) Contextual probability and word frequency as determinants of pauses and errors in spontaneous speech. *Language and Speech* 22, 201-211.

- Béjoint, H. (1990) Psycholinguistic evidence and the use of dictionaries by L2 learners. *In* M. Snell-Hornby (ed.) *Zürilex'86 Proceedings*. Tübingen: Francke, 1990, pp. 139-148.
- Bensoussan, M. (1992) Learners' Spontaneous Translations in an L2 Reading Comprehension Task : Vocabulary knowledge and Use of Schemata. *In* P. Arnaud & H. Béjoint (eds) *Vocabulary and Applied Linguistics*, London: Macmillan Academic and Professional Ltd, 1992, pp. 102-112.
- Bensoussan, M. & Laufer, B. (1984) Lexical Guessing in Context in EFL Reading Comprehension. *Journal of Research in Reading* 7/1, 15-32.
- Bertaud du Chazaud, H. (1971) *Nouveau dictionnaire des synonymes*. Paris: Le Robert.
- Bertaud du Chazaud, H. (1979) *Dictionnaire des synonymes*. Paris: Le Robert.
- Bertaud du Chazaud, H. (1992/1996) *Dictionnaire de synonymes et contraires*. Paris: Le Robert.
- Bertrand, J. (1979) *Dictionnaire pratique des faux frères. Mots à ne pas confondre entre eux*. Paris: Nathan.
- Bertrand, J. (1984) *Dictionnaire pratique des homonymes*. Montréal: Ville Marie.
- Besse, H. (1990) Pour une pédagogie des calembours. *Revue de phonétique appliquée*. Numéro 95-96-97, pp. 73-81.
- Bialystok, E. & Fröhlich, M. (1980) Oral communication strategies for lexical difficulties. *Interlanguage Studies Bulletin* 5/1, 3-30.
- Bibeau, G. (1983) La théorie du moniteur de Krashen : aspects critiques. *Bulletin de l'ACLA* 5/1, 99-123.
- Bogaards, P. (1994) *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif, Hatier-Didier. Collection LAL.
- Bolinger, D. (1970) Getting words in. *American Speech* 45, 78-84.

- Bond, Z. S. & Garnes, S. (1980) Misperceptions of Fluent Speech. *In* R. A. Cole (ed.) *Perception and Production of Fluent Speech*, 1980, pp. 115-132.
- Boomer, D. S. & Laver, J. D. M. (1973) Slips of the Tongue. *In* V. Fromkin (ed.) *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton, 1973, pp. 120-131.
- Boussinot, R. (1973) *Dictionnaire des synonymes, analogies et antonymes*. Paris, Bruxelles, Montréal: Bordas.
- Browman, C. P. (1978) Tip of the tongue and slip of the ear : Implications for language processing. *UCLA Working Papers in Phonetics* 42.
- Browman, C. P. (1980) Perceptual Processing : Evidence from Slips of the Ear. *In* V. Fromkin (ed.) *Errors in Linguistic Performance. Slips of the Tongue, Ear, Pen, and Hand*. New York: Academic Press, 1980, pp. 213-230.
- Brown, D. F. (1974) Advanced vocabulary teaching : the problem of collocation. *RELC Journal*, 5/2, 1-11.
- Brown, R. & McNeill, D. (1966) The tip of the tongue phenomenon. *Journal of verbal learning and verbal behavior* 5, 325-337.
- Buckingham, H. W. Jr. (1980) On correlating aphasic error with slips of the tongue. *Applied Psycholinguistics* 1, 199-220.
- Calvé , P. (1992) Corriger ou ne pas corriger : Là n'est pas la question. *La Revue canadienne des langues vivantes* 48/3, 458-471.
- Camion, J. (1986) *Dictionnaires des homonymes de la langue française*. Soisy-sous-Montmorency (France): Gachot.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1, 1-47.
- Carpenter, E. (1993) *Confusable words*. London: Harper Collins.
- Carr, E. (1985) The Vocabulary Overview Guide : A metacognitive strategy to improve vocabulary comprehension and retention. *Journal of Reading* 28/8, 684-689.

- Carter, R. (1987a) Vocabulary and second/foreign language teaching. *Language Teaching* 20/1, 3-16.
- Carter, R. (1987b) *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. London: Allen & Unwin.
- Celce-Murcia, M. (1973) Meringer's corpus revisited. In V. Fromkin (ed.) *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton, 1973, pp. 195-204.
- Celce-Murcia, M. (1980) On Meringer's corpus of "slips of the ear". In V. Fromkin (ed.) *Errors in Linguistic Performance. Slips of the Tongue, Ear, Pen, and Hand*. New York: Academic Press, 1980, pp. 199-211.
- Chamberlin, W. A. (1905) The comparative study of words in foreign languages. *The School Review* 13, 315-323.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Coady, J. (1979) A Psycholinguistic Model of the ESL Reader. In R. Mackay, B. Barkman & R. R. Jordan (eds) *Reading in a Second Language*. Rowley, MA: Newbury House, 1979, pp. 5-12.
- Coady, J. (1993) Research on ESL/EFL Vocabulary Acquisition : Putting it in Context. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (eds) *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1993, pp. 3-23.
- Cohen, A. (1973) Errors in speech and their implication for understanding the strategy of language users. In V. Fromkin (ed.) *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton, 1973, pp. 88-92.
- Corder, S. P. (1967) The significance of learners' errors. *IRAL* 5/4, 161-170.
- Corder, S. P. (1971) Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée. *Bulletin CILA - Neuchâtel* 14, 6-15.
- Corder, S. P. (1979) Language Distance and the Magnitude of the Language Learning Task. *Studies in Second Language Acquisition* 1/2, 27-36.

- Cornaire, C. (1999) *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International.
- Cruse, D. A. (1986) *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cutler, A. (1980) La leçon des lapsus. *LaRecherche* 11/112, 686-692.
- Cutler, A. (1982) The reliability of speech error data. In A. Cutler (ed.) *Slips of the Tongue and Language Production*. Amsterdam: Mouton, 1982, pp. 7-28.
- Cutler, A. (ed.) (1982) *Slips of the Tongue and Language Production*. Amsterdam: Mouton.
- Cutler, A. & Fay, D. A. (1978) Introduction. In re-issue of R. Meringer and K. Mayer *Versprechen und Verlesen. Eine psychologisch-linguistische Studie* (1895), IX-XL. Amsterdam: John Benjamins.
- Cutler, A. & Fay, D. A. (1982) One Mental Lexicon, Phonologically Arranged : Comments on Hurford's Comments. *Linguistic Inquiry* 13/1, 107-113.
- Ducrot, O. & Todorov, T. (1972) *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Duškuvá, L. (1969) On sources of errors in foreign language learning. *IRAL* 7/1. 11-36.
- Eisenson, J. (1973) *Adult Aphasia*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ellis, A. W. (1980) On the Freudian Theory of Speech Errors. In V. Fromkin (ed.) *Errors in Linguistic Performance. Slips of the Tongue, Ear, Pen, and Hand*. New York: Academic Press, 1980, pp. 123-131.
- Ellis, A. W. (1985) The Production of Spoken Words : A Cognitive Neuropsychological Perspective. In A. W. Ellis (ed.) *Progress in the psychology of language*. Volume 2. London: Lawrence Erlbaum, 1985, pp. 107-145.
- Ensz, K. (1982) French Attitudes toward Typical Speech Errors of American Speakers of French. *Modern Language Journal* 66, 133-139.
- Færch, C. & Kasper, G. (1983) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

- Færch, C. Haastруп, K. & Phillipson, R. (1984) *Learner Language and Language Learning*. Clevedon Avon: Multilingual Matters.
- Fay, D. & Cutler, A. (1977) Malapropisms and the Structure of the Mental Lexicon. *Linguistic Inquiry* 8/3, 505-520.
- Ferber, R. (1991) Slip of the Tongue or Slip of the Ear ? On the Perception and Transcription of Naturalistic Slips of the Tongue. *Journal of Psycholinguistic Research* 20/2, 105-122.
- Frauenfelder, U. (1991) Une introduction aux modèles de reconnaissance des mots parlés. In R. Kolinsky et al. (eds) *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles : études de psycholinguistique cognitive*. Paris: PUF, 1991, pp. 7-36.
- Frauenfelder, U. & Porquier, R. (1980) Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. *Langages* 57, 61-71.
- Freud, S. (1891) *On Aphasia*. English translation by E. Stengel. London: Imago, 1935.
- Freud, S. (1923/1967) *Psychopathologie de la vie quotidienne*. (Première édition allemande en 1901). Paris: Payot.
- Freud, S. (1930) *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*. (Première édition allemande en 1905). Paris: Gallimard.
- Fromkin, V. (1973) The Non-Anomalous Nature of Anomalous Utterances. In V. Fromkin (ed.) *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton, 1973, pp. 215-242.
- Fromkin, V. (ed.) (1973) *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton.
- Fromkin, V. (ed.) (1980) *Errors in Linguistic Performance. Slips of the Tongue, Ear, Pen, and Hand*. New York: Academic Press.
- Galisson, R. (1973) Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger. *Études de linguistique appliquée* 11, 87-126.
- Galisson, R. (1979) *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris: Hachette.

- Galisson, R. (1981) *Approches communicatives et acquisition des vocabulaires (Du concordancier à l' auto-dictionnaire personnalisé)*. In P. Léon. & J. Yashinsky (eds) *Options nouvelles en didactique du français langue étrangère*. Ottawa: Didier, 1981, pp. 27-44.
- Galisson, R. (1983) *Des mots pour communiquer*. Paris: CLE International.
- Galisson, R. (1988) *Le vocabulaire en pénitence. Brève histoire d'une disgrâce chronique. Reflet 27*, 14-19. Paris: Alliance française, Crédif, Hatier.
- Galisson, R. (1991) *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé International.
- Galisson, R. (1995) *Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et d'impressionnisme ... Études de linguistique appliquée 97*, 5-14.
- Gaonac'h, D. (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Crédif.
- Gaonac'h, D. (1993) *Les composantes cognitives de la lecture. Le français dans le monde*, 255, pp. 87-92.
- Games, S. & Bond, Z. S. (1975) *Slips of the Ear : Errors in Perception of Casual Speech. (Proceedings of the Eleventh Regional Meeting of the) Chicago Linguistic Society 11*, 214-225.
- Games, S. & Bond, Z. S. (1980) *A slip of the ear: A snip of the ear ? A slip of the year ? In V. Fromkin (ed.) Errors in Linguistic Performance. Slips of the Tongue, Ear, Pen, and Hand*. New York: Academic Press, 1980, pp. 231-239.
- Genouvrier , E., Désirat, C. & Hordé, T. (1977) *Nouveau dictionnaire des synonymes*. Paris: Larousse.
- Germain, C. (1984) *Quelques enjeux fondamentaux dans une pédagogie de la communication en langue seconde. Études de linguistique appliquée 56*, 7-15.
- Gougenheim, G. , Michéa, R. , Rivenc, P. & Sauvageot, A. (1964) *L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.

- Green, D. W. & Meara, P. (1987) The effects of script on visual search. *Second Language Research* 4, 102-117.
- Guiraud, P. (1976) *Les jeux de mots*. Paris: PUF.
- Haastrup, K. (1989) The Learner as Word Processor. In P. Nation & R. Carter (eds) *Vocabulary Acquisition. AILA Review*, 1989, pp. 34-46.
- Haastrup, K. (1991) *Lexical Inferencing Procedures on Talking about Words : Receptive Procedures in Foreign Language Learning with Special Reference to English*. Tübingen: Narr.
- Harley, B. & Swain, M. (1978) An Analysis of the Verb system used by young Learners of French. *Intelanguage Studies Bulletin* 3, 35-79.
- Hatch, E. (1983) *Psycholinguistics. A Second Language Perspective*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995) *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hausmann, F. J. (1984) Wortschatzlernen ist kollokationslernen. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 31, 395-406.
- Haynes, M. (1984) Patterns and perils of guessing in second language reading. In J. Handscombe, R. A. Orem & B. P. Taylor (eds) *On TESOL 1983*. Washington, DC.: TESOL, 1984, pp. 163-176.
- Haynes, M. (1993) Patterns and perils of guessing in second language reading. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (eds) (1993) *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. pp. 130-152, Norwood, N. J. : Ablex Publishing Corporation.
- Henning, G. (1973) Remembering Foreign Language Vocabulary : Acoustic and Semantic parameters. *Language Learning* 23/2, 185-196.
- Higa, M. (1963) Interference effects of interlist word relationships in verbal learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 2, 170-175.

- Higa, M. (1965) The psycholinguistic concept of "difficulty" and the teaching of foreign vocabulary. *Language learning* 15/3-4, 167-179.
- Hill, A. A. (1973) A Theory of Speech Errors. In V. Fromkin (ed.) *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton, 1973, pp. 205-214.
- Hockett, C. F. (1973) Where the Tongue Slips, there Slip I. In V. Fromkin (ed.) *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton, 1973, pp. 93-119.
- Horst, M. (2000) *Incidental Vocabulary Learning : Patterns of growth*. Communication. Université d'Ottawa, Institut des langues secondes, 3 mars.
- Hotopf, W. H. N. (1980). Semantic similarity as a factor in whole-word slips of the tongue. In V. Fromkin (ed.) *Errors in Linguistic Performance. Slips of the Tongue, Ear, Pen, and Hand*. New York: Academic Press, 1980, pp. 97-109.
- Hotopf, W. H. N. (1983) Lexical Slips of the Pen and the Tongue : What they tell us about Language Production. In B. Butterworth (ed.) *Language Production*. Volume 2. London: Academic Press, 1983, pp. 147-199.
- Huisjes-Schreuder, E. (1978) Het effect van waarschuwen bij presentatie van verwarrende woordparen. [The effect of alerting learners to confusable word-pairs.] *Levende Talen* 337, 613-617.
- Hulstijn, J. (1997) Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning; Theoretical considerations and practical implications. In J. Coady & T. Huckin (eds) *Second Language Vocabulary Acquisition : A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: CUP, 1997, pp. 203-224.
- Hurford, J. (1981) Malapropisms, left-to-right listing, and lexicalism. *Linguistic Inquiry* 12, 419-423.
- Johansson, S. (1978) *Studies of error gravity. Native reactions to errors produced by Swedish Learners of English*. Gothenburg: Gothenburg Studies in English 44.
- Judd, E. L. (1978) Vocabulary Teaching and TESOL : A Need for Reevaluation of Existing Assumptions. *TESOL Quarterly* 12/1, 71-76.

- Kelly, P. (1991) Lexical ignorance : The main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners. *IRAL* 29/2, 135-149.
- Koda, K. (1997) Orthographic Knowledge in L2 Lexical Processing : A Cross-linguistic perspective. In J. Coady & T. Huckin (eds) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: CUP, 1997, pp. 35-52.
- Kolinsky, R. Morais, J. & Segui, J. (eds) (1991) *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles : études de psycholinguistique cognitive*. Paris: PUF.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York : Pergamon Press.
- Krashen, S. (1989) We acquire vocabulary and spelling by reading : Addition of evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73/4, 440-464.
- Kristeva, J. (1981) *Le langage, cet inconnu*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Lado, R. (1953-1956) Patterns of difficulty in vocabulary. *Language learning* 5-6, 23-41.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995) Vocabulary size and use : lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics* 16/3, 307-322.
- Laufer, B. (1986) Possible changes in attitude towards vocabulary research. *IRAL* 24/1, 69-75.
- Laufer, B. (1988) The concept of "Synforms" (similar lexical forms) in vocabulary acquisition. *Language and Education* 2/2, 113-132.
- Laufer, B. (1989) A Factor of Difficulty in Vocabulary Learning : Deceptive Transparency. In P. Nation & R. Carter (eds) *Vocabulary Acquisition AILA Review-Revue de l'AILA* 6, pp. 10-20.

- Laufer, B. (1990) Words you know : How they affect words you learn. In J. Fisiak (ed.) *Further Insights into Contrastive Analysis*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1990, pp. 573-593.
- Laufer, B. (1991) *Similar Lexical Forms in Interlanguage*. Tübingen: Narr.
- Laufer, B. (1992) Reading in a Foreign Language : How does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability ? *Journal of Research in Reading* 15/2, 95-103.
- Laufer, B. (1994) Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. In D. Singleton (ed.) *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*, AILE Encrages no 3, 1993-94, pp. 97-113.
- Le Français fondamental (1^{er} degré)* « précédemment Français élémentaire ». Ministère de l'Éducation Nationale. Direction de la coopération. Publication de l'Institut Pédagogique National.
- Le Français fondamental (2^e degré)*. Ministère de l'Éducation Nationale. Direction de la coopération. Publication de l'Institut Pédagogique National.
- Le Gal, E. (1927, 1942) *Ne confondez pas ... Étude de paronymes*. Paris: Librairie Delagrave.
- Léon, P. (1963) Problèmes de méthode en phonétique corrective. *Le Français dans le monde*, n° 14, pp. 9-12.
- Levelt, W. (1989) *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Levenston, E. A. (1979) Second Language Acquisition : Issues and Problems. *Interlanguage Studies Bulletin-Utrecht* 4/2, 147-160.
- Lord, R. (1974) Learning Vocabulary. *IRAL* 12/3, 239-247.
- Ludwig, J. (1984) Vocabulary acquisition as a function of word characteristics. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* 40/5, 552-562.

