

La représentation des éléments culturels dans le lexique mental plurilingue



Teresa Maria Wlosowicz

Académie Polonia, Czestochowa, Pologne

teresamaria@poczta.onet.pl

Résumé : Le but de l'article est une analyse de l'influence des éléments culturels sur le traitement du lexique par les polyglottes et une tentative de décrire leur représentation dans le lexique mental plurilingue. Nous distinguons six catégories d'éléments culturels révélés par la compréhension des textes et par les associations lexicales : les connotations culturelles des mots, les mots spécifiques à la langue et à la culture, les noms propres, les interjections, les expressions idiomatiques et les « savoirs » culturels. En admettant une représentation distribuée, sur la base de leur traitement, nous concluons qu'une partie considérable d'entre eux est probablement représentée au sein du lexique mental, alors que ceux qui sont représentés hors du lexique mental forment quand même des liens forts avec les mots, surtout avec ceux de la langue correspondante.

Mots-clés : le lexique mental plurilingue, les associations lexicales, la représentation distribuée, les éléments culturels.

La representación de los elementos culturales en el léxico mental plurilingüe

Resumen: El objetivo del artículo es un análisis de la influencia de los elementos culturales sobre el tratamiento del léxico por los plurilingües y una tentativa de describir su representación en el léxico mental plurilingüe. Aquí se distinguen seis categorías de elementos culturales revelados por la comprensión de textos y por las asociaciones lexicales: las connotaciones culturales de las palabras, las palabras específicas a la lengua y a la cultura, los nombres propios, las interjecciones, las expresiones idiomáticas y los « saberes » culturales. Admitiendo una representación distribuida, a base de su tratamiento, se concluyó que una parte considerable de ellos está probablemente representada dentro del léxico mental, mientras que los que están representados fuera del léxico mental forman, sin embargo, conexiones fuertes a las palabras, sobre todo a las palabras de la lengua correspondiente.

Palabras clave : el léxico mental plurilingüe, las asociaciones lexicales, la representación distribuida, los elementos culturales.

Representation of the cultural elements in the plurilingual mental lexicon

Abstract: The purpose of this article is an analysis of the influence of cultural elements on the processing of vocabulary by multilinguals and an attempt to describe their representation in the multilingual mental lexicon. Six categories of cultural elements revealed by text comprehension and lexical associations are distinguished here : the cultural connotations of words, language- and culture-specific words, proper names, interjections, idiomatic expressions and « cultural knowledge ». Assuming a distributed representation, on the basis of their processing, it is concluded that a considerable part of them is probably stored within the mental lexicon, whereas those which are stored outside the mental lexicon form strong links with words, especially words of the

corresponding language.

Key words: the multilingual mental lexicon, lexical associations, distributed representation, cultural elements.

1. Présentation du problème

Le but du présent article est une analyse des éléments culturels qui influent sur le traitement lexical chez les plurilingues et une tentative de répondre à quelques questions concernant leur représentation. Premièrement, les éléments culturels, sont-ils séparés du lexique mental, ou plutôt représentés au sein du lexique ? Étant donné que la culture est une notion très vaste, nous supposons qu'il y a, en fait, différents types d'éléments culturels qui peuvent être plus ou moins intégrés au lexique mental en fonction de leur importance pour la signification des mots.

Deuxièmement, les connaissances culturelles sont-elles spécifiques à la langue, ou bien appartiennent-elles au niveau des connaissances générales, indépendantes de la langue ? Or, comme les connaissances sont généralement verbalisables, à l'exception des connaissances non linguistiques, par exemple, musicales ou spatiales (pourtant, certaines représentations spatiales, comme l'arrangement des figures sur l'échiquier, sont aussi verbalisables, quoique cela prenne du temps et de l'effort, Ericsson et Simon, 1987), nous pouvons supposer qu'elles sont aussi, à un certain degré, liées à la langue.