- Luria, A. R. (1974) Language and brain : Towards the basic problems of neurolinguistics. *Brain and Language* 1, 1-14.
- Lyons, J. (1968) *Introduction to Theoretical Linguistics*. London: Cambridge University Press.
- MacArthur, T. (ed.) (1992) *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- MacKay, D. G. (1973) Spoonerisms : The Structure of Errors in the Serial Order of Speech. In V. Fromkin (ed.) *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton, 1973, pp. 164-194.
- Mackey, W. (1965) *Language Teaching Analysis*. London: Longman. (Traduction française et mise à jour de L. Laforge sous le titre: *Principes de didactique analytique*, 1972, Paris: Didier).
- Martin, M. (1984) Advanced Vocabulary Teaching : The Problem of Synonyms. *The Modern Language Journal* 68/2, 130-137.
- McCarthy, M. (1984) A New Look at Vocabulary in EFL. *Applied Linguistics* 5/1, 12-22.
- Meara, P. (1978) Learners' Word Associations in French. *Interlanguage Studies Bulletin-Utrecht* 3/2, 192-211.
- Meara, P. (1980) Vocabulary Acquisition : A Neglected Aspect of Language Learning. In V. Kinsella (ed.) *Language Teaching Surveys I*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980, pp. 221-246.
- Meara, P. (1982) Word Associations in a Foreign Language : A Report on the the Birkbeck Vocabulary Project. *Nottingham Linguistic Circular* 11/2, 29-38.
- Meara, P. (1984a) The study of Lexis in Interlanguage. In A. Davies, C. Cripes & A. Howatt (eds) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984, pp. 225-235.

- Meara, P. (1984b) Word Recognition in Foreign Languages. In A. K. Pugh & J. M. Ulijn (eds) *Reading for professional purposes : Studies and practices in native and foreign languages*. London: Heinemann, 1984, pp. 97-105.
- Meringer, R. & Mayer, K. (1895) *Versprechen und Verlesen : Eine psychologisch linguistische Studie*. Stuttgart: Göschen. (New edition, with introduction by A. Cutler & D. Fay. Amsterdam: John Benjamins, 1978).
- Meringer, R. (1908) *Aus dem Leben der Sprache : Versprechen, Kindersprache, Nachahmungstrieb*. Berlin: Behr's Verlag.
- Meyer, A. S. (1992) Investigation of phonological encoding through speech error analyses : Achievements, limitations, and alternatives. *Cognition* 42, 181-211.
- Moirand, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Motley, M. T. (1985) Slips of the Tongue. *Scientific American* 253/3, 114-119.
- Nation, I. S. P. (1982) Beginning to Learn Foreign Vocabulary : A Review of the Research. *RELC Journal* 13/1, 14-36.
- Nation, I. S. P. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (1993) Vocabulary Size, Growth, and Use. In R. Schreuder & B. Weltens (eds) *The Bilingual Lexicon* Amsterdam: John Benjamins, 1993, pp. 115-134.
- Nation, I. S. P. & Coady, J. (1988) Vocabulary and Reading. In R. Carter & M. McCarthy (eds) *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 1988, pp. 97-110.
- Nation, P. & Newton, J. (1997) Teaching vocabulary. In J. Coady & T. Huckin (eds) *Second Language Vocabulary Acquisition : A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: CUP, 1997, pp. 238-254.
- Nattinger, J. (1988) Some current trends in vocabulary teaching. In R. Carter & M. McCarthy (eds) *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 1988, pp. 62-82.

- Nemni, M. (1985) Les maux des mots. *La revue canadienne des langues vivantes* 41/1, 1020-1040.
- Newkirk, D. *et al.* (1980) Linguistic evidence from slips of the hand. In V. Fromkin (ed.) *Errors in Linguistic Performance. Slips of the Tongue, Ear, Pen, and Hand*. New York: Academic Press, 1980, pp. 165-197.
- Niklas-Salminen, A. (1997) *La Lexicologie*. Paris: Armand Colin.
- Nooteboom, S. G. (1973) The tongue slips into patterns. In V. Fromkin (ed.) *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton, 1973, pp. 144-156.
- Olsson, M. (1973) The Effects of Different Types of Errors in the Communication Situation. In J. Svartvik (ed.) *Errata. Papers in Errors Analysis*. Lund: Gleerup, 1973, pp. 153-160.
- Owen, G. A. (1966) *Dictionary of "Confusibles"*. Bath: James Brodie.
- Oxford, R. & Scarcella, R. (1994) Second Language Vocabulary Learning among Adults : State of the Art in Vocabulary Instruction. *System* 22/2, 231-243.
- Palmberg, R. (1985) How much English vocabulary do Swedish-speaking primarily-school pupils know before starting to learn English at school ? In H. Ringbom (ed.) *Foreign Language Learning and Bilingualism*, 1985, Abo Akademic.
- Palmer, F. R. (1976) *Semantics. A new outline*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T.S. & Wesche, M. (1998) *"Incidental" and Instructed L2 Vocabulary Acquisition : Different Contexts, Common Processes*. Communication. Congrès de l'Association canadienne de linguistique appliquée, 20-23 mai 1998. Ottawa: Carleton University.
- Parry, K. (1997) Vocabulary and Compréhension : Two Portraits. In J. Coady & T. Huckin (eds) *Second Language Vocabulary Acquisition : A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: CUP, 1997, pp. 55-68.
- Phythian, B. A. (1989) *A Concise Dictionary of Confusables*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton.

- Picoche, J. (1977/1992) *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris: Nathan.
- Politzer, R. (1978) Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives. *The Modern Language Journal* 62/5-6, 253-261.
- Potter, J. M. (1980) What was the matter with Dr. Spooner ? In V. Fromkin (ed.), *Errors in Linguistic Performance. Slips of the Tongue, Ear, Pen, and Hand*. London: Academic Press, 1980, pp. 13-34.
- Poullisse, N. (1996) *Slips of the Tongue in Second Language Research*. Communication présentée au 11th World Congress of Applied Linguistics AILA, Jyväskylä, Finland, 4-9 August, 1996.
- Richards, J. (1971) Error Analysis and Second Language Strategies. *Language Sciences* 17, 12-22.
- Richards, J. (ed.) (1974) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Richards, J. (1976) The role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly* 10/1, 77-89.
- Ringbom, H. (1982) The Influence of Other Languages on the Vocabulary of Foreign Language Learners. In G. Nickel & D. Nehls (eds) *Error Analysis, Contrastive Linguistics and Second Language Learning*. Heidelberg: Julius Groos Verlag. Papers from the 6th International Congress of Applied Linguistics, Lund, 1981, pp. 85-95.
- Rivers, W. M. (1981) Apples of gold in pictures of silver : Where have all the words gone ? *StudiaLinguistica* 35/1-2, 114-129.
- Rodgers, T. S. (1969) On measuring vocabulary difficulty : an analysis of item variables in learning Russian-English vocabulary pairs. *IRAL* 7/4, 327-343.
- Room, A. (1979) *Room's Dictionary of Confusibles*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Room, A. (1981) *Room's Dictionary of Distinguishables*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Room, A. (1985) *Dictionary of Confusing Words and Meanings*. London: Routledge.
- Room, A. (1988) *Dictionary of Contrasting Pairs*. London: Routledge.
- Rossi, M. & Peter-Defare, E. (1998) *Les lapsus ou comment notre fourche a langué*. Paris: PUF.
- Ryan, A. (1997) Learning the orthographical form of L2 vocabulary – a receptive and a productive process. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds) *Vocabulary : Description, Acquisition, and Pedagogy*, 1997, Cambridge: CUP, pp. 181-198.
- Ryan, A. & Meara, P. (1991) The case of the invisible vowels : Arabic speakers reading English words. *Reading in a Foreign Language* 7/2, 531-540.
- Scherfer, P. (1989) Réflexions sur l'apprentissage du vocabulaire dans l'enseignement des langues étrangères. *Recherches en linguistique étrangère XIII*, pp. 135-168. Annales littéraires de l'Université de Besançon. Paris: Les Belles Lettres.
- Schmitt, N. (1997) Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds) *Vocabulary : Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: CUP, 1997, pp. 199-227.
- Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds) (1997) *Vocabulary : Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: CUP.
- Scholfield, P. (1987) Lexical Errors - a Collector's Guide. *Teaching Ressource Materials in Linguistics* 1/1, 34-55.
- Segui, J. (1991) La reconnaissance visuelle des mots. In R. Kolinsky *et al.* (eds) *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles : études de psycholinguistique cognitive*. Paris: PUF, 1991, pp. 99-117.
- Seliger, H. & Shohamy, E. (1989) *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *IRAL* 10/3, 209-231.

- Singleton, D. (1993-94) Introduction : Le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2. In D. Singleton (ed.) *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère. Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)* 3. Paris: Encrages, pp. 3-27.
- Söderpalm, E. (1980) Slips of the tongue in normal and pathological speech. In V. Fromkin (ed.) *Errors in Linguistic Performance. Slips of the Tongue, Ear, Pen, and Hand*. New York: Academic Press, 1980, pp. 81-86.
- Sökmen, A. (1997) Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds) *Vocabulary : Description, Acquisition, and Pedagogy*, 1997, Cambridge: CUP, pp. 237-257.
- Stanovich, K. E. (1986) Matthew effects on reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21, 360-407.
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Suarez, A. & Meara, P. (1989) The Effects of Irregular Orthography on the Processing of Words in a Foreign Language. *Reading in a Foreign Language* 6/1, 349-356.
- Théophanous, O. (1994) *Élaboration d'un glossaire de congénères français-grecs pour l'enseignement du français aux hellénophones*. M. A. Université de Montréal.
- Théophanous, O. (2001) Identification des congénères : Quels facteurs sont en jeu ? Un état de la question. *ITL Review of Applied Linguistics*, Louvain, 131-132, pp. 85-105.
- Tréville, M.-C. (1988) Faut-il enseigner le vocabulaire de la langue seconde ? In R. LeBlanc et al. (eds) *L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherches pratiques*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 1988, pp. 159-182.
- Tréville, M.-C. (2000) *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tréville, M.-C. & Duquette, L. (1996) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Ullmann, S. (1952) *Précis de sémantique française*. Berne: Francke.

- Urdang, L. (1988) *Differences. Over 5 000 commonly confused words explained*. London: Bloomsbury.
- Van Røey, J., Granger, S. & Swallow, H. (1988) *Dictionnaire des faux-amis français-anglais*. Paris-Gembloux: Duculot.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Warren, B. (1982) Common Types of Lexical Errors among Swedish Learners of English. *Moderna Språk* 76/3, 209-228.
- Wells, R. (1973) Predicting slips of the tongue. In V. Fromkin (ed.) *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton, 1973, pp. 82-87.
- Wesche, M. & Paribakht, T. S. (1996) Assessing second language vocabulary knowledge : Depth versus breadth. In B. Harley (ed.) *Vocabulary Learning and Teaching in a second Language. La revue canadienne des langues vivantes* 53/1, 13-40.
- Weseen, M. H. (1935/1964) *Words Confused and Misused*. London: Isaac Pitman & Sons.
- Wilkins, D. A. (1972) *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Wolfe, D. L. (1967) Some theoretical aspects of language learning and language teaching. *Language Learning* 27/3-4, 173-188.
- Zimmermann, R. (1987) Form-oriented and content-oriented lexical errors in L2 learners. *IRAL* 25/1, 55-67.
- Zughoul, M. R. (1991) Lexical choice : Towards writing problematic word lists. *IRAL* 29/1, 45-60.
- Zwicky, A. M. (1979) Classical Malapropisms. *Language Sciences* 1/2, 339-348.
- Zwicky, A. M. (1982) Classical malapropisms and the Creation of a Mental Lexicon. In L. K. Obler & L. Menn (eds) *Exceptional Language and Linguistics*. New York: Academic Press, 1982, pp. 115-132.

Annexes

Annexe I

Liste à partir de laquelle ont été choisis les premiers 25 mots du test

Cette liste comprend seulement 158 mots. 905 mots ont été donc éliminés suite à l'application de nos critères de sélection. Rappelons que la liste des mots par fréquence décroissante comprend 1063 items. En caractères gras nous indiquons le mot sélectionné.

1. aller
2. voir
3. vouloir
4. venir
5. prendre
6. jour
7. trouver
8. donner
9. connaître
10. **mois**
11. penser
12. manger
13. travailler
14. voiture
15. acheter
16. écouter
17. entendre
18. jouer
19. vie
20. **perdre**
21. père
22. rue
23. cheval
24. guerre
25. mère
26. jeune
27. dimanche
28. tomber
29. semaine
30. **piéd**
31. tête
32. écrire
33. vivre
34. nuit
35. besoin
36. métier
37. plaire
38. peur
39. dieu
40. **œil**
41. gare
42. froid
43. dormir
44. boire
45. ouvrir
46. sœur
47. mourir
48. après-midi
49. chaud
50. **midi**
51. fil

52. devenir
53. chien
54. enlever
55. endroit
56. lever se
57. samedi
58. cœur
59. boîte
60. **montrer**
61. hiver
62. asseoir s'
63. noir
64. repas
65. **heureux**
66. lieu
67. lundi
68. neige
69. fou
70. **tuer**
71. réussir
72. oublier
73. espérer
74. suivre
75. **rencontrer**
76. jeu
77. bateau
78. débrouiller se
79. voisin
80. **vitesse**
81. fenêtre
82. fermer
83. laver
84. œuf
85. **chaussure**
86. chauffage
87. genou
88. mer
89. champ
90. **ouvrier**
91. faim
92. huile
93. bord
94. jambe
95. **camion**
96. poussière
97. malheureux
98. étonner
99. brûler
100. **casser**
101. soigner
102. peinture
103. heureusement
104. oser
105. **pleurer**
106. autrefois
107. étage

108. vert
109. bonjour
110. **chemin**
111. pleuvoir
112. moitié
113. remercier
114. arbre
115. **dépenser**
116. lait
117. trou
118. nez
119. triste
120. **cour**
121. soleil
122. cheveu
123. bouger
124. courir
125. **sou**
126. allemand
127. poisson
128. plaindre se
129. dos
130. **foie**
131. bruit
132. battre
133. usine
134. canard
135. **sui vant**
136. escalier
137. frapper
138. loger
139. ramasser
140. **traverser**
141. bain
142. retard
143. santé
144. entretenir
145. **meuble**
146. laine
147. douleur
148. jeter
149. mardi
150. **jaune**
151. tante
152. nager
153. île
154. faute
155. **jeudi**
156. tromper se
157. nettoyer
158. chaleur

Annexe II

La liste qui suit contient les numéros d'ordre pour les 25 premiers mots du test, ainsi que leur fréquence selon le *Français fondamental* :

Numéros d'ordre	Mots	Fréquence
153	mois	262
247	perdre	132
326	pied	95
411	œil	71
480	midi	58
534	montrer	51
572	heureux	46
593	tuer	44
611	rencontrer	42
641	vitesse	40
701	chaussure	35
723	ouvrier	33
747	camion	32
770	casser	30
795	pleurer	29
801	chemin	29
842	dépenser	27
874	cour	26
905	sou	25
912	foie	24
946	suisant	23
974	traverser	22
985	meuble	22
1010	jaune	21
1045	jeudi	20

Annexe III

Liste à partir de laquelle ont été choisis les 75 mots du test

Liste de 302 mots (dont 150 du *Français fondamental* 1^{er} degré et 152 du *Français fondamental* 2^e degré) à partir de laquelle ont été choisis 75 mots du test selon 1 sur 4. Les mots suivis d'un 2 proviennent du *Français fondamental* 2^e degré. En caractères gras nous indiquons le mot sélectionné.