Troisièmement, quel rôle ont-elles dans le traitement du lexique ? En fait, si ce rôle est important, cela constitue un défi pour l'enseignement des langues étrangères, puisqu'une utilisation des langues de façon quasi-native exigerait une connaissance approfondie des cultures correspondantes, non seulement des civilisations, mais aussi des nuances de la signification des mots particuliers, appropriées au contexte culturel. Dans ce cas, on pourrait se demander si un apprenant ne pourrait jamais vraiment devenir plurilingue, en tant qu'acteur social capable d'agir de manière appropriée dans différents contextes culturels, ou bien s'il garderait toujours une connaissance artificielle des langues étrangères, basée sur les liens entre ces langues et la langue maternelle et sur les explications formelles. Or, nous supposons que, bien qu'on ne puisse pas maîtriser toutes les nuances culturelles des langues étrangères (en fait, une compétence « quasi-native » n'est pas, par définition, native), on peut gagner une compétence culturelle suffisante pour comprendre et utiliser correctement les langues, notamment le lexique.

2. Le lexique mental plurilingue

En général, le lexique mental plurilingue se compose de plusieurs sous-systèmes qui ne sont ni complètement séparés, ni complètement intégrés (Singleton, 2003) et le degré d'interconnexion dépend de facteurs tels que le contexte d'acquisition, les stratégies d'apprentissage, le niveau de compétence, etc., c'est pourquoi Cieślicka (2000 : 52) utilise le terme d'*interconnexion variable* (variable interconnection). Toutefois, la capacité des plurilingues d'utiliser chaque langue séparément indique que la représentation des langues est considérablement distincte. Ce qui nous permet de distinguer les mots des langues différentes, ce sont, entre autres, leurs traits phonologiques (Singleton, 2003 : 168). Selon Herwig (2001 : 116-118), les lexiques de toutes les langues appartiennent à un système commun, mais les liens entre les éléments de chaque langue sont plus forts que ceux entre les éléments des langues différentes, grâce à quoi les langues forment des sous-systèmes (Paradis, 1985, dans Herwig, 2001 : 116-117).

Cependant, comme l'a montré Müller-Lancé (2003 : 442-443), les liens entre les mots apparentés dans différentes langues sont souvent plus forts que les liens entre les éléments de la même langue étrangère. Pour cette raison, Müller-Lancé (2003 : 442) stipule le marquage (tagging) des éléments qui permet de distinguer les éléments de chaque langue et, en plus, les éléments de la langue maternelle de ceux des langues étrangères.

En même temps, il faut souligner que les éléments ne sont pas des unités lexicales entières et insécables, mais que les entrées lexicales (lexical entries) des mots sont représentées de façon distribuée, où leurs différentes propriétés (sémantiques, y compris les connotations, syntaxiques, phonologiques, etc.) sont représentées par de nombreux nodules et que les liens interlinguaux peuvent en effet être établis entre divers nodules (Herwig, 2001 : 122 et 135). Par exemple, les mots qui se ressemblent phonétiquement peuvent être liés par des liens entre les nodules des représentations phonologiques, lorsque les mots sémantiquement apparentés, comme les équivalents de traduction, forment des liens entre les nodules de leurs représentations sémantiques. Cela peut expliquer la force des connexions entre les mots apparentés, établies non seulement au niveau sémantique, mais aussi au niveau formel (Herwig, 2001 : 131-133).

Or, les unités lexicales, même dans le cas des équivalents de traduction, diffèrent d'une langue à l'autre. Même si leurs significations de base se chevauchent, elles ont souvent des connotations différentes. Par exemple, le concept allemand du mot *Wasser* (eau) a des connotations d'abondance ou de pluie, alors que les concepts liés aux mots *agua* en espagnol et *acqua* en italien évoquent plutôt des associations avec l'eau salée ou avec l'eau potable comme un bien rare et cher (Müller-Lancé, 2003 : 443-444).