1. abîmer 2
2. abriter 2
3. accrocher
4. **agneau** 2
5. aiguille
6. aile
7. ajouter
8. **allumette**
9. âme 2
10. amélioration 2
11. amour
12. **âne**
13. appartenir 2
14. avaler 2
15. avenir 2
16. **aveugle**
17. baisser se
18. balayer
19. banlieue 2
20. **bâtir** 2
21. bavard 2
22. beurre
23. bœuf
24. **boisson** 2
25. boiter 2
26. bonheur 2
27. bonté 2
28. **bouche**
29. boue 2
30. boulanger
31. brouillard
32. **cadeau** 2
33. cahier 2
34. ceinture
35. chapeau
36. **chasser**
37. chaussette
38. chêne 2
39. cheville 2
40. **chèvre**
41. chômage 2
42. chou 2
43. ciseaux
44. **colline** 2
45. cordonnier
46. cou
47. coudre
48. **couloir** 2
49. coupable 2

- 50. couteau
- 51. couvercle
- 52. **cracher**
- 53. craindre 2
- 54. creuser
- 55. cueillir 2
- 56. **cuir**
- 57. cuire
- 58. cuivre
- 59. déchirer
- 60. **déménager 2**
- 61. dépêcher se
- 62. deuil 2
- 63. deviner 2
- 64. **doigt**
- 65. doré 2
- 66. douane 2
- 67. drap
- 68. **drapeau**
- 69. échelle
- 70. écran 2
- 71. écraser
- 72. **emprunter 2**
- 73. encre 2
- 74. engrais 2
- 75. enseigner 2
- 76. **enterrer**
- 77. entourer
- 78. épais
- 79. épicier
- 80. **épingle**
- 81. épouser 2
- 82. épuiser 2
- 83. espoir 2
- 84. **essuyer**
- 85. étable 2
- 86. étang 2
- 87. étape 2
- 88. **éteindre**
- 89. étoffe
- 90. étoile
- 91. étroit
- 92. **évier 2**
- 93. exiger 2
- 94. fauteuil 2
- 95. fer
- 96. **feu**
- 97. ficelle
- 98. foi 2
- 99. foire 2
- 100. **foncé**
- 101. fondre
- 102. fossé
- 103. foule 2
- 104. **fourrure 2**
- 105. fromage

- 106. frotter
- 107. fuir 2
- 108. **gaspiller 2**
- 109. goutte
- 110. grêle 2
- 111. grève 2
- 112. **grimper 2**
- 113. guérir
- 114. habile 2
- 115. haine 2
- 116. **hauteur 2**
- 117. honte 2
- 118. impôt 2
- 119. inquiet 2
- 120. **interdire 2**
- 121. ivre 2
- 122. jaillir 2
- 123. jeunesse 2
- 124. **jouet**
- 125. jumeau 2
- 126. jupe
- 127. lac
- 128. **laid**
- 129. lapin 2
- 130. lavabo
- 131. léger
- 132. **légume**
- 133. lent
- 134. lèvres
- 135. lièvre 2
- 136. **lisse 2**
- 137. loi
- 138. loisir 2
- 139. loup 2
- 140. **lourd**
- 141. lumière
- 142. lune
- 143. lunettes
- 144. **maigrir**
- 145. marteau
- 146. matelas
- 147. méchant
- 148. **mendiant 2**
- 149. mener 2
- 150. mensonge
- 151. mensuel 2
- 152. **menton 2**
- 153. menuisier
- 154. mépriser 2
- 155. mercredi
- 156. **mignon 2**
- 157. minuit
- 158. mordre
- 159. mouche
- 160. **museau 2**
- 161. naissance 2

162. navire 2
163. neuveu
164. **nid 2**
165. niveau 2
166. nœud 2
167. noyer se 2
168. **nuage**
169. oiseau
170. ombre
171. ongle
172. **orage**
173. oreille
174. os
175. outil
176. **paix**
177. panier
178. panne 2
179. pansement
180. **parapluie 2**
181. paresse 2
182. paysage 2
183. peau
184. **peigner**
185. peindre
186. pelle
187. pencher
188. **pendre**
189. perte 2
190. peser
191. pierre
192. **piéton 2**
193. piqûre 2
194. placard 2
195. plafond
196. **plancher**
197. pneu 2
198. poids
199. poignée 2
200. **poignet 2**
201. poil
202. poing
203. pointu
204. **pois 2**
205. pomme 2
206. pomme de terre
207. pont
208. **poumon 2**
209. pourrir 2
210. pré 2
211. prêter
212. **printemps**
213. puits
214. racine 2
215. rassembler 2
216. **rein 2**
217. reine 2

218.	remplir
219.	remuer
220.	renseignement 2
221.	répandre 2
222.	reposer se
223.	réseau 2
224.	respirer
225.	rêver 2
226.	réveiller se 1
227.	revendication 2
228.	rideau 2
229.	robinet
230.	rocher 2
231.	roi 2
232.	roue
233.	sable 2
234.	saisir
235.	sang
236.	sapin 2
237.	sauter
238.	savant 2
239.	savon
240.	scier 2
241.	séance
242.	seau
243.	sec
244.	secouer 2
245.	secourir 2
246.	sein 2
247.	sel
248.	semelle 2
249.	sentier 2
250.	serpent
251.	serrer
252.	serrure 2
253.	siècle 2
254.	siffler 2
255.	singe 2
256.	soie 2
257.	soif
258.	soin
259.	sol
260.	sommeil
261.	sonner
262.	souci 2
263.	souhaiter 2
264.	souligner 2
265.	soupçonner 2
266.	sourcil 2
267.	sourd
268.	souris 2
269.	sucre
270.	tablier 2
271.	tache 2
272.	tâche 2
273.	taire se

274.	témoïn 2
275.	tige 2
276.	tiroir 2
277.	tisser 2
278.	toile
279.	toit
280.	tonneau 2
281.	tonnerre
282.	tordre 2
283.	tort
284.	tousser
285.	trahir 2
286.	tranche 2
287.	trottoir
288.	tuyau 2
289.	vache
290.	vaincre 2
291.	vendredi
292.	ventre
293.	ver 2
294.	verser 2
295.	veuf 2
296.	viande
297.	vide
298.	vif 2
299.	virage 2
300.	visage
301.	vitre
302.	volet 2

Annexe IV

Mots testés et traductions attendues

Mot testé	Traduction anglaise	Traduction grecque
1. agneau n	lamb	αρνι, αρνακι
2. allumette n	match	σπίρτο
3. âne n	donkey	γαιδαρος
4. aveugle adj et n	blind	τυφλός
5. bâtir v	to build	κτίζω
6. boisson n	drink	ποτό
7. bouche n	mouth	στομα
8. cadeau n	gift, present	δώρο
9. camion n	lorry, truck	φορτηγό
10. casser v	to break	σπάω
11. chaussure n	shoe	παπούτσι
12. chemin n	way	δρόμος
13. chèvre n	goat	κατσικί
14. colline n	hill	λόφος
15. couloir n	corridor	διάδρομος
16. cour n	yard	αυλή
17. cracher v	to spit	φτυνώ
18. cuir n	leather	δερμα
19. déménager v	to move	μετακομίζω
20. dépenser v	to spend	ξοδεύω
21. doigt n	finger	δάκτυλο
22. emprunter v	to borrow	δανειζομαι
23. enterrer v	to bury	θαβώ
24. épingle n	pin	καρφίτσα
25. essuyer v	to wipe	σκουπίζω
26. éteindre v	to turn off, to put out	σβήνω
27. évier n	sink	νεροχυτής
28. feu n	fire	φωτιά
29. foie n	liver	συκωτί
30. foncé adj	dark	σκούρο
31. fourrure n	fur	γούνα

32. gaspiller v	to waste	σπαταλώ
33. grimper v	to climb	σκαρφαλώνω
34. hauteur n	height	ύψος
35. heureux adj et n	happy	ευτυχισμένος
36. jaune adj et n	yellow	κίτρινο
37. jeudi n	Thursday	Πέμπτη
38. jouet n	toy	παιχνίδι
39. laid adj et n	ugly	άσχημος
40. légume n	vegetable	λαχανικό
41. lisse adj	smooth	λείο
42. lourd adj	heavy	βαρύ
43. maigrir v	to lose weight	αδυνατίζω
44. mendiant n	beggar	ζητιάνος
45. menton n	chin	πηγούνι
46. meuble n	piece of furniture	έπιπλο
47. midi n	noon	μεσημέρι
48. mignon adj et n	cute, pretty, nice	χαριτωμένο
49. mois n	month	μήνας
50. montrer v	to show	δείχνω
51. museau n	muzzle	μουσούδα
52. nid n	nest	φωλιά
53. nuage n	cloud	σύνεφο
54. œil n	eye	μάτι
55. orage n	thunderstorm	θύελλα, καταιγίδα
56. ouvrier n	worker	εργάτης
57. paix n	peace	ειρήνη
58. parapluie n	umbrella	ομπρέλα
59. peigner v	to comb	χτενίζω
60. pendre v	to hang	κρεμώ
61. perdre v	to lose	χάνω
62. pied n	foot	πόδι
63. piéton n	pedestrian	διαβάτης
64. plancher n	floor	πάτωμα, δάπεδο
65. pleurer v	to cry	κλαίω

66. poignet n	wrist	καρπός
67. pois n	pea	μπιζέλι
68. poumon n	lung	πνεύμονας
69. printemps n	spring	άνοιξη
70. rencontrer v	to meet	συναντώ
71. renseignement n	information	πληροφορία
72. rideau n	curtain	κουρτίνα
73. roue n	wheel	ρόδα
74. sapin n	fir	έλατο
75. scier v	to saw	πριονίζω
76. secouer v	to shake	κουνά, ταρακουνώ
77. semelle n	sole	σόλα
78. serrure n	lock	κλειδαριά
79. soie n	silk	μετάξι
80. sommeil n	sleep	ύπνος, νύστα
81. sou n	penny	δεκάρα
82. souligner v	to underline	υπογραμμίζω
83. souris n	mouse	ποντίκι
84. suivant adj et n	next	επόμενος
85. tâche n	task, work, job	καθήκον
86. tiroir n	drawer	συρτάρι
87. tonneau n	barrel	βαρέλι
88. tousser v	to cough	βήχω
89. tuer v	to kill	σκοτώνω
90. tuyau n	pipe	σωλήνας
91. ventre n	stomach, tummy, belly	κοιλιά
92. viande n	meat	κρέας
93. visage n	face	πρόσωπο
94. vitesse n	speed	ταχύτητα

Annexe V

Tests

Test (version A anglaise)

Please translate into English the following French words that you know.

1. jouet	24. boisson
2. cadeau	25. hauteur
3. montrer	26. chaussure
4. feu	27. bâtir
5. chèvre	28. légume
6. aveugle	29. fourrure
7. essayer	30. jaune
8. laid	31. lisse
9. gaspiller	32. maigrir
10. cuir	33. âne
11. évier	34. colline
12. chemin	35. foie
13. jeudi	36. cour
14. camion	37. éteindre
15. menton	38. cracher
16. agneau	39. emprunter
17. casser	40. mendiant
18. foncé	41. déménager
19. grimper	42. doigt
20. lourd	43. meuble
21. allumette	44. nid
22. couloir	45. épingle
23. midi	46. museau

(page 2, suite)

47. mignon	71. ouvrier
48. bouche	72. parapluie
49. paix	73. piéton
50. perdre	74. rideau
51. serrure	75. scier
52. roue	76. heureux
53. dépenser	77. œil
54. pied	78. plancher
55. mois	79. poignet
56. sommeil	80. souris
57. enterrer	81. nuage
58. orage	82. semelle
59. pois	83. rencontrer
60. sapin	84. printemps
61. tâche	85. soie
62. peigner	86. vitesse
63. sou	87. visage
64. ventre	88. tuer
65. tiroir	89. pendre
66. pleurer	90. souligner
67. secouer	91. tonneau
68. viande	92. poumon
69. tuyau	93. suivant
70. renseignement	94. tousser

Test (version B anglaise)

Please translate into English the following French words that you know.

1. souris	24. orage
2. nuage	25. visage
3. pleurer	26. soie
4. vitesse	27. tonneau
5. pendre	28. pois
6. parapluie	29. roue
7. serrure	30. pied
8. paix	31. peigner
9. tâche	32. secouer
10. ventre	33. viande
11. rideau	34. tuer
12. enterrer	35. sapin
13. suivant	36. dépenser
14. tousser	37. sou
15. rencontrer	38. renseignement
16. souligner	39. bouche
17. poumon	40. mignon
18. plancher	41. sommeil
19. perdre	42. piéton
20. œil	43. tiroir
21. tuyau	44. scier
22. printemps	45. heureux
23. semelle	46. ouvrier

(page 2, suite)

47. cour	71. cadeau
48. jeudi	72. bâtir
49. légume	73. cuir
50. chaussure	74. aveugle
51. âne	75. meuble
52. montrer	76. foie
53. fourrure	77. jouet
54. nid	78. essayer
55. évier	79. camion
56. lisse	80. colline
57. jaune	81. gaspiller
58. maigrir	82. boisson
59. hauteur	83. feu
60. poignet	84. mendiant
61. emprunter	85. chèvre
62. doigt	86. épingle
63. allumette	87. laid
64. museau	88. agneau
65. cracher	89. midi
66. mois	90. déménager
67. lourd	91. menton
68. chemin	92. couloir
69. grimper	93. éteindre
70. foncé	94. casser

Annexe VI

Informations biographiques

1. Is English your mother tongue?

Yes

No

If no, what is your mother tongue?

2. How long have you been learning French?

3. Do you study or do you know another foreign language, besides French?

Yes

No

If yes, which one (ones)?

4. Have you ever travelled to France or to any other French-speaking country?

Yes

No

If yes, how many times?

For how long as a whole?

5. For what reasons do you study French?

1. Τα ελληνικά είναι η μητρική σας γλώσσα;

Ναι

Όχι

Αν όχι, ποια είναι η μητρική σας γλώσσα;

2. Εδώ και πόσα χρόνια μαθαίνετε γαλλικά;

3. Μαθαίνετε ή γνωρίζετε κάποια άλλη ξένη γλώσσα εκτός από τα γαλλικά;

Ναι

Όχι

Αν ναι, ποια (ποιες);

4. Επισκεφτήκατε ποτέ τη Γαλλία ή κάποια άλλη γαλλόφωνη χώρα;

Ναι

Όχι

Αν ναι, πόσες φορές;

Για πόσο καιρό συνολικά;

5. Για ποιους λόγους μαθαίνετε γαλλικά;

Annexe VII

Réponses erronées et codification

Glose

- > introduit la (les) réponse(s) erronée(s) telle(s) que produite(s) par le sujet testé dans sa L1
- " " contiennent le sens correspondant en français de la réponse erronée
- [] contiennent la phonétique des mots grecs
- () contiennent la source possible de l'erreur
- all. allemand
- angl. anglais
- esp. espagnol
- it. italien
- lat. latin

1.

- agneau > ring; κρίκος "anneau" 111¹
 agneau > goat; κατσίκι, κατσικάκι "chèvre" 211
 agneau > duck "canard" 212
 agneau > beef; βοδινό "dubœuf" 213
 agneau > χοιρινό "porc" 214
 agneau > κριάρι "bélier" 215
 agneau > sheep; πρόβατο, προβατάκι "mouton" 231
 agneau > wool; μαλλί "laine" (via *laine d'agneau*) 241
 agneau > συκώτι "foie" (via *foie d'agneau*) 242
 agneau > μπριζόλα "côtelette" (via *côtelette d'agneau*) 243
 agneau > leg; μπούτι "gigot" (via *gigot d'agneau*) 244
 agneau > meat; κρέας "viande" 261
 agneau > γόνατο [γονάτο] 511
 agneau > αγνός [αγνος] 512

2.

- allumette > spectacles, glasses; γυαλί, γυαλιά "lunette"/"lunettes" 111
 allumette > δίαιτα, διατροφή "alimentation" 112
 allumette > υψόμετρο "altitude" 113
 allumette > lighter; αναπτήρας "briquet" 211
 allumette > candle; κερί "bougie" 212
 allumette > light, flash light; φως "lumière" 311
 allumette > bright, illuminated; φωτεινός, λαμπερός "brillant"/"lumineux" (via *allumer*) 421
 allumette > lit (up), light (up); αναμμένος, φωτισμένος "allumé" (via *allumer*) 422
 allumette > lantern, lamp, torch; φωτιστικό, φανάρι "lampe"/"abat-jour" (via *allumer*) 423
 allumette > light switch; διακόπτης "interrupteur" (via *allumer*) 424
 allumette > aluminium 511
 allumette > aluminate 512

3.

- âne > soul, spirit; ψυχή "âme" 111
 âne > older, oldest, elder, eldest, ancestor "aîné" 112
 âne > year; χρόνος, έτος, χρονιά "an"/"année" 113
 âne > goat "chèvre" 211
 âne > sheep "mouton" 212
 âne > animal, beast "animal" 261
 âne > old "âgé" (via *an/année*) 411
 âne > age; ηλικία "âge" (via *an/année*) 412

4.

- bâtir > hit, fight, battle, beat, win; χτυπώ, παλεύω, νικώ, μάχομαι, πολεμώ, μαλώνω, δέρνω, κερδίζω "battre"/"se battre" 111
 bâtir > χαλάω "abîmer" 112
 bâtir > κατοικώ "habiter" 311
 bâtir > float, sail; πλέω "naviguer" (via *bateau*) 411

¹ Nous invitons le lecteur à se référer à la section 3.6.2.5a de notre méthodologie afin de pouvoir suivre plus aisément la codification des réponses erronées.

bâtir > βουλιάζω "couler" (via *bateau*) 412
 bâtir > μπατίρης [batiris] 511
 bâtir > βαφτίζω [vafitizo] 512
 bâtir > χρεώνομαι "s'endetter" (via *μπατίρης* [batiris] "sans-le-sou") 521

5.

boisson > fish; ψάρι, θαλασσινά "poisson" 111
 boisson > ανάγκη "besoin" 112
 boisson > δηλητήριο "poison" 113
 boisson > πουλί "oiseau" 114
 boisson > βόδι "bœuf" 115
 boisson > δίκιο "raison" 116
 boisson > food "nourriture" 211
 boisson > ψωμί "pain" 212
 boisson > γουλιά "gorgée" 241
 boisson > wine; κρασί "vin" 251
 boisson > μπουκάλι "bouteille" 311

6.

bouche > κορμός "bûche" 111
 bouche > υποτροφία "bourse" 112
 bouche > χασάπης "boucher" 113
 bouche > κερι "bougie" 114
 bouche > μύτη "nez" 211
 bouche > κοιλιά "ventre" 212
 bouche > kiss; φιλή "baiser" 241
 bouche > χτένα "peigne" (via *brosse*) 321
 bouche > θάμνος "arbuste" (via angl. *bush*) 531

7.

cadeau > γλυκό "gâteau" 111
 cadeau > hat; καπέλο "chapeau" 112
 cadeau > case, briefcase "cartable" 113
 cadeau > coat "manteau" 114
 cadeau > αλυσίδα "chaîne" (via *καδένα* [kaðeɲa] "cadenas"/"chaîne") 521

8.

casser > hide; κρύβω, κρύβομαι "cacher"/"se cacher" 111
 casser > κυνηγώ "chasser" 112
 casser > locker "casier" 121
 casser > σχίζω "déchirer" 211
 casser > be worth "valoir" (via *caisse/cash*) 411
 casser > εξαργυρώνω "échanger" (via *caisse/cash*) 412
 casser > μετρώ "compter" (via *caisse/cash*) 413
 casser > πληρώνω "payer" (via *caisse/cash*) 414
 casser > αποταμιεύω "épargner" (via *caisse/cash*) 415
 casser > cash 511

9.

chaussure > hunter; κυνηγός "chasseur" 111
 chaussure > heat "chaleur" 112

chaussure > carriage "chariot" 113
 chaussure > dance "danse" (via *chaussure de danse*) 241
 chaussure > slipper "pantoufle" 251
 chaussure > running shoe "chaussure de sport" 252
 chaussure > boot "botte" 253
 chaussure > leggings "collants" 254
 chaussure > cloth "vêtement" 261
 chaussure > sock; κάλτσα "chaussette" 311
 chaussure > wild game; θήραμα "gibier" (via *chasser*) 411
 chaussure > chase; κυνήγι "chasse"/"poursuite" (via *chasser*) 412
 chaussure > oven "four" (via *chaleur*) 413
 chaussure > show 511

10.

chemin > shirt; πουκάμισο "chemise" 111
 chemin > chimney; καπνοδόχος, καμινάδα, τζάκι "cheminée" 112
 chemin > week; εβδομάδα "semaine" 113
 chemin > dog; σκύλος "chien" 114
 chemin > horse; άλογο "cheval" 115
 chemin > κάλτσα "chaussette" 116
 chemin > θηλυκό "féminin" 117
 chemin > δίδυμος "jumeau" 118
 chemin > διάδρομος "couloir" 211
 chemin > πεζοδρόμιο "trottoir" 212
 chemin > place "endroit" 213
 chemin > railroad, railway, rail; σιδηρόδρομος "chemin de fer" 241
 chemin > engine "locomotive" (via *chemin de fer*) 242
 chemin > train "train" (via *chemin de fer*) 243
 chemin > track, rail "rail" (via *chemin de fer*) 244
 chemin > station "station" (via *chemin de fer*) 245
 chemin > sweater; μπλούζα "pull" (via *chemise*) 321
 chemin > coat, jacket "veste" (via *chemise*) 322
 chemin > chemistry 511
 chemin > σχέδιο [sxedió] 512
 chemin > χημεία [ximía] 513
 chemin > χημικός [ximikós] 514
 chemin > chemical 515
 chemin > sheet 516
 chemin > εργαστήριο "laboratoire" (via *χημεία* [ximía] "chimie") 521
 chemin > pharmacist "pharmacien" (via *chemist's* "pharmacie") 522
 chemin > φαρμακείο "pharmacie" (via *angl. chemist's*) 531

11.

chèvre > hair; μαλλιά "cheveux" 111
 chèvre > arrow "flèche" 112
 chèvre > αυστηρός "sévère" 113
 chèvre > αριστούργημα "chef d'œuvre" 114
 chèvre > ankle "cheville" 115
 chèvre > lip "lèvre" 116
 chèvre > sheep; πρόβατο "mouton" 211
 chèvre > pony "poney" 212

chèvre > colt "poulain" 213
 chèvre > lamb "agneau" 214
 chèvre > ram "bélier" 215
 chèvre > bull; τράγος "bouc" 231
 chèvre > ελάφι "cerf" 311
 chèvre > horse; άλογο "cheval" 312
 chèvre > ζέβρα [zevra] 511

12.

colline > packet; δέμα, κιβώτιο "colis" 111
 colline > column; κολόνα, στήλη "colonne" 112
 colline > girlfriend; φίλη "copine" 113
 colline > διάδρομος "couloir" 114
 colline > συνάδελφος, σύντροφος, συμμαθητής "collègue" 115
 colline > θυμός "colère" 116
 colline > κατασκήνωση "colonie (de vacances)" 117
 colline > cousin; ξαδέρφη "cousine" 118
 colline > neck, collar; κολλάρο "col" 119
 colline > wood "forêt" 211
 colline > cliff; βράχος "rocher" 212
 colline > valley "vallée" 213
 colline > mountain range "chaîne de montagnes" 214
 colline > mountain "montagne" 231
 colline > top "sommets" 241
 colline > πλαγιά "côte" 311
 colline > πτήση "vol" (via *décollage*) 321
 colline > colander 511
 colline > κογχύλι [konxili] 512
 colline > αρρώστια "maladie" (via *κολικός* [kolikos] "colique") 521
 colline > αλοιφή "pommade" (via *κολύριο* [kolirio] "collyre") 522

13.

cour > class, course, lesson; μάθημα "cours" 111
 cour > race, run; τρέξιμο, δρόμος "course" 112
 cour > heart; καρδιά "cœur" 113
 cour > ρεύμα "courant" 114
 cour > ψώνια "courses" 115
 cour > γύρος "tour" 116
 cour > δέρμα "cuir" 117
 cour > short; σύντομα, κοντά, κοντός "court" 121
 cour > διάδρομος "couloir" 311
 cour > τάξη "classe" (via *cours*) 321
 cour > τρέχω "je cours" (via *courir*) 411
 cour > γρηγοράδα "rapidité" (via *courir*) 412
 cour > γρήγορα "rapidement" (via *courir*) 413
 cour > θεραπεία, φροντίδα "soin" (via *κούρα* [kura] "cure") 521

14.

cracher > break; σπάω, ραγίζω "casser" 111
 cracher > κυνηγώ "chasser" 112
 cracher > chew "mâcher" 311

cracher > crash down 511
 cracher > crouch 512
 cracher > crack, crack open 513
 cracher > break down "tomber en panne" (via *crash* "avoir un accident de voiture") 521
 cracher > συγκρούομαι, χτυπώ, τρακάρω "avoir un accident de voiture" (via angl. *crash*) 531
 cracher > τραγανό "croquant" (via angl. *crunchy*) 532

15.

cuir > spoon, κουτάλι "cuiller" 111
 cuir > καρδιά "cœur" 112
 cuir > copper; χαλκός "cuivre" 113
 cuir > knife "couteau" 114
 cuir > ιερέας "curé" 115
 cuir > cook, bake; ψήνω, μαγειρεύω "cuire" 121
 cuir > cut; κόβω "couper" 122
 cuir > ράβω "coudre" 123
 cuir > τρέχω "courir" 124
 cuir > shout "crier" 125
 cuir > βαμβάκι "coton" 211
 cuir > χρυσός "or" 212
 cuir > silk "soie" 213
 cuir > shoe "chaussure" 241
 cuir > raw "cru" (via *cuire*) 321
 cuir > βράζω "bouillir" (via *cuire*) 322
 cuir > καίω "brûler" (via *cuire*) 323
 cuir > oven "four" (via *cuire*) 324
 cuir > θεραπεύω, φροντίζω, γιατρεύω "guérir"/"soigner" (via *cure*) 411
 cuir > cure 511

16.

déménager > organise, arrange; τακτοποιώ "aménager" 111
 déménager > clear up the table "débarrasser (table)" 112
 déménager > have lunch; γευματίζω "déjeuner" 113
 déménager > diminish; μειώνω "diminuer" 114
 déménager > clear "vider" 211
 déménager > μεταναστεύω "immigrer" 212
 déménager > ανακαινίζω "rénover"/"restaurer" 213
 déménager > κατοικώ "demeurer" 311
 déménager > πνίγομαι "se noyer" (via *nager*) 411
 déménager > make a mess, mess up, untidy; ανακατεύω, αποδιοργανώνω, αποσυντονίζω "désorganiser" (via *ménage*) 421
 déménager > clean, clean up, clear up, tidy up, put away, clean house, do the housework; καθαρίζω, κάνω το νοικοκυριό, συγυρίζω, κάνω δουλειές του σπιτιού "nettoyer"/"faire le ménage" (via *ménage*) 422
 déménager > demean 511
 déménager > demand 512

17.

dépenser > think, think about, consider; σκέφτομαι, πιστεύω, αντιλαμβάνομαι, υπολογίζω, θεωρώ, στοχάζομαι "penser" 111
 dépenser > depend; εξαρτώμαι "dépendre" 112

dépenser > ξεπερνώ "dépasser" 113
 dépenser > βιάζομαι "se dépêcher" 114
 dépenser > διαθέτω "disposer" 115
 dépenser > μισώ "détester" 116
 dépenser > deposit; καταθέτω "déposer" 117
 dépenser > κοστίζω "coûter" 211
 dépenser > save "épargner" 221
 dépenser > sell "vendre" 222
 dépenser > forget; ξεχνώ "oublier" (via *penser*) 411
 dépenser > think again; ξανασκεφτομαι "penser à nouveau" (via *penser*) 412
 dépenser > dispense 511
 dépenser > dispenser 512
 dépenser > dispose 513
 dépenser > give out, give, distribute, hand out "distribuer" (via *dispense* "administrer") 521
 dépenser > get rid off "se débarrasser" (via *dispense with* "abolir") 522

18.

doigt > right; δικαίωμα "droit" 111
 doigt > ναρκωτικά "drogue" 112
 doigt > ought, have to, must; οφείλω, πρέπει "il doit"/"je dois" 121
 doigt > ώμος "épaule" 211
 doigt > γάμπα "jambe" 212
 doigt > toe "orteil" 231
 doigt > thumb; αντίχειρας "pouce" 251
 doigt > δείκτης "index" 252
 doigt > left; αριστερό "gauche" (via *droit*) 321

19.

emprunter > take up, start business; αρχίζω δουλειά "entreprendre" 111
 emprunter > take away, carry; μεταφέρω "emporter" 112
 emprunter > print, stamp; τυπώνω, εκτυπώνω "imprimer" 113
 emprunter > bring, bear "apporter"/"porter" 114
 emprunter > προσλαμβάνω "embaucher" 115
 emprunter > prevent; εμποδίζω "empêcher" 116
 emprunter > αποδεικνύω "prouver" 117
 emprunter > διακόπτω "interrompre" 118
 emprunter > lend; δανείζω "prêter" 311
 emprunter > errupt 511
 emprunter > interrupt 512

20.

enterrer > ενδιαφέρομαι "s'intéresser" 111
 enterrer > surround; περικλείω, περιβάλλω, περιτριγυρίζω "entourer" 112
 enterrer > land; προσγειώνομαι "atterrir" 113
 enterrer > come back; γυρίζω "rentrer" 114
 enterrer > whole "entier" 121
 enterrer > inside, interior "intérieur" 122
 enterrer > between "entre" 123
 enterrer > dig up "creuser" 211
 enterrer > plant; φυτεύω "planter" 212
 enterrer > lock up "enfermer" 311

enterrer > υπόγειος "souterrain" 312
 enterrer > ενσωματώνω, μπαίνω μέσα, περνώ δια μέσου, εισβάλλω, εισέρχομαι "insérer" 313
 enterrer > take off; απογειώνομαι "décoller" (via *atterrir*) 321
 enterrer > ξεριζώνω "arracher" (via *terre*) 421
 enterrer > γήινος "terrestre" (via *terre*) 422
 enterrer > κάθομαι καταγής "s'asseoir par terre" (via *terre*) 423
 enterrer > inter 511
 enterrer > entrench 512
 enterrer > enter 513

21.

épingle > sparkle "étincelle" 111
 épingle > shoulder "épaule" 112
 épingle > νύχι "ongle" 113
 épingle > clip; τσιμπιδάκι "pince" 211
 épingle > paper clip "trombone" 212
 épingle > μανταλάκι "pince à linge" 213
 épingle > πινέζα "punaise" 214
 épingle > needle; βελόνα "aiguille" 231
 épingle > spike "pointe" 241
 épingle > sharp; αιχμηρός "pointu" 242
 épingle > cuff "manchette" 243
 épingle > curl "boucle" (via *épingle à cheveux*) 244
 épingle > thin "mince" (via *mince comme une épingle*) 245
 épingle > prick "piquer" 246
 épingle > nail "clou"/"ongle" 311

22.

essuyer > follow; ακολουθώ "suivre" 111
 essuyer > try; δοκιμάζω, προσπαθώ "essayer" 112
 essuyer > annoy "ennuyer" 113
 essuyer > αποτυγχάνω "échouer" 114
 essuyer > send "envoyer" 115
 essuyer > sit down "s'asseoir" 116
 essuyer > soak; μουλιάζω "tremper" 221
 essuyer > smooth "polir" 241
 essuyer > essay 511
 essuyer > issue 512
 essuyer > εισάγω [isago] 513

23.

éteindre > accomplish, achieve, attain, reach; φτάνω, ακουμπάω, πλησιάζω "atteindre" 111
 éteindre > stretch, extend; τεντώνω, εξαπλώνω, απλώνω "étendre" 112
 éteindre > paint; ζωγραφίζω, βάζω "peindre" 113
 éteindre > hear; ακούω "entendre" 114
 éteindre > wait; περιμένω "attendre" 115
 éteindre > study; σπουδάζω "étudier" 116
 éteindre > light up, turn on, switch on; ανάβω "allumer" 221
 éteindre > attempt; δοκιμάζω, προβάρω "essayer" (via *atteindre*) 321
 éteindre > listen, pay attention; προσέχω, ακούω προσεκτικά "écouter" (via *entendre*) 322
 éteindre > entended 511

24.

- évier > winter "hiver" 111
- évier > επίπεδο "niveau" 112
- évier > avoid, evade, leave; αποφεύγω, ξεφεύγω "éviter" 121
- évier > empty; αδειάζω "vider" 122
- évier > επιθυμώ "avoir envie" 123
- évier > saucepan "casserole" 211
- évier > υιπήραος "lavabo" 231
- évier > stream "courant" 241
- évier > mineral water "eau minérale" (via *évia*) 311
- évier > purify "épurer"/"purifier" (via *évia*) 411
- évier > envy 511
- évier > elevate 512

25.

- feu > time "fois" 111
- feu > iron; σίδηρο, σίδηρος "fer" 112
- feu > weak "faible" 113
- feu > a sheet of paper "feuille" 114
- feu > γιορτή "fête"/"foire" 115
- feu > ψεύτικος "faux" 116
- feu > crazy, fool; τρελός "fou" 117
- feu > game; παιχνίδι "jeu" 118
- feu > τρόπος "façon" 119
- feu > λίγο "peu" 121
- feu > καπνός "fumée" 311
- feu > flame; φλόγα "flamme" 312
- feu > πυροτέχνημα "feu d'artifice" 313
- feu > φτώχεια [ftoxia] 511

26.