En plus, les équivalents ne se chevauchent pas toujours complètement. Comme l'a montré Pavlenko (2008), les mots désignant les émotions en L1 et en L2 peuvent être en plusieurs relations différentes : dans le cas de l'emboîtement (nesting), un concept couvre seulement une partie de son « équivalent », par exemple, « jealousy » (jalousie) en anglais peut signifier aussi l'envie, lorsque le mot russe « revnost' » signifie la jalousie, mais pas l'envie. Une relation de clivage (split) existe entre deux ou plusieurs concepts distincts d'une langue qui sont couverts par un seul mot dans l'autre langue, par exemple, « to be angry » (être en colère) en anglais peut correspondre à « zlit'sia » ou à « serdit'sia » (être en colère en général ou avec une personne particulière respectivement) en russe. En revanche, la différenciation (differentiation) a lieu quand les concepts partagent certains aspects, mais qu'ils ont aussi des propriétés spécifiques à la culture. Finalement, il peut y avoir le chevauchement des significations centrales (the overlap of core meanings), lorsque les réseaux sémantiques de ces mots sont différents, comme dans le cas de « love » en anglais et de « amor » en espagnol (Pavlenko, 2008 : 151-152).

En fait, ce chevauchement partiel ne concerne pas uniquement les émotions, mais aussi d'autres concepts, ce que Pavlenko (2009) explique à l'exemple des mots « chashka » et « cup » (tasse), ainsi que « stakan » et « glass » (verre) en russe et en anglais. Lorsque le mot anglais « glass » se réfère à un récipient en verre, un « stakan » peut être aussi en plastique, en carton, etc., et, dans ce cas, en anglais on utilise le mot « cup » (Pavlenko, 2009 : 131). Pour cette raison, Pavlenko (2009) a proposé le Modèle Hiérarchique Modifié, selon lequel le niveau conceptuel du lexique mental bilingue est divisé en trois compartiments : les catégories spécifiques à L1, les catégories spécifiques à L2 et les catégories partagées par les deux langues (Pavlenko, 2009 : 147). Or, au cours de l'apprentissage de L2, les catégories sont restructurées et les apprenants développent les catégories conceptuelles spécifiques à la langue cible (Pavlenko, 2009 : 150). Le Modèle Hiérarchique Modifié a été étendu par Chłopek (2011) à la représentation conceptuelle chez les trilingues. Elle distingue les catégories spécifiques à L1, celles spécifiques à L2 et celles spécifiques à L3, ainsi que celles partagées par toutes les trois langues (Chłopek, 2011 : 37).

En fait, le modèle pourrait aussi comporter les catégories partagées par L1 et L2, par L1 et L3 et par L2 et L3, mais pas par les trois langues. Premièrement, cela serait trop difficile à présenter graphiquement, une certaine simplification est donc nécessaire. Deuxièmement, comme l'admet Chłopek (2011 : 37) elle-même, le modèle n'est pas complet, parce qu'il ne prend pas en considération la représentation des unités lexicales dans les structures corticales, leur activation et désactivation, ni les facteurs individuels, comme la compétence dans chaque langue, les différents contextes d'acquisition, etc.

Cependant, nous supposons que la restructuration conceptuelle n'a pas toujours lieu et que certains apprenants peuvent rester à l'étape de l'utilisation des liens lexicaux entre les équivalents en L1 et en L2, ou bien en L2 et en L3, ce qui peut mener à la fossilisation. Selon Jiang (2000), l'acquisition d'une compétence quasi-native en L2 exige l'extraction d'informations syntaxiques et sémantiques spécifiques à la langue cible à partir de l'input, qui sont alors représentés dans les lemmes des mots de L2. Or, avant de développer une compétence sémantique et syntaxique spécifique à L2, les apprenants établissent d'abord des connexions entre le nouveau lemme en L2 et celui de son équivalent en L1, puis ils copient les informations du lemme de L1 dans le nouveau lemme de L2 pour utiliser le mot de L2 sans toujours activer son équivalent en L1. Pourtant, dans le cas des différences sémantiques ou syntaxiques, cela mène à des erreurs de transfert, c'est pourquoi il faut remplir le lemme de L2 d'informations extraites de l'input. Certains apprenants ne le font pas - par manque de motivation, dû à un input insuffisant, etc. - et ils s'arrêtent à l'étape de la médiation des lemmes de L1, où les lemmes de L2 contiennent des informations copiées de la langue maternelle.