- foie > faith, belief; πίστη "foi" 111
- foie > time, an occasion; φορά "fois" 112
- foie > silk; μετάξι "soie" 113
- foie > leaf "feuille" 114
- foie > παζάρι, έκθεση "foire" 115
- foie > hay "foin" 116
- foie > fire; φωτιά, καπνός "feu" 117
- foie > σίδηρος "fer" 118
- foie > χαρά "joie" 119
- foie > girl "fille" 110
- foie > cold, fresh; κρύο "froid" 121
- foie > crazy female, mad; τρελός, ηλίθια "fou" 122
- foie > σπλάχνο "viscère" 211
- foie > στομάχι "estomac" 212
- foie > paté "pâté" (via *pâté de foie*) 241
- foie > duck "canard" (via *foie de canard*) 242
- foie > ostrich "autruche" (via *foie de canard*) 243
- foie > goose; χήνα "oie" (via *foie d'oie*) 311
- foie > τρέλλα "folie" (via *fou*) 411
- foie > queen "reine" (via *roi*) 412

27.

- foncé > wrinkled; συνοφρυωμένος "froncé" 111
 foncé > stuffed "fourré" 112
 foncé > broken, forced; επιβεβλημένο, ενισχυμένο, σπασμένο "forcé" 113
 foncé > dug, sunk, deep; σπρωγμένος, πιεσμένος, μπηγμένος "enfoncé" 114
 foncé > fiancé; αγαπημένος "fiancé" 115
 foncé > ditch; χαντάκι "fossé" 121
 foncé > force, fierce; δύναμη "force" 122
 foncé > curly "frisé" 211
 foncé > straight "raide" 212
 foncé > light, bright; ανοιχτός, φωτεινός "clair" 221
 foncé > strong; δυνατός, δυνατά "fort" 311
 foncé > weak "faible" (via *force*) 321
 foncé > παντρεμένος "marié" (via *fiancé*) 322
 foncé > deepened; βαθύς "approfondi" (via *fond*) 411
 foncé > fenced 511

28.

- fourrure > crack, cut; ρωγή "fissure" 111
 fourrure > oven "four" 112
 fourrure > οργή "fureur" 113
 fourrure > fortune; περιουσία, τύχη "fortune" 114
 fourrure > iron "fer" 115
 fourrure > οργισμένος "furieux" 121
 fourrure > lining "doublure" 311
 fourrure > scarf; μαντήλι "foulard" 312
 fourrure > ditch "fossé" (via *fouerrer*) 321
 fourrure > grill; ψήνω "cuire" (via *four*) 411
 fourrure > chimney; τζάκι "cheminée" (via *four/feu*) 412
 fourrure > γέμιση "farce" (via *fouerrer*) 413
 fourrure > furrow 511
 fourrure > shout "crier" (via *furious* "furieux") 521
 fourrure > επίπλωση "meubles" (via *angl. furniture*) 531

29.

- gaspiller > wear "user" 211
 gaspiller > μαζεύω "ramasser" 221
 gaspiller > spoil, rubbish; σπιλώνω, λερώνω, μολύνω, χύνω "gâcher" 311
 gaspiller > gasp 511
 gaspiller > gossip 512
 gaspiller > sigh "soupirer" (via *gasp* "haleter") 521
 gaspiller > breathe "respirer" (via *gasp* "haleter") 522
 gaspiller > chat "bavarder" (via *gossip* "faire des commérages") 523
 gaspiller > out of breath "être essoufflé" (via *gasp* "haleter") 524
 gaspiller > φλυαρώ, κουτσομπολεύω, κουβεντιάζω "bavarder" (via *angl. gossip*) 531
 gaspiller > πνίγομαι, ανασαίνω με δυσκολία, ασφυκτιώ "manquer d'air"/"haleter" via *angl. gasp* 532
 gaspiller > γεμίζω κενά, γεφυρώνω "remplir des blancs" (via *angl. gap*) 533

30.

- grimper > frown, complain, moan, screw up one's eyes, sulk "grimacer" 111

grimper > πηδῶ "sauter" 211
 grimper > σκοντάφτω "buter" 212
 grimper > claw; αρπάζω με τα νύχια, γρατζουνίζω "griffer" 311
 grimper > crawl "ramper" 312
 grimper > have a cold, have a flu "avoir la grippe" (via *grippe*) 411
 grimper > grip 511
 grimper > gremise 512
 grimper > γκρινιαζώ [γρινjazo] 513
 grimper > γραπώνω [γραποno] 514
 grimper > γριπώνομαι [γρίποnome] 515
 grimper > grasp 516
 grimper > αρπάζω, πιάνω, σφίγγω "attraper" (via angl. *grip*) 531

31.

heureux > hour, hours "heure"/"heures" 111
 heureux > timetable, time, timing "horaire" 112
 heureux > beautiful "beau" 211
 heureux > brave "brave"/"courageux" 212
 heureux > fun, funny "marrant" 213
 heureux > sad "triste" 221
 heureux > sorry "désolé" 222
 heureux > tired "fatigué" (via *heure*) 411
 heureux > old "âgé" (via *heure*) 412
 heureux > humour 511
 heureux > horrible 512
 heureux > heroic 513

32.

jaune > young; νέος "jeune" 111
 jaune > ευγένεια "gentillesse" 112
 jaune > green "vert" 211
 jaune > πορτοκαλί "orange" 231
 jaune > ζώνη [zoni] 511

33.

jeudi > ευγενικός "gentil" 111
 jeudi > Tuesday; Τρίτη "mardi" 211
 jeudi > Τετάρτη "mercredi" 212
 jeudi > Friday, Παρασκευή "vendredi" 213
 jeudi > Κυριακή "dimanche" 214
 jeudi > Monday; Δευτέρα "lundi" 215

34.

jouet > cheek; μάγουλο "joue" 111
 jouet > joy; χαρά "joie" 112
 jouet > ευχή "souhait" 113
 jouet > joke; αστείο "plaisanterie"/"blague" 211
 jouet > present "cadeau" 212
 jouet > game "jeu" 311
 jouet > player; παίκτης "joueur" 312
 jouet > play; παίζω "je joue" (via *jouer*) 421

jouet > plays; παίζει "il/elle joue" (via *jouer*) 422

35.

laid > heavy, load; βάρος "lourd" 111
 laid > slow "lent" 112
 laid > milk; γάλα "lait" 113
 laid > dirty; βρώμικος, λερωμένος "sale" 211
 laid > plain "ordinaire" 212
 laid > bad; κακός "méchant" 213
 laid > boring "ennuyeux" 214
 laid > fat "gros" 215
 laid > thin; αδύνατος "mince" 216
 laid > beautiful; όμορφος "beau" 221
 laid > lazy 511
 laid > light 512
 laid > ελαφρύς "léger" (via angl. *light*) 531
 laid > τεμπέλης "paresseux" (via angl. *lazy*) 532
 laid > δανείζομαι "emprunter" (via angl. *lend*) 533

36.

légume > κενό "lacune" 111
 légume > λίμνη "lac"/"lagune" 112
 légume > μήκος "longueur" 113
 légume > δίαιτα, καθεστώς, διατροφή "régime" 114
 légume > δημητριακά "céréales" 211
 légume > τυρί "fromage" 212
 légume > μεζές "hors d'œuvre" 213
 légume > fruit "fruit" 214
 légume > γαρίδα "crevette" 215
 légume > bean "haricot" 251
 légume > pea "petit pois" 252
 légume >μανιτάρι "champignon" 253
 légume > λεμόνι "citron" 254
 légume > lettuce; μαρούλι "laitue" 311
 légume > γλυκό "gâteau" (via *λουκούμι* [lukumi] "loukoum") 521

37.

lisse > weary "lasse"/"las" 111
 lisse > list "liste" 112
 lisse > college "lycée" 113
 lisse > άδεια "licence" 121
 lisse > slim, thin; λεπτός "mince" 211
 lisse > curly; σγουρός "bouclé" 221
 lisse > straight; ίσιο "droit" 231
 lisse > silk; μετάξι "soie" 241
 lisse > slide; γλιστρώ "je glisse" 311
 lisse > slippery; γλιστερός "glissant" 312
 lisse > read "lu" (via *lire*) 411
 lisse > read *subjunctive* "que je lise" (via *lire*) 412
 lisse > διαβάζω "je lis" (via *lire*) 413
 lisse > ανάγνωση, διάβασμα "lecture" (via *lire*) 414

lisse > λύσσα [lisa] 511

38.

lourd > deaf; κουφός "sourd" 111
 lourd > long; μακρύς "long" 112
 lourd > κουνέλι "lapin" 113
 lourd > περίεργο "louche" 114
 lourd > ugly "laid" 115
 lourd > empty "vide" 211
 lourd > fat; χονδρός "gras"/"gros" 212
 lourd > δύσκολο "difficile" 213
 lourd > deep; σκούρο "foncé" 214
 lourd > σκληρός "dur" 215
 lourd > hard; δυνατό, δυνατά "fort" 216
 lourd > light; ελαφρύ "léger" 221
 lourd > φαρδύς "large" 311
 lourd > αλεπού "renard" (via *loup*) 321
 lourd > loud 511
 lourd > lord 512
 lourd > φωναχτός, φωνάζει "qui crie" (via angl. *loud*) 531
 lourd > κλέφτης "voleur" (via it. *ladro*) 532

39.

maigrir > emigrate; μεταναστεύω "immigrer" 111
 maigrir > περιθώριο "marge" 121
 maigrir > tire; κουράζω "fatiguer" 211
 maigrir > χειροτερεύω "empirer"/"détériorer" 212
 maigrir > πεινώ "avoir faim" 213
 maigrir > παχαίνω "grossir" 221
 maigrir > μεγαλώνω, ψηλώνω "grandir" 222
 maigrir > become ill; αρρωσταίνω "tomber malade" 241

40.

mendiant > γιατρός "médecin" 111
 mendiant > έμπορος "marchant" 112
 mendiant > criminal; κακός "méchant" 113
 mendiant > φάρμακο "médicament" 114
 mendiant > wicked "roué"/"vilain" 211
 mendiant > mean, stingy "avare" 212
 mendiant > ικέτης "prieur" 231
 mendiant > φαρμακοποιός "pharmacien" (via *médicament*) 411
 mendiant > liar; ψεύτης "menteur" (via *mentir*) 412
 mendiant > miscreant 511
 mendiant > somebody who mends 512
 mendiant > mendant 513
 mendiant > meditating 514
 mendiant > mediator 515
 mendiant > middle 516
 mendiant > μεσαίος (via angl. *middle/medium*) 531

41.

menton > sheep; πρόβατο "mouton" 111
 menton > coat; παλτό, πανωφόρι "manteau" 112
 menton > συναίσθημα "sentiment" 113
 menton > φάρμακο "médicament" 114
 menton > lip "lèvre" 211
 menton > κούτελο, μέτωπο "front" 212
 menton > μουσούδα "museau" 213
 menton > jaw "mâchoire" 214
 menton > beard "barbe" 241
 menton > goat "chèvre" (via *mouton*) 321
 menton > lie; ψέμα "mensonge" (via *mentir*) 411
 menton > liar; ψεύτης "menteur" (via *mentir*) 412
 menton > μέντα [menda] 511
 menton > mention 512
 menton > note "note" (via *mention* "mentionner") 521
 menton > αναφέρω "mentionner" (via angl. *mention*) 531

42.

meuble > building; κτίριο, πολυκατοικία, οικοδομή "immeuble" 111
 meuble > marble; μάρμαρο "marbre" 112
 meuble > B & B, furnished "meublé" 113
 meuble > μέλος "membre" 114
 meuble > mobile, movable; κινητός "mobile" 115
 meuble > αδύνατος "maigre" 116
 meuble > ίδιος "même" 117
 meuble > memorable; αξέχαστος, μοναδικός "mémorable" 121
 meuble > antique "ancien"/"antiquité" 211
 meuble > sale "vente"/"soldes" 241
 meuble > sofa "sofa" 251
 meuble > object; πράγμα "chose" 261
 meuble > room "pièce"/"chambre" (via *immeuble*) 321
 meuble > διαμέρισμα "appartement" (via *immeuble*) 322

43.

midi > half; μέση, μισό "moitié" 111
 midi > ημι- "mi-" (*particule*) 121
 midi > midnight "minuit" 311
 midi > afternoon; απόγευμα "après-midi" 312
 midi > middle 511

44.

mignon > sparrow; σπουργίτι "moineau" 121
 mignon > sheep; πρόβατο "mouton" 122
 mignon > small, little; μικρός, μικρούλης "petit"/"minuscule" 211
 mignon > naughty "malin" 212
 mignon > rare "saignant" (via *filet mignon*) 241
 mignon > beef; μοσχάρι "bœuf" (via *filet mignon*) 242
 mignon > meat; κρέας "viande" (via *filet mignon*) 243
 mignon > fish "poisson" (via *filet mignon*) 244
 mignon > steak; μπριζόλα "bifteck" (via *filet mignon*) 245
 mignon > veal "veau" (via *filet mignon*) 246

mignon > the best "le meilleur" (via *filet mignon*) 247
 mignon > slim, thin; αδύνατος, λεπτός "mince" 311

45.

mois > less; λιγότερο "moins" 111
 mois > word; λέξη "mot" 112
 mois > me; εμένα, εγώ "moi" 113
 mois > but "mais" 121
 mois > a little; λίγο "peu" (via *moins*) 321
 mois > more "plus" (via *moins*) 322

46.

montrer > climb, go up, ride, ascend, mount; ανεβαίνω, υψώνω, σκαρφαλώνω "monter" 111
 montrer > put "mettre" 112
 montrer > πεθαίνω "mourir" 113
 montrer > watch "regarder" 211
 montrer > fall; κατεβαίνω, πέφτω "descendre"/"tomber" (via *monter*) 321
 montrer > walk, go; περπατώ "marcher" (via *monter*) 322

47.

nid > barefoot, naked, nude; γυμνός, ξυπόλητος "nu" 111
 nid > born "né" 112
 nid > nose "nez" 113
 nid > knot "nœud" 114
 nid > φτερό "plume" 241
 nid > νύχι [níxi] 511
 nid > νήμα [níma] 512
 nid > νιφάδα [nifaða] 513
 nid > nil 514

48.

nuage > swimming; κολύμπι "natation" 111
 nuage > φουντούκι "noisette" 112
 nuage > πρόσωπο "visage" 113
 nuage > shadow; σκιά "ombre" 211
 nuage > νέφος "pollution"/"smog" 212
 nuage > fog, mist; ομίχλη "brouillard" 213
 nuage > wind "vent" 214
 nuage > dream "rêve" (via *être dans les nuages*) 241
 nuage > rain "pluie" 242
 nuage > rainstorm, storm; καταιγίδα "orage" 311
 nuage > snow; χιόνι "neige" 312
 nuage > κύμα "vague" 313
 nuage > newage 511

49.