Dans un esprit semblable, le modèle du lexique plurilingue de Herwig (2001) admet une perspective basée sur le développement : L2 est d'abord une extension de L1 et les mots de L2 sont fortement liés à leurs équivalents en L1. Avec le temps et le développement de la compétence, les liens entre les éléments de L2 deviennent plus forts que ceux entre L2 et L1, et L2 devient un sous-système indépendant. Les langues consécutives (L3, L4, etc.) suivent le même parcours de développement, quoiqu'elles ne soient pas toujours au début des extensions de L1, mais, par exemple, de L2, si elles y sont plus apparentées (Herwig, 2001 : 117).

Or, le modèle de Herwig nous semble plus parcimonieux que celui de Jiang. Lorsque le modèle de Jiang exige que les informations soient copiées et donc représentés en deux endroits (ou plusieurs, dans le cas de L3, etc.), en admettant une représentation distribuée, nous pouvons supposer qu'au lieu de copier les informations, on peut établir des liens entre des nodules particuliers (par exemple, sémantiques). Alors, en traitant un mot de L2, on activerait le nodule représentant la signification de base de son équivalent en L1 et, dû à la propagation de l'activation, on aurait aussi accès aux nodules contenant les connotations et d'autres nuances de signification spécifiques à L1.

En fait, cela pourrait expliquer le transfert des connotations culturelles implicites de L1 en L2, L3, etc. Étant donné que la culture maternelle nous semble évidente et naturelle (Carroll, 1987), les nodules où sont représentées les connotations culturelles des mots de L1 sont probablement plus fortement activés que ceux des connotations culturelles spécifiques à L2, L3, etc., nous pouvons donc admettre que la culture maternelle influence aussi le traitement des langues étrangères. Bien que le marquage

(tagging) permette d'identifier la langue à laquelle appartiennent les mots, il y a parfois des interférences et un mot de la langue non cible apparaît dans la production, ce que Poulisse et Bongaerts (1994 : 46) appellent des « alternances des langues non intentionnelles » (unintentional language switches), le marquage n'est donc pas toujours infaillible. En fait, alors que les traits phonologiques et orthographiques permettent d'identifier assez facilement la langue, les traits sémantiques consciemment appris (par exemple, les différences entre un mot et son équivalent de traduction expliquées par l'enseignant), les connotations culturelles implicites peuvent être inconsciemment activées et, comme nous l'avons montré ailleurs (Wlosowicz, 2008/2009, cf. infra), même perturber la compréhension.

3. Les connaissances culturelles

Sans doute, l'apprentissage d'une langue est inséparable de celui de la culture. Comme le remarque Kramsch (1993 : 1), dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la culture est toujours au fond et elle montre aux apprenants les limites de leur compétence.

Certes, les compétences culturelles sont plus difficiles à acquérir que les compétences typiquement linguistiques. La grammaire et le vocabulaire de base peuvent être appris dans des livres, au moins les significations les plus générales, souvent présentées par le moyen des équivalents en L1. En revanche, les médias et les manuels ne montrent qu'un nombre limité d'aspects de la culture cible (Serco, 2000), ce qui peut donner aux apprenants des compétences incomplètes.

En fait, comme le soulignent Coste, Moore et Zarate (1997 : 12), la compétence plurilingue et pluriculturelle est « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures ». Cette compétence est, par définition, déséquilibrée, car les plurilingues ont différents niveaux de compétence dans leurs langues et le profil multiculturel peut différer du profil multilingue (par exemple, on peut connaître une culture beaucoup mieux que la langue correspondante), mais l'essentiel, c'est la capacité de « gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12).