œil > garlic "ail" 111
 œil > ελιά "olive" 112
 œil > egg; αυγό "œuf" 113
 œil > eagle "aigle" 114
 œil > pillow "oreiller" 115

œil > μύτη "nez" 211
 œil > glance; ματιά "regard" (via *coup d'œil*) 241
 œil > ear; αυτί "oreille" 311
 œil > ακοή "ouïe" (via *oreille*) 411
 œil > oil 511
 œil > λάδι "huile" (via *angl. oil*) 531

50.

orage > orange; πορτοκάλι, πορτοκαλί "orange" 111
 orage > face; όψη "visage" 112
 orage > courage; κουράγιο "courage" 113
 orage > thunder; κεραυνός "tonnerre" 211
 orage > flood "inondation" 212
 orage > shadow; σκιά "ombre" 213
 orage > fog; ομίχλη "brouillard" 214
 orage > cloud "nuage" 311
 orage > horizon "horizon" 312
 orage > outrage 511
 orage > όραμα [orama] 512
 orage > όραση [orasi] 513
 orage > image 514
 orage > timetable "horaire" (via *it. orario*) 531

51.

ouvrier > open; ανοίγω "ouvrir" 121
 ouvrier > ξεχνώ "oublier" 122
 ouvrier > βρίσκω "trouver" 123
 ouvrier > έμπορος "commerçant" 211
 ouvrier > υπηρέτης "servant" 212
 ouvrier > υπάλληλος "employé" 213
 ouvrier > μηχανικός "ingénieur" 214
 ouvrier > opening, hole; άνοιγμα "ouverture" (via *ouvrir*) 411
 ouvrier > ανοιχτός "ouvert" (via *ouvrir*) 412
 ouvrier > work; δουλεύω "travailler" (via *ouvrage*) 421

52.

paix > price; τιμή, βραβείο "prix" 111
 paix > country, countries; χώρα "pays" 112
 paix > payment; πληρωμή "paie" 113
 paix > leather; δέρμα "peau" 114
 paix > bread; ψωμί "pain" 115
 paix > ζευγάρι "paire" 116
 paix > πόνος "peine" 117
 paix > Easter "Pâques" 118
 paix > peach "pêche" 119
 paix > χονδρός, παχύς "épais" 121
 paix > λίγο "peu" 122
 paix > love "amour" 211
 paix > πόλεμος "guerre" 221
 paix > κόστος "coût" (via *prix/paie*) 321
 paix > φόρος "taxe" (via *prix/paie*) 322

paix > πληρώνω "je paie" (via *payer*) 411

paix > μπορώ "je peux" (via *pouvoir*) 412

53.

parapluie > raincoat; αδιάβροχο "impermeable" 211

parapluie > water ski "ski nautique" 212

parapluie > parachute; αλεξίπτωτο "parachute" 311

parapluie > παράλληλος [parallos] 511

parapluie > παράπλους [paraplius] 512

parapluie > παραπληγικός [parapliyikos] 513

parapluie > παραπλήσιο [paraplisio] 514

parapluie > paraplegic 515

parapluie > parallel 516

54.

peigner > paint; βάφω, ζωγραφίζω, περιγράφω "peindre" 111

peigner > wink "cligner (les yeux)" 112

peigner > ζυγίζω "peser" 113

peigner > παραπονιέμαι "se plaindre" 114

peigner > groom "se pomponner" 211

peigner > brush; βουρτσίζω "brosser" 231

peigner > pin "épingle" 241

peigner > κουράζω, παιδεύω "fatiguer" (via *peine*) 411

peigner > επιβάλλω ποινή, κατηγορώ "accuser" (via *peine*) 412

peigner > pain 511

peigner > trouble, bother "avoir des difficultés" via *pain* 521

peigner > οτωχός "pauvre" (via *penia* [penia] "dèche"/"indigence") 522

peigner > πονάω, πληγώνω "avoir mal" (via angl. *pain*) 531

55.

pendre > lean; ακουμπώ "pencher" 111

pendre > take; παίρνω "prendre" 112

pendre > paint; βάφω, ζωγραφίζω "peindre" 113

pendre > think, be pensive "penser" 114

pendre > lose; χάνω "perdre" 115

pendre > spend; δαπανώ "dépenser" 116

pendre > ζυγίζω "peser" 117

pendre > during "pendant" 121

pendre > κοστίζω "coûter" (via *dépenser*) 321

pendre > κερδίζω "gagner" (via *perdre*) 322

pendre > ξεχνώ "oublier" (via *perdre*) 323

pendre > give "donner" (via *perdre*) 324

pendre > pending 511

56.

perdre > take; παίρνω "prendre" 111

perdre > forget; ξεχνώ "oublier" 211

perdre > find; βρίσκω "trouver" 221

perdre > fear; φοβάμαι "avoir peur" (via *peur*) 411

57.

pied > κομμάτι "pièce" 111
 pied > toe "orteil" 211
 pied > "promenade" via *promenade à pied* 241
 pied > step; βήμα "pas" 311

58.

piéton > pity; λύπη, έλεος "pitié" 111
 piéton > περιστέρι "pigeon" 112
 piéton > κουμπί "bouton" 113
 piéton > spike "pointe" 114
 piéton > ποδήλατο "vélo" 211
 piéton > pavement; πεζοδρόμιο "trottoir" 241
 piéton > walking zone; πεζόδρομος "rue piétone" 242
 piéton > shoes "chaussures" 243
 piéton > foot "pied" 311
 piéton > nail; καρφί "clou" (via *pointe*) 321
 piéton > hammer; σφυρί "marteau" (via *pointe*) 322
 piéton > πόνι [pjoni] 511
 piéton > πέτα [pjeta] 512
 piéton > ποιητής [piitis] 513

59.

plancher > plant, dig; φυτεύω, μπήγω "planter" 121
 plancher > dive, plunge, dip, sink, jump (in); βουτώ "plonger" 122
 plancher > peel "éplucher" 123
 plancher > lean out "se pencher" 124
 plancher > place; τοποθετώ "placer" 125
 plancher > throw; ρίχνω "lancer" 126
 plancher > rest; ξαπλώνω "se coucher" 241
 plancher > board, plank; σανίδα "planche" 311
 plancher > ceiling "plafond" 312
 plancher > iron "repasser" (via *planche à repasser*) 421
 plancher > surf, sail; κάνω surfing, κάνω σανίδα, πλέω "faire de la planche à voile" (via *planche à voile*) 422
 plancher > καρφώνω "clouer" (via *planche*) 423
 plancher > cut a strip "découper une bande" (via *planche*) 424
 plancher > ισιώνω "rendre droit" (via *planche*) 425
 plancher > skate "faire de la planche" (via *planche*) 426
 plancher > πλασάρω [plasaro] 511

60.

pleurer > rain; βρέχει "pleuvoir" 111
 pleurer > αρέσω, είμαι ευχαριστημένος, ευχαριστιέμαι "plaire" 112
 pleurer > many "plusieurs" 121

61.

poignet > dagger; στιλέτο "poignard" 111
 poignet > handful; χούφτα, χερούκλι "poignée" 112
 poignet > μύτη "pointe" 113
 poignet > τσέπη "poche" 114
 poignet > καλάθι "panier" 115

poignet > βάρος "poids" 116
 poignet > point; σημείο "point" 117
 poignet > μυτερός "pointu" 121
 poignet > knuckle "jointure du doigt" 211
 poignet > thumb "pouce" 212
 poignet > little finger "petit doigt"/"auriculaire" 213
 poignet > δείκτης "index" 214
 poignet > παλάμη "paume" 215
 poignet > αγκώνας "coude" 216
 poignet > toe "orteil" 217
 poignet > fist; γροθιά, μπουνιά "poing" 311
 poignet > poignant 511

62.

pois > weight; βάρος "poids" 111
 pois > skin; δέρμα, επιδερμίδα "peau" 112
 pois > ξύλο "bois" 113
 pois > point; τελεία, σημάδι "point" 114
 pois > hair; τρίχα "poil" 115
 pois > πόδι "pied" 116
 pois > βήμα "pas" 117
 pois > time "fois" 118
 pois > έπειτα "puis" 121
 pois > pear; αχλάδι "poire" 311
 pois > κόμμα "virgule" (via *point*) 321
 pois > κιλό "kilo" (via *poids*) 322
 pois > pound, pounds "livre" (via *poids*) 323

63.

roumon > αχλάδι "poire" 111
 roumon > αντλία "pompe" 112
 roumon > κουμπι "bouton" 113
 roumon > dust "roussière" 114
 roumon > thumb "pouce" 115
 roumon > liver "foie" 211
 roumon > vein "veine" 212
 roumon > kidney "rein" 213
 roumon > σαγόνι "menton" 311
 roumon > πόμολο [pomolo] 511

64.

printemps > αποτυπώματα "empreintes" 111
 printemps > summer; καλοκαίρι "été" 211
 printemps > autumn; φθινόπωρο "automne" 212
 printemps > winter; χειμώνας "hiver" 213
 printemps > season; εποχή "saison" 261
 printemps > meantime; εν τω μεταξύ "entretemps" 411
 printemps > πρόσφατα "récemment" 412
 printemps > νωρίς, πρόωρα, πριν καιρό "plus tôt" 413
 printemps > sometimes "de temps en temps" 414

65.

- rencontrer > tell (a story), recount, repeat; διηγούμαι "raconter" 111
 rencontrer > recognize; αναγνωρίζω "reconnaître" 112
 rencontrer > come back, return; επιστρέφω "rentrer" 113
 rencontrer > remember "se rappeler" (via esp. *recordar*) 531

66.

- renseignement > meeting; συνάντηση "rassemblement" 111
 renseignement > teaching, education, training; διδασκαλία, (επαν)εκπαίδευση "enseignement" 112
 renseignement > registration; εγγραφή "enregistrement" 113
 renseignement > signature; υπογραφή "signature" 114
 renseignement > truly "sincèrement" 121
 renseignement > σημείωση "note" 212
 renseignement > εξήγηση, διευκρίνιση "éclaircissement" 231
 renseignement > οδηγία "instruction" 232
 renseignement > μαρτυρία, απόδειξη "témoignage" 233
 renseignement > αίτηση "demande" 234
 renseignement > waiting room "salle d'attente" 241
 renseignement > εργασία "travail" 242
 renseignement > bureau "bureau" (via *bureau de renseignements*) 243
 renseignement > reference "référence" 311
 renseignement > teach again "enseigner à nouveau" (via *enseigner*) 411
 renseignement > assignment 511
 renseignement > resignation 512
 renseignement > *resignment 513
 renseignement > παραίτηση, απόλυση "démission" (via angl. *resign*) 531

67.

- rideau > wrinkle; ρυτίδα "ride" 111
 rideau > level; επίπεδο "niveau" 112
 rideau > κορδέλα "ruban" 113
 rideau > ακτίνα "rayon" 114
 rideau > network "réseau" 115
 rideau > γελοίος "ridicule" 121
 rideau > carpet "tapis" 211
 rideau > ύφασμα "tissu" 212
 rideau > mirror; καθρέπτης "miroir" 213
 rideau > φόρεμα "robe" 214
 rideau > χαρτομάνδηλο "mouchoir en papier" 215
 rideau > Canal "canal" (via *Canal Rideau*) 241
 rideau > Centre "centre" (via *Centre Rideau*) 242
 rideau > raincoat; παλτό "manteau" 311
 rideau > laughter; γέλιο "rire nom" (via *rire*) 411
 rideau > χαμογελαστός "souriant" (via *rire*) 412
 rideau > rider "cavalier" 511
 rideau > joke "plaisanterie"/"blague" (via *riddle* "devinette"/"énigme") 521
 rideau > αναβάτης "cavalier" (via angl. *ride*) 531
 rideau > ιππασία "équitation" (via angl. *riding*) 532
 rideau > πλευρό "côte" (via angl. *rib*) 533

68.

- roue > road, street; δρόμος, αυτοκινητόδρομος, λεωφόρος, οδός "rue"/"route" 111
roue > pout "moue" 112
roue > red haired; κοκινόμαλλης "roux" 113
roue > blush; κόκκινο "rouge" 114
roue > king; βασιλιάς "roi" 115
roue > spoilt, naughty "roué" 121
roue > drive "conduire" 241
roue > tyre "pneu" 242
roue > roll "rouleau" 311
roue > row 511
roue > russet 512
roue > σειρά "ligne" (via angl. row) 531

69.

- sapin > rabbit; κουνέλι "lapin" 111
sapin > soap; σαπούνι "savon" 112
sapin > hat; καπέλο "chapeau" 113
sapin > wise; σοφός "savant" 114
sapin > oak tree "chêne" 211
sapin > wood "bois" 241
sapin > (evergreen) tree; δέντρο "arbre" 261
sapin > pine (tree), needle tree "pin" 311
sapin > hare; λαγός "lièvre" (via *lapin*) 321
sapin > squirrel "écureuil" (via *lapin*) 322
sapin > ελάφι "cerf" (via *lapin*) 323
sapin > sapling 511
sapin > wise "sagesse" (via lat. *sapiens*) 531
sapin > toad "grenouille"/"crapaud" (via esp. *sapo*) 532

70.

- scier > ski; κάνω σκι "skier" 111
scier > know "savoir" 112
scier > skier; σκιέρ "skieur" 121
scier > τριπάνι "marteau-piqueur" 211
scier > scorch 511
scier > scythe 512
scier > σκιάζω [skjazo] 513
scier > σκιερός [skieros] 514
scier > century 515
scier > φωνάζω "crier" (via σκούζω [skuzo] "brailleur") 521

71.

- secouer > help, need help, ask for help, aid; βοηθώ, ζητώ βοήθεια, φωνάζω για βοήθεια "secourir" 111
secouer > παρηγορώ "consoler" (via *secourir*) 321
secouer > save, escape, rescue; (δια)σώζω, δραπέτεύω "sauver"/"échapper" (via *secourir*) 322
secouer > dry; ξεραίνω "sécher" (via *sec*) 411
secouer > follow; έρχομαι δεύτερος "être en deuxième position" (via *second*) 412
secouer > cry "pleurer" (via *secours*) 413
secouer > emergency "urgence" (via *secours*) 414

secouer > hurry "se dépêcher" (via *secours*) 415
 secouer > secure 511
 secouer > ξεκουράζομαι "se reposer" (via *σέκος* [sekos] "mort sur le coup") 521
 secouer > ασφαλίζω "assurer" (via angl. *secure*) 531

72.

semelle > week "semaine" 111
 semelle > δίδυμη "jumelle" 112
 semelle > σέλα "selle" 113
 semelle > breast "sein" 114
 semelle > buckle "boucle (de la chaussure)" 211
 semelle > heel; φτέρνα "talon" 212
 semelle > πέλημα, πατούσα "plante de pied" 213
 semelle > seed "semence" 411
 semelle > σαμάρη [samarī] 511
 semelle > smile 512
 semelle > semolina 513
 semelle > same 514
 semelle > μοιάζω "sembler"/"ressembler" (via angl. *seem*) 531
 semelle > όμοιος, ίδιος, παρόμοιος "pareil" (via angl. *same*) 532

73.

serrure > tighten "serrer" 121
 serrure > hinge "gond" 211
 serrure > closure "fermeture" 212
 serrure > zip fastening "fermeture éclair" 213
 serrure > closed "fermé" 241
 serrure > hole "trou" 242
 serrure > buckle "boucle" 243
 serrure > ασφαλίζω "assurer" 311
 serrure > seat belt "ceinture" 312
 serrure > be deaf "être sourd" (via *sourd*) 411
 serrure > θηλιά, σφίξιμο "serrement" (via *serrer*) 421
 serrure > pleat "pli" (via *serrer*) 422
 serrure > serum 511
 serrure > security 512
 serrure > cut, sever "couper" (via *serrated* "en dents de scie") 521

74.

soie > soul; ψυχή "soi" 111
 soie > care; φροντίδα "soin" 112
 soie > ευχή "souhait" 113
 soie > χήνα "oie" 114
 soie > joy; χαρά "joie" 115
 soie > επιλογή "choix" 116
 soie > be *subjunctive*; να είναι "sois" 121
 soie > or "soit *conjunction*" 122
 soie > velvet "velours" 211
 soie > χρυσός "or" 212
 soie > cure; θεραπεία "cure" (via *soin*) 321

75.

sommeil > summit, top; κορυφή "somet" 111
 sommeil > sun, sunshine, sunset; ήλιος "soleil" 112
 sommeil > wake "réveil" 221
 sommeil > tiredness "fatigue" 231
 sommeil > dream "rêve" 241
 sommeil > alarm clock "réveil" 311
 sommeil > summary 511

76.

sou > alone "seul" 111
 sou > deaf "sourd" 112
 sou > hole "trou" 113
 sou > cabbage; λάχανο, ψωμάκι "chou" 114
 sou > drunk "saoul" 115
 sou > φροντίδα "soin" 116
 sou > λαιμός "cou" 117
 sou > χαμόγελο "sourire" 118
 sou > στεγνός "sec" 119
 sou > below, sub-, under, underneath; κάτω, υπό "sous" 121
 sou > often "souvent" 122
 sou > a little "un peu" (via *un peu de sous*) 241
 sou > πάνω "sur" (via *sous*) 321
 sou > shoes 511
 sou > sow 512

77.

souigner > relax; ξεκουράζομαι "soulager" 111
 souigner > line up; βάζω στη σειρά "aligner" 112
 souigner > φροντίζω "soigner" 113
 souigner > υπογράφω "signer" 114
 souigner > forget; ξεχνώ "oublier" 115
 souigner > follow; ακολουθώ "suivre" 116
 souigner > shoe "soulier" 121
 souigner > σημειώνω "noter" 211
 souigner > διορθώνω "corriger" 212
 souigner > put; τοποθετώ "placer" 213

78.

souris > smile; χαμόγελο "sourire" 111
 souris > eyebrow; φρύδι "sourcil" 112
 souris > worries, problem, trouble; φροντίδα "soucis" 113
 souris > χαμογελαστός "souriant" 114
 souris > χελώνα "tortue" 211
 souris > squirrel; σκίουρος "écureuil" 212
 souris > laughter; γέλιο "rire" (via *sourire*) 321