Bien évidemment, les compétences culturelles peuvent être de différents types. D'une part, il y a des règles de comportement verbal et non verbal, les formules de politesse et les règles de leur usage (après tout, on formule une sollicitation différemment en s'adressant à un passant et, par exemple, à un ambassadeur), et tout ce qui appartient à la pragmatique interculturelle. D'autre part, il y a les connaissances

culturelles intrinsèquement liées à la langue, comme par exemple, les connotations culturelles des mots et les différentes façons de lexicaliser les concepts. En effet, la démarcation de concepts tels que *tasse*, *gobelet* et *verre* sur la base de leurs caractéristiques (en verre ou bien aussi en plastique, avec ou sans anse, etc.) est considérablement conditionnée au niveau culturel.

De plus, les différences culturelles se reflètent non seulement dans les significations des mots « lexicaux » au sens propre, tels que les substantifs, les adjectifs, etc., mais aussi dans l'usage des mots dont la fonction est surtout grammaticale. Par exemple, comme l'a montré Hinkel (1995), l'usage des verbes modaux exprimant la nécessité ou l'obligation en anglais (*must*, *have to*, *should*, *ought to* et *need to*) peut refléter les valeurs culturelles des locuteurs de différentes langues. En fait, les formules de politesse sont aussi des expressions linguistiques, quoiqu'elles jouent un rôle particulier.

Finalement, il y a les connaissances culturelles « encyclopédiques », ou les informations sur la civilisation que Byram (2003 : 62, cf. infra) appelle des « savoirs ». Ici appartiennent, par exemple, la connaissance de l'histoire du pays de la langue cible, la connaissance de la littérature, de l'art, des fêtes, des coutumes, etc. Or, bien que ces connaissances ne soient pas centrales à la compétence linguistique, elles peuvent être utiles à la compréhension de la langue, surtout dans le cas des informations implicites. Dans l'exemple présenté par Riley (1996 : 121), la compréhension du dialogue exige un certain nombre de connaissances générales. À la question du mari s'il n'y a pas de pain frais, la femme répond que c'est mercredi. Cette réponse pourrait paraître hors sujet, mais Riley (1996 : 121) explique qu'en France chaque boulangerie est fermée un jour par semaine et leur boulangerie locale est fermée le mercredi. En revanche, les autres échanges contiennent des informations compréhensibles seulement aux personnes qui connaissent le couple. Par exemple, quand la femme dit qu'elle va cuisiner du bouillon de poule, son mari demande pourquoi Emily ne mange pas à la maison. Emily, leur fille, n'aime pas le bouillon de poule, c'est pourquoi sa mère le cuisine uniquement quand Emily ne va pas manger à la maison (Riley, 1996 : 121).

Nous voyons donc que le traitement des langues - notamment leur compréhension - exige certaines compétences culturelles. Or, comme celles-ci sont souvent très subtiles et qu'elles doivent être extraites de l'input plutôt qu'explicitement enseignées et apprises, les apprenants ont besoin de cinq types d'habiletés (Byram, 2003 : 62) : *Le savoir être* comporte les attitudes, telles que l'ouverture sur les autres cultures, la curiosité et la volonté de se distancier des croyances de sa propre culture. *Les savoirs* sont les connaissances des groupes sociaux, de leurs produits et pratiques, ainsi que des processus d'interaction. *Le savoir comprendre* couvre les habiletés d'interprétation et de mise en relation, par exemple, des documents de la culture étrangère et de sa culture maternelle. Ensuite, *le savoir apprendre/faire*, ce sont les habiletés de

découverte et d'interaction, ou plus précisément, la capacité d'acquérir de nouvelles connaissances et de les utiliser dans la communication réelle. Finalement, ce sont les produits de leur propre et d'autres cultures.

Un apprenant qui sait analyser les produits et les pratiques des différentes cultures devrait donc être capable d'acquérir consciemment des connaissances culturelles et de développer une compétence culturelle quasi-native. En somme, il serait capable de comprendre encore mieux les textes dans la langue étrangère et, grâce à cela, continuer à améliorer ses compétences linguistiques et culturelles.

4. L'influence des connaissances culturelles sur le traitement du lexique

Le présent chapitre a pour but l'analyse de l'influence des connaissances culturelles sur le traitement du lexique par les plurilingues dans une tentative de répondre à la question de la représentation mentale de ces connaissances. L'analyse sera basée sur quatre études du présent auteur : l'une sur la compréhension des textes écrits dans la troisième langue (Wlosowicz, 2008/2009) et les trois autres sur les associations lexicales (Wlosowicz, 2008, sous presse et en préparation), et nous présenterons les résultats relatifs à l'interface entre le lexique mental et les connaissances culturelles.

La première étude (Wlosowicz, 2008/2009) a été effectuée avec 152 sujets au moins trilingues, possédant différentes combinaisons de langues (par exemple, polonais-anglais-français, polonais-anglais-allemand, français-anglais-allemand, allemand-anglais-français, etc.), et elle portait sur l'influence de L1 et de L2 sur la compréhension des textes écrits en L3. L'enquête consistait en la traduction orale, puis écrite, de L3 en L1 pour permettre aux sujets de montrer leur compréhension et leur raisonnement et pour établir des protocoles verbaux. Nous avons eu une attention particulière au transfert et aux interférences au niveau lexical, comme par exemple, l'interprétation des faux amis comme des équivalents ou la confusion des formes lexicales semblables, ainsi qu'à la compréhension des expressions idiomatiques. Bien que l'étude ne se soit pas concentrée sur le rôle des éléments culturels dans la compréhension, nous avons fait des observations intéressantes sur la base de la performance des participants.

Premièrement, l'étude a révélé l'importance des connotations culturelles des mots. Les différences entre les connotations de certains mots en L3 et en L1 empêchaient la traduction si les sujets pensaient que l'usage de l'équivalent en L1 pourrait introduire en L1 des connotations spécifiques à L3, et parfois même elles perturbaient la compréhension. Par exemple, l'usage du mot « fourmi » dans un sens négatif dans le texte français (« Les gens qui poussent leurs chariots pour acheter en promotion ce que des Chinois ou de Mexicains ont fabriqué pour une rétribution minimale me font penser à

des fourmis ») a posé des problèmes aux Allemands. Pour eux, la phrase n'avait pas de sens, ou bien ils pensaient que peut-être le mot « fourmi » avait encore une autre signification, comme « exploiteur ». Dans la culture allemande, la fourmi a des connotations positives, comme symbole de l'assiduité, alors qu'en français elle peut aussi être associée au fourmillement d'une foule.

De même, le mot « Volleyballtrainerin » dans le texte allemand a provoqué différentes réactions chez les participants francophones. Lorsque les uns l'ont littéralement traduit par « entraîneuse de volley-ball », les autres ont insisté qu'il fallait le traduire par « entraîneur de volley-ball », car « entraîneuse » avait les connotations d'une danseuse gogo. Or, la perception de cette différence était considérablement individuelle. Une participante nous a expliqué que tout dépendait du contexte : dans le contexte de la danse, une entraîneuse était une danseuse gogo, alors que dans le contexte du sport, ce mot signifiait une femme entraîneur.

En revanche, le mot « facilities » (installations, terrains, etc. selon le contexte) semble spécifique à la culture anglaise. Comme le montrent les traductions des sujets (des équipements sportifs, des infrastructures sportives, budynki sportowe (des bâtiments sportifs, etc.)), le concept est trop vaste pour en trouver un équivalent, leurs traductions se chevauchent donc partiellement avec le terme anglais.

Une différence subtile a aussi été observée dans le cas du verbe « akzentuieren » au passif (« In der heutigen Gesellschaft wird die Wichtigkeit des Erfolgs ständig akzentuiert » (Dans la société actuelle, l'importance du succès est constamment accentuée), qui a mené une participante française à constater qu'il fallait « vraiment raisonner en allemand ». Ici, non seulement, les connotations des mots « akzentuieren » et « accentuer » diffèrent légèrement, mais aussi l'usage du passif, très fréquent en allemand, a pu paraître spécifique à la langue et à la culture allemandes.