79.

suisant > live, survivor; ζωντανός, επιζών "survivant" 111
 suisant > often, συχνά "souvent" 121
 suisant > suddenly "soudain" 122

suivant > soon; σύντομα "prochainement" 211
 suivant > δίπλα "à côté" 212
 suivant > αργότερα "plus tard" 213
 suivant > right now "tout de suite" 214
 suivant > before; προηγούμενος, πριν, μπροστά "précédent" 221
 suivant > always "toujours" (via *souvent*) 321

80.

tâche > mark, spot, stain, blot; σημάδι, λεκές, κηλίδα "tache" 111
 tâche > moustache "moustache" 112
 tâche > waist, size; νούμερο "taille" 113
 tâche > cup; φλιτζάνι "tasse" 114
 tâche > σωρός, στοίβα "tas" 115
 tâche > αποτυχία "échec" 116
 tâche > cow "vache" 117
 tâche > care; φροντίδα "soin" 211
 tâche > συνήθεια "habitude" 212
 tâche > προσπάθεια "tentative" 213
 tâche > beard "barbe" (via *moustache*) 321
 tâche > άλογο "cheval" (via *vache*) 322
 tâche > τασάκι [tasaki] 511
 tâche > τάση [tasi] 512
 tâche > σταχτοδοχείο "cendrier" (via τασάκι [tasaki] "soucoupe"/"cendrier") 521
 tâche > σκεύος "récipient" (via τασάκι [tasaki] "soucoupe"/"cendrier") 522
 tâche > pocket; τσέπη "poche" (via all. *Tasche*) 531
 tâche > αφή, άγγιγμα "toucher" (via angl. *touch*) 532
 tâche > αγγίζω "je touche" (via angl. *touch*) 533
 tâche > pocket "poche" (via it. *tasca*) 534

81.

tiroir > pavement, sidewalk; πεζοδρόμιο "trottoir" 111
 tiroir > mirror; καθρέπτης "miroir" 112
 tiroir > roof; σκεπή, στέγη "toit" 113
 tiroir > χελώνα "tortue" 114
 tiroir > διάδρομος "couloir" 115
 tiroir > shoot, pull; τραβώ, πυροβολώ "tirer" 121
 tiroir > shelf, bookcase "étagère" 211
 tiroir > κουρτίνα "rideau" 212
 tiroir > cupboard, wardrobe, closet; ντουλάπι "placard" 213
 tiroir > armchair "fauteuil" 214
 tiroir > chest of draws, dresser "commode" 241
 tiroir > throw "jeter" (via *tirer*) 321
 tiroir > close "fermer" (via *tirer*) 322
 tiroir > push "pousser" (via *tirer*) 323
 tiroir > wall; τείχος "mur" (via *miroir*) 324
 tiroir > draw "tirage" (via *tirer*) 421
 tiroir > rifle "carabine" (via *tirer*) 422
 tiroir > cry "pleurer" (via *tear* "larme") 521
 tiroir > δάκρυ "larme" (via angl. *tear*) 531
 tiroir > σχίζω "déchirer" (via angl. *tear*) 532
 tiroir > δακρύζω "avoir les larmes aux yeux" (via angl. *tear*) 533

82.

tousser > touch; αγγίζω, συγκινώ, ακουμπάω "toucher" 111
 tousser > push; πιέζω, σπρώχνω "pousser" 112
 tousser > throw up "vomir" 211
 tousser > sneeze; φταρνίζομαι "éternuer" 212
 tousser > δαγκώνω "mordre" 213
 tousser > toss 511
 tousser > tussle 512

83.

tuer > die; πεθαίνω "mourir" 211
 tuer > hit; χτυπώ "battre" 212
 tuer > commit suicide; αυτοκτονώ "se suicider" 213
 tuer > murder; δολοφονώ "assassiner" 231
 tuer > destroy; καταστρέφω "détruire" 232
 tuer > shoot; πυροβολώ "tirer" 311
 tuer > σχίζω "déchirer" (via angl. *tear*) 531
 tuer > κλαίω "pleurer" (via angl. *tear*) 532
 tuer > πειράζω "taquiner" (via angl. *tease*) 533

84.

tuyau > tile; κεραμίδι "tuile" 111
 tuyau > roof; σκεπή "toit" 112
 tuyau > tyre; λάστιχο "pneu" 211
 tuyau > knob; πόμολο "bouton de porte" 212
 tuyau > rubber "caoutchouc" (via *tuyau de caoutchouc*) 241
 tuyau > tap; βρύση "robinet" 242
 tuyau > συντριβάρι "jet d'eau" 243
 tuyau > αποχέτευση, διοχέτευση "canalisation" 244
 tuyau > ποτιστήριο "arrosoir" 245
 tuyau > υλικό "matériau" 261

85.

ventre > wind, breeze; αέρας, άνεμος "vent" 111
 ventre > sale; πώληση "vente" 112
 ventre > meat; κρέας "viande" 113
 ventre > window "fenêtre" 114
 ventre > ρολόι "montre" 115
 ventre > sell; πουλώ "vendre" 121
 ventre > νικώ "vaincre" 122
 ventre > come in; έρχομαι "venir"/"rentrer" 123
 ventre > womb; μήτρα "utérus" 211
 ventre > καρδιά "cœur" 212
 ventre > go out "sortir" (via *venir*) 321
 ventre > buy; αγοράζω "acheter" (via *vendre*) 322
 ventre > αγορά "achat" (via *vendre*) 323
 ventre > νοικιάζω "louer" (via *vendre*) 324
 ventre > wind, blow, air; φυσάω, ανεμίζω "faire du vent" (via *vent*) 411

86.

viande > ψωμί "pain" 211

viande > ψάρι "poisson" 212
viande > χήνα "oie" 213
viande > beef "bœuf" 214
viande > ham "jambon" 215
viande > food "aliment" 261
viande > κρασί "vin" 311
viande > veal "veau" 312
viande > turkey; γαλοπούλα "dinde" 313

87.

visage > view, sight; θέα, όραση "vue" 111
visage > στροφή "virage" 112
visage > opinion; άποψη "(point de) vue" 113
visage > χωριό "village" 114
visage > look "look" 231
visage > skin; δέρμα "peau" 241
visage > image; εικόνα "image" 311

Annexe VIII

Classification des confusions parophoniques

A. Cas simples où un seul mode d'erreur est impliqué (239 cas)

I. Substitution (169 cas)

a) simple (92 cas)

agneau / anneau
 âne / âme
 boisson / poisson
 bouche / bûche
 chèvre / lèvres
 colline / colonne
 colline / copine
 cour / cœur
 cour / cuir
 cour / tour
 cuir / cœur
 déménager / aménager
 dépenser / dépasser
 enterrer / entourer
 essuyer / essayer
 éteindre / atteindre
 éteindre / étendre
 évier / envier
 évier / évian
 feu / faux
 feu / fois
 feu / fou
 feu / jeu
 feu / peu
 foie / feu
 foie / foin
 foie / fou
 foie / joie
 foie / soie
 foncé / fossé
 foncé / fiancé
 jaune / jeune
 jouet / jeu
 jouet / joie
 jouet / joue
 jouet / souhait
 laid / lent
 lisse / lasse
 lourd / louche
 lourd / sourd
 menton / manteau
 menton / mouton
 mois / mais
 mois / moins
 mois / mot
 nid / né
 nid / nez
 nid / nœud
 nid / nu

nuage / neige
 œil / ail
 œil / œuf
 orage / orange
 paix / paie
 paix / pain
 paix / peau
 paix / peu
 pendre / peindre
 pied / pas
 plancher / planter
 poignet / poignée
 pois / bois
 pois / fois
 pois / pas
 pois / peau
 pois / point
 roue / moue
 roue / roi
 roue / roué
 roue / rue
 sapin / lapin
 semelle / semaine
 soie / choix
 soie / joie
 soie / soin
 soie / souhait
 sommeil / soleil
 sou / chou
 sou / cou
 sou / soin
 souligner / aligner
 souris / soucis
 suivant / souvent
 tâche / tache
 tâche / taille
 tâche / tasse
 tiroir / miroir
 tousser / pousser
 tousser / toucher
 ventre / vendre
 visage / village
 visage / virage

b) multiple (77 cas)

- Substitution double consécutive (36 cas)

casser / cacher
 casser / chasser
 chaussure / chaussette
 colline / colère

colline / collègue
 colline / cousine
 dépenser / dépêcher
 dépenser / déposer
 enterrer / insérer
 essayer / ennuyer
 foncé / fourré
 fourrure / fissure
 fourrure / foulard
 grimper / griffer
 jeudi / gentil
 mendiant / méchant
 midi / minuit
 mignon / mouton
 nuage / orage
 ouvrier / oublier
 peigner / peser
 piéton / bouton
 plancher / placer
 plancher / plonger
 pois / pied
 pois / puis
 rideau / réseau
 sapin / savant
 sapin / savon
 semelle / jumelle
 serrure / ceinture
 souligner / soulager
 tâche / vache
 ventre / montre
 ventre / vaincre
 viande / dinde

- Substitution double non consécutive (13 cas)

boisson / poison
 cadeau / chapeau
 chaussure / chasseur
 enterrer / souterrain
 éteindre / attendre
 éteindre / entendre
 éteindre / étudier
 fourrure / fureur
 légume / lagune
 meuble / membre
 poumon / bouton
 rideau / niveau
 sapin / chapeau

- Substitution triple consécutive (21 cas)

boisson / besoin
 boisson / bouteille

boisson / raison
 cadeau / gâteau
 cadeau / manteau
 chaussure / chaleur
 essuyer / envoyer
 meuble / maigre
 midi / moitié
 mignon / moineau
 parapluie / parachute
 plancher / plafond
 poignet / panier
 poignet / pointu
 poumon / menton
 rideau / manteau
 rideau / rayon
 rideau / ruban
 sommeil / réveil
 suivant / soudain
 tiroir / couloir

- Substitution simple avec double consécutive (7 cas)

chemin / jumeau
 colline / couloir
 emprunter / imprimer
 légume / lacune
 légume / longueur
 légume / régime
 tiroir / tortue

II. Addition/omission (69 cas)
a) simple (45 cas)

bouche / boucher
 colline / colis
 cour / courant
 cour / course
 cour / courses
 cuir / cuivre
 dépenser / penser
 doigt / droit
 évier / éviter
 foie / foire
 foie / froid
 foie / oie
 foncé / enfoncé
 foncé / froncé
 heureux / heure
 lisse / glisse
 lisse / liste
 lisse / lycée
 lourd / loup
 meuble / immeuble
 meuble / meublé
 montrer / monter
 paix / épais
 paix / paire
 paix / pays
 paix / pêche
 paix / peine
 pendre / prendre
 plancher / pencher
 plancher / planche
 pois / poil
 pois / poire
 renseignement / enseignement
 rideau / ride
 roue / rouge
 scier / skier
 soie / oie
 sommeil / sommet
 sou / sourd
 souligner / soulier
 souris / sourcil
 souris / souriant
 souris / sourire
 tâche / tas
 ventre / vente

b) multiple (24 cas)

- Addition/omission double consécutive (15 cas)

chèvre / chef d'œuvre
 colline / col
 cuir / cuiller
 fourrure / four
 lisse / licence
 midi / mi
 piéton / pied
 poignet / poids
 rencontrer / rentrer
 roue / rouleau
 sapin / pin
 semelle / selle
 sou / souvent
 souligner / signer
 ventre / vent

- Addition/omission double non consécutive (3 cas)

enterrer / entre
 enterrer / rentrer
 lisse / glissant

- Addition/omission triple consécutive (2 cas)

cour / couloir
 sou / sourire

- Addition/omission réciproque (1 cas)

pendre / pendant

- Addition/omission simple avec double consécutive (1 cas)

tiroir / toit

- Addition/omission multiple (2 cas)

feu / feu d'artifice
 midi / après-midi

III. Permutation (1 cas)

printemps / empreintes

Annexe IX

Classification des confusions parophoniques

B. Cas mixtes où plus d'un mode d'erreur est impliqué (167 cas)

I. Nombre de syllabes égal (88 cas)

- Substitution simple avec addition/omission simple (37 cas)

bouche / bourse
 chemin / chemise
 chèvre / cerf
 cuir / coudre
 enterrer / enfermer
 épingle / épaule
 feu / fer
 feu / fête
 feu / feuille
 foie / fer
 foie / feuille
 foie / fille
 foncé / forcé
 fourrure / fourrer
 grimper / ramper
 jouet / joueur
 laid / lourd
 légume / laitue
 lourd / laid
 lourd / large
 lourd / long
 orage / courage
 orage / nuage
 paix / Pâques
 pendre / perdre
 pied / pièce
 plancher / lancer
 poignet / poignard
 rencontrer / raconter
 serrure / serrer
 sou / sec
 sou / seul
 sou / trou
 tiroir / tirer
 viande / veau
 viande / vin
 visage / image

- Substitution double consécutive avec addition/omission simple (14 cas)

bouche / brosse
 chemin / cheval
 cracher / mâcher
 dépenser / détester
 emprunter / empêcher
 mendiant / marchand

meuble / même
 nuage / visage
 orage / visage
 peigner / cligner
 pleurer / pleuvoir
 poumon / poussière
 ventre / fenêtre
 ventre / viande

- Substitution double non consécutive avec addition/omission simple (11 cas)

chemin / semaine
 chèvre / cheville
 enterrer / atterrir
 enterrer / intérieur
 fourrure / doublure
 fourrure / fortune
 fourrure / furieux
 heureux / horaire
 mendiant / médecin
 meuble / marbre
 piéton / pigeon

- Substitution double non consécutive avec addition/omission double consécutive (1 cas)

nuage / noisette

- Substitution double non consécutive avec addition/omission double non consécutive (1 cas)

montrer / mourir

- Substitution simple avec addition/omission réciproque (1 cas)

souligner / oublier

- Substitution simple avec addition/omission double non consécutive (2 cas)

doigt / drogue
 feu / flamme

- Substitution triple consécutive avec addition/omission simple (3 cas)

chaussure / chariot
 chemin / chaussette
 emprunter / embaucher

- Substitution triple non consécutive avec addition/omission double consécutive (1 cas)

déménager / diminuer

- Substitution simple avec substitution double consécutive et addition/omission simple (2 cas)

dépenser / disposer
renseignement / rassemblement

- Permutation phonémique avec substitution simple (5 cas)

bâtir / habiter
emprunter / emporter
évier / hiver
perdre / prendre
piéton / pitié

- Permutation phonémique avec substitution double consécutive (1 cas)

chèvre / flèche

- Permutation phonémique avec substitution double non consécutive (3 cas)

emprunter / apporter
rencontrer / reconnaître
renseignement / sincèrement

- Permutation phonémique avec substitution simple et addition/omission simple (2 cas)

cuir / crier
 tiroir / trottoir

- Permutation phonémique avec addition/omission double consécutive
et addition/omission simple (1 cas)

cracher / chasser

- Permutation phonémique avec addition/omission double non consécutive
et substitution simple (1 cas)

ouvrier / trouver

- Permutation phonémique avec substitution double non consécutive et addition/omission
simple (2 cas)

pleurer / plusieurs
emprunter / interrompre

II. Nombre de syllabes inégal (79 cas)

- Addition/omission simple avec substitution simple (18 cas)

allumette / lunette
 âne / aîné
 âne / année
 bâtir / battre
 bouche / bougie
 colline / colonie
 cuir / curé
 emprunter / prêter
 éteindre / peindre
 meuble / mobile
 montrer / mettre
 ouvrier / ouvrir
 piéton / pointe
 plancher / éplucher
 pleurer / plaie
 poumon / pompe
 poumon / pouce
 tuyau / tuile

- Addition/omission double consécutive avec substitution simple (16 cas)

chemin / cheminée
 chemin / chien
 cuir / courir
 enterrer / entier
 enterrer / intéresser
 épingle / ongle
 feu / façon
 feu / faible
 feu / fumée
 fourrure / fer
 œil / oreille
 poignet / poing
 poignet / point
 souligner / soigner
 suivant / survivant
 tuer / tirer

- Addition/omission double non consécutive avec substitution simple (5 cas)

dépenser / dépendre
 essuyer / suivre
 foncé / force
 pendre / pencher
 pendre / penser

- Addition/omission simple avec substitution double consécutive (19 cas)

allumette / lumière
 boisson / bœuf
 boisson / oiseau
 casser / casier
 chèvre / sévère
 colline / décollage
 cracher / casser
 cuir / couper
 cuir / couteau
 essuyer / échouer
 foncé / fort
 lourd / lapin
 mignon / mince
 orage / horizon
 pendre / dépenser
 poignet / poche
 poignet / pointe
 poumon / poire
 ventre / venir

- Addition/omission simple avec substitution double non consécutive (2 cas)

chèvre / cheval
 épingle / étincelle

- Addition/omission double consécutive avec substitution double consécutive (5 cas)

chemin / féminin
 colline / côte
 déménager / demeurer
 gaspiller / gâcher
 grimper / grimacer

- Addition/omission double consécutive avec substitution double non consécutive (1 cas)

menton / sentiment

- Addition/omission triple consécutive avec substitution simple (4 cas)

rideau / ridicule
 secouer / secourir
 tâche / moustache
 visage / vue

- Addition/omission triple consécutive avec substitution double non consécutive (1 cas)

allumette / alimentation

- Addition/omission quadruple consécutive avec substitution simple (1 cas)

meuble / mémorable

- Addition/omission quadruple consécutive avec substitution double non consécutive (1 cas)

mendiant / médicament

- Addition/omission réciproque avec substitution simple (1 cas)

chèvre / cheveux

- Addition/omission réciproque avec substitution double consécutive (2 cas)

peigner / peindre

pendre / peser

- Permutation syllabique avec addition/omission réciproque (2 cas)

maigrir / immigrer

serrure / assurer

- Permutation phonémique avec substitution double non consécutive et addition/omission triple consécutive (1 cas)

renseignement / enregistrement

Annexe X

Liste des 448 confusions formelles selon traits formels

G : catégorie grammaticale identique (379 cas)

I : élément initial (phonème et/ou graphème) identique (335 cas)

IS : phonème initial similaire (23 cas)

S : nombre de syllabes identique (307 cas)

agneau/anneau	G	I	S
allumette/alimentation	G	I	-
allumette/altitude	G	I	S
allumette/lumière	G	-	-
allumette/lunette	G	-	-
âne/aîné	G	I	-
âne/âme	G	I	S
âne/an	G	I	S
bâtir/abîmer	G	-	-
bâtir/battre	G	I	-
bâtir/habiter	G	-	-
boisson/besoin	G	I	S
boisson/bœuf	G	I	-
boisson/bouteille	G	I	S
boisson/oiseau	G	-	S
boisson/poison	G	IS	S
boisson/poisson	G	IS	S
boisson/raison	G	-	S
bouche/boucher	G	I	-
bouche/bougie	G	I	-
bouche/bourse	G	I	S
bouche/brosse	G	I	S
bouche/bûche	G	I	S
cadeau/cartable	G	I	S
cadeau/chapeau	G	I	S
cadeau/gâteau	G	IS	S
cadeau/manteau	G	-	S
casser/cacher	G	I	S
casser/casier	-	I	S
casser/chasser	G	I	S
chaussure/chaaleur	G	I	S
chaussure/chariot	G	I	S
chaussure/chasseur	G	I	S
chaussure/chaussette	G	I	S
chemin/chaussette	G	I	S
chemin/cheminée	G	I	-
chemin/chemise	G	I	S
chemin/cheval	G	I	S
chemin/chien	G	I	-
chemin/féminin	-	-	-
chemin/jumeau	G	-	S
chemin/semaine	G	IS	S
chèvre/cerf	G	I	S
chèvre/chef d'œuvre	G	I	-
chèvre/cheval	G	I	-
chèvre/cheveux	G	I	-
chèvre/cheville	G	I	-

chèvre/flèche	G	-	S
chèvre/lèvre	G	-	S
chèvre/sévère	-	IS	-
colline/col	G	I	-
colline/colère	G	I	S
colline/colis	G	I	S
colline/collègue	G	I	S
colline/colonie	G	I	-
colline/colonne	G	I	S
colline/copine	G	I	S
colline/côte	G	I	-
colline/couloir	G	I	S
colline/cousine	G	I	S
colline/décollage	G	-	-
cour/cœur	G	I	S
cour/couloir	G	I	-
cour/courant	G	I	-
cour/cours	G	I	S
cour/course	G	I	S
cour/courses	G	I	S
cour/court	-	I	S
cour/cuir	G	I	S
cour/tour	G	-	S
cracher/casser	G	I	S
cracher/chasser	G	I	S
cracher/mâcher	G	-	S
cuir/cœur	G	I	S
cuir/coudre	-	I	S
cuir/couper	-	I	-
cuir/courir	-	I	-
cuir/couteau	G	I	-
cuir/crier	G	I	-
cuir/cuiller	G	I	-
cuir/cuire	G	I	S
cuir/cuivre	G	I	S
cuir/curé	G	I	-
déménager/aménager	G	-	S
déménager/débarrasser	G	I	S
déménager/déjeuner	G	I	-
déménager/demeurer	G	I	-
déménager/diminuer	G	I	-
dépenser/dépasser	G	I	S
dépenser/dépêcher	G	I	S
dépenser/dépendre	G	I	-
dépenser/déposer	G	I	S
dépenser/détester	G	I	S
dépenser/disposer	G	I	S
dépenser/penser	G	-	-
doigt/doi, dois	-	I	S
doigt/drogue	G	I	S
doigt/droit	G	I	S
emprunter/apporter	G	IS	S
emprunter/embaucher	G	I	S
emprunter/empêcher	G	I	S
emprunter/emporter	G	I	S
emprunter/entreprendre	G	I	S

emprunter/imprimer	G	IS	S
emprunter/interrupted	G	IS	S
emprunter/prêter	G	-	-
emprunter/prouver	G	-	-
enterrer/atterrir	G	IS	S
enterrer/enfermer	G	I	S
enterrer/entier	-	I	-
enterrer/entourer	G	I	S
enterrer/entre	-	I	-
enterrer/insérer	G	IS	S
enterrer/intéresser	G	IS	-
enterrer/intérieur	-	IS	-
enterrer/revenir	G	-	-
enterrer/souterrain	-	-	S
épingle/épaule	G	I	S
épingle/étincelle	G	I	-
épingle/ongle	G	-	-
essuyer/asseoir	G	I	-
essuyer/échouer	G	I	-
essuyer/ennuyer	G	I	S
essuyer/envoyer	G	I	S
essuyer/essayer	G	I	S
essuyer/suivre	G	-	-
éteindre/atteindre	G	-	S
éteindre/attendre	G	-	S
éteindre/entendre	G	I	S
éteindre/étendre	G	I	S
éteindre/étudier	G	I	-
éteindre/peindre	G	-	-
évier/envier	-	I	S
évier/évian	G	I	S
évier/éviter	-	I	-
évier/hiver	G	-	S
évier/niveau	G	-	S
évier/vider	-	-	S
feu/façon	G	I	-
feu/faible	G	I	S
feu/faux	G	I	S
feu/fer	G	I	S
feu/fête	G	I	S
feu/feud'artifice	G	I	-
feu/feuille	G	I	S
feu/flammé	G	I	S
feu/fois	G	I	S
feu/fou	G	I	S
feu/fumée	G	I	-
feu/jeu	G	-	S
feu/peu	-	-	S
foie/fer	G	I	S
foie/feu	G	I	S
foie/feuille	G	I	S
foie/fille	G	I	S
foie/foi	G	I	S
foie/foin	G	I	S
foie/foire	G	I	S
foie/fois	G	I	S

foie/fou	G	I	S
foie/froid	G	I	S
foie/joie	G	-	S
foie/oie	G	-	S
foie/soie	G	-	S
foncé/enfoncé	G	-	-
foncé/fiancé	-	I	S
foncé/force	-	I	-
foncé/forcé	G	I	S
foncé/fort	G	I	-
foncé/fossé	-	I	S
foncé/fourré	G	I	S
foncé/froncé	G	I	S
fourrure/doublure	G	-	S
fourrure/fer	G	I	-
fourrure/fissure	G	I	S
fourrure/fortune	G	I	S
fourrure/foulard	G	I	S
fourrure/four	G	I	-
fourrure/fourrer	-	I	S
fourrure/fureur	G	I	S
fourrure/furieux	-	I	S
gaspiller/gâcher	G	I	-
grimper/griffer	G	I	S
grimper/grimacer	G	I	-
grimper/ramper	G	-	S
heureux/heure	-	I	-
heureux/horaire	-	IS	S
jaune/gentillesse	G	I	-
jaune/jeune	G	I	S
jeudi/gentil	G	I	S
jouet/jeu	G	I	S
jouet/joie	G	I	S
jouet/joue	G	I	S
jouet/joueur	G	I	-
jouet/souhait	G	-	S
laid/lait	-	I	S
laid/lent	G	I	S
laid/lourd	G	I	S
légume/lacune	G	I	S
légume/lagune	G	I	S
légume/laitue	G	I	S
légume/longueur	G	I	S
légume/régime	G	-	S
lisse/glissant	G	-	-
lisse/glisse	-	-	S
lisse/lasse	G	I	S
lisse/licence	-	I	-
lisse/liste	-	I	S
lisse/lycée	-	I	-
lourd/laid	G	I	S
lourd/lapin	-	I	-
lourd/large	G	I	S
lourd/long	G	I	S
lourd/louche	G	I	S
lourd/loup	-	I	S

lourd/sourd	G	-	S
maigrir/immigrer	G	-	-
maigrir/marge	-	I	-
mendiant/marchand	G	I	S
mendiant/méchant	G	I	S
mendiant/médecin	G	I	S
mendiant/médicament	G	I	-
menton/manteau	G	I	S
menton/médicament	G	I	-
menton/mouton	G	I	S
menton/sentiment	G	-	-
meuble/immeuble	G	-	-
meuble/maigre	-	I	S
meuble/marbre	G	I	S
meuble/membre	G	I	S
meuble/même	-	I	S
meuble/mémorable	-	I	-
meuble/meublé	G	I	-
meuble/mobile	-	I	-
midi/après-midi	G	-	-
midi/mi	-	I	-
midi/minuit	G	I	S
midi/moitié	G	I	S
mignon/mince	G	I	-
mignon/moineau	G	I	S
mignon/mouton	G	I	S
mois/mais	-	I	S
mois/moi	-	I	S
mois/moins	-	I	S
mois/mot	G	I	S
montrer/mettre	G	I	-
montrer/monter	G	I	S
montrer/mourir	G	I	S
nid/né	-	I	S
nid/nez	G	I	S
nid/nœud	G	I	S
nid/nu	G	I	S
nuage/natation	G	I	-
nuage/neige	G	I	-
nuage/noisette	G	I	S
nuage/orage	G	-	S
nuage/vague	G	-	-
nuage/visage	G	-	S
œil/aigle	G	-	S
œil/ail	G	-	S
œil/œuf	G	I	S
œil/olive	G	IS	-
œil/oreille	G	IS	-
œil/oreiller	G	IS	-
orage/courage	G	-	S
orage/horizon	G	I	-
orage/nuage	G	-	S
orage/orange	G	I	S
orage/visage	G	-	S
ouvrier/oublier	-	I	S
ouvrier/ouvrir	-	I	-

ouvrier/trouver	-	-	-
paix/épais	-	-	-
paix/paie	G	I	S
paix/pain	G	I	S
paix/paire	G	I	S
paix/Pâques	G	I	S
paix/pays	G	I	-
paix/peau	G	I	S
paix/pêche	G	I	S
paix/peine	G	I	S
paix/peu	-	I	S
parapluie/parachute	G	I	S
peigner/cligner	G	-	S
peigner/peindre	G	I	-
peigner/peser	G	I	S
peigner/plaindre	G	I	-
pendre/dépenser	G	-	-
pendre/peindre	G	I	S
pendre/pencher	G	I	-
pendre/pendant	-	I	-
pendre/penser	G	I	-
pendre/perdre	G	I	S
pendre/peser	G	I	-
pendre/prendre	G	I	S
perdre/prendre	G	I	S
ped/pas	G	I	S
ped/pièce	G	I	S
piéton/bouton	G	IS	S
piéton/pied	G	I	-
piéton/pigeon	G	I	S
piéton/pitié	G	I	S
piéton/poignée	G	I	-
plancher/éplucher	-	-	-
plancher/lancer	-	-	S
plancher/pencher	-	I	S
plancher/placer	-	I	S
plancher/plafond	G	I	S
plancher/planche	G	I	-
plancher/planter	-	I	S
plancher/plonger	-	I	S
pleurer/plaire	G	I	-
pleurer/pleuvoir	G	I	S
pleurer/plusieurs	-	I	S
poignet/panier	G	I	S
poignet/poche	G	I	-
poignet/poids	G	I	-
poignet/poignard	G	I	S
poignet/poignée	G	I	S
poignet/point	G	I	-
poignet/pointe	G	I	-
poignet/pointu	-	I	S
pois/bois	G	IS	S
pois/fois	G	-	S
pois/pas	G	I	S
pois/peau	G	I	S

pois/pied	G	I	S
pois/poids	G	I	S
pois/poil	G	I	S
pois/point	G	I	S
pois/poire	G	I	-
pois/puis	-	I	S
poumon/bouton	G	IS	S
poumon/menton	G	-	S
poumon/poire	G	I	S
poumon/pompe	G	I	-
poumon/pouce	G	I	-
poumon/poussière	G	I	S
printemps/empreintes	G	-	S
rencontrer/raconter	G	I	S
rencontrer/reconnaître	G	I	S
rencontrer/rentrer	G	I	-
renseignement/enregistrement	G	-	-
renseignement/enseignement	G	-	S
renseignement/rassemblement	G	I	S
renseignement/référence	G	I	-
renseignement/signature	G	-	-
renseignement/sincèrement	-	-	S
rideau/manteau	G	-	S
rideau/niveau	G	-	S
rideau/rayon	G	I	S
rideau/réseau	G	I	S
rideau/ride	G	I	-
rideau/ridicule	G	I	-
rideau/ruban	G	I	S
roue/moue	G	-	S
roue/roi	G	I	S
roue/roué	G	I	S
roue/rouge	G	I	S
roue/rouleau	G	I	-
roue/rue	G	I	S
roue/roux	G	I	S
sapin/chapeau	G	IS	S
sapin/lapin	G	-	S
sapin/pin	G	-	-
sapin/savant	G	I	S
sapin/savon	G	I	S
scier/savoir	G	I	-
scier/skier	G	I	S
scier/skieur	-	I	-
secouer/secourir	G	I	-
semelle/jumelle	G	-	S
semelle/sein	G	I	-
semelle/selle	G	I	-
semelle/semaine	G	I	S
serrure/assurer	-	-	-
serrure/ceinture	G	I	S
serrure/serrer	-	I	S
soie/choix	G	IS	S
soie/joie	G	-	S
soie/oie	G	-	S
soie/soi	G	I	S

soie/soin	G	I	S
soie/sois	-	I	S
soie/soit	-	I	S
soie/souhait	G	I	S
sommeil/réveil	G	-	S
sommeil/soleil	G	I	S
sommeil/sommet	G	I	S
sou/chou	G	I	S
sou/cou	G	-	S
sou/saoul	G	I	S
sou/sec	G	I	S
sou/seul	G	I	S
sou/soin	G	I	S
sou/sourd	G	I	S
sou/sourire	G	I	-
sou/sous	-	I	S
sou/souvent	-	I	-
sou/trou	G	-	S
souigner/aligner	G	-	S
souigner/oublier	G	-	S
souigner/signer	G	I	-
souigner/soigner	G	I	-
souigner/soulager	G	I	S
souigner/soulier	-	I	-
souigner/suivre	G	I	-
souris/soucis	G	I	S
souris/sourcil	G	I	S
souris/souriant	-	I	S
souris/sourire	G	I	S
suisant/soudain	-	I	S
suisant/souvent	-	I	S
suisant/survivant	G	I	-
tâche/échech	G	-	-
tâche/moustache	G	-	-
tâche/tache	G	I	S
tâche/taille	G	I	S
tâche/tas	G	I	S
tâche/tasse	G	I	S
tâche/vache	G	-	S
tiroir/couloir	G	-	S
tiroir/miroir	G	-	S
tiroir/tirer	-	I	S
tiroir/toit	G	I	-
tiroir/tortue	G	I	S
tiroir/trottoir	G	I	S
tousser/pousser	G	-	S
tousser/toucher	G	I	S
tuer/tirer	G	I	-
tuyau/toit	G	I	-
tuyau/tuile	G	I	-
ventre/fenêtre	G	IS	-
ventre/montre	G	-	S
ventre/venir	-	I	-
ventre/vaincre	-	I	S
ventre/vendre	-	I	S
ventre/vent	G	I	S

ventre/vente	G	I	S
ventre/viande	G	I	S
viande/dinde	G	-	S
viande/veau	G	I	S
viande/vin	G	I	S
visage/image	G	-	S
visage/village	G	I	S
visage/virage	G	I	S
visage/vue	G	I	-