Deuxièmement, l'étude montre que les expressions idiomatiques et les interjections sont souvent spécifiques à la culture et perçues comme telles. Ceci est particulièrement visible dans le cas de l'interjection allemande « ach, so ! » (ah bon !), qui était très difficile à traduire et que les sujets percevaient comme « quelque chose de typiquement allemand ». De même, les expressions idiomatiques, telles que « en amont... en aval » en français, « state-of-the-art » (le plus récent/ moderne) en anglais, ou « sich zwischen Tür und Angel befinden » (être dans une situation difficile, avoir un dilemme) en allemand, ont posé aux sujets beaucoup de difficultés. Par conséquent, elles ont provoqué beaucoup d'erreurs, par exemple, « entre le ciel et le paradis », « system komputerowy z danymi o sztuce » (un système informatique avec des données sur l'art), et d'omissions. En particulier, l'expression « en amont... en aval » (dans la phrase : « D'un plan précis en amont devait résulter un bon déroulement de la

fête en aval ») était généralement omise, quoique les participants aient souvent pu la contourner, en indiquant simplement la relation entre le plan et son résultat.

En revanche, les trois autres études portaient sur les associations lexicales. La première, menée avec 109 sujets de plusieurs langues maternelles (le français, le polonais, le portugais, l'espagnol, l'allemand et le russe), portait sur les associations dans différentes langues à des mots portugais (Wlosowicz, 2008). La deuxième, effectuée avec 23 sujets, concernait les associations à des mots anglais (L2) et allemands (L3), d'abord dans une langue quelconque, puis en polonais (L1) (Wlosowicz, sous presse). La troisième, effectuée avec 17 sujets, ressemblait à la deuxième, sauf que la troisième langue des participants était le français (Wlosowicz, en préparation). Or, dans les deux dernières études les stimuli étaient considérablement spécifiques aux langues et aux cultures anglaise et allemande, ce qui rendait plus difficile la présentation des associations en polonais.

En général, les associations révèlent une grande diversité de connexions, non seulement au sein du lexique mental comme tel, mais aussi entre les unités lexicales et la connaissance du monde, y compris l'expérience personnelle. Les associations autres que typiquement lexicales (telles que les synonymes, les antonymes, les équivalents, etc.) ou phonologiques peuvent être divisées dans les catégories suivantes :

- **les associations culturelles appartenant à la connaissance culturelle** « encyclopédique », par exemple, calcanhar (talon) - Aquiles (Achille) ; Drang (poussée) - burza (tempête), napór (poussée), epoka historyczna (époque historique), association basée sur l'époque dite « Sturm und Drang » (littéralement « La tempête et la poussée ») dans la littérature allemande ; une charlotte - Gainsbourg (l'association avec Charlotte Gainsbourg) ; slapstick (comédie bouffonne) - Flip i Flap (Flip et Flap, les protagonistes d'une comédie américaine) ; raposa (renard) - o Príncipezinho (le Petit Prince), une baguette - la France ;
- **les associations liées à la connaissance « encyclopédique » non associée à la culture**, par exemple, maçã (pomme) - vitaminas (vitamines) ; borderline (limite, ligne de démarcation) - choroba psychiczna (maladie mentale), dû à l'association avec la personnalité dite « borderline personality » ;
- **les associations liées à l'expérience personnelle**, par exemple, voar (voler) - Varig (une compagnie aérienne brésilienne) ; toalha (serviette de bain, etc.) - Algarve (une région au sud du Portugal, au bord de l'Atlantique) ; meias (chaussettes) - Inverno (hiver), frio (froid), Holanda (le Pays-Bas) ;

- **les collocations, aussi interlinguales**, par exemple, Ahnung (idée ; pressentiment) - blade (« pâle » en polonais), dû à l'expression « nie mieć bladego pojęcia » (ne pas avoir la moindre idée, littéralement : ne pas avoir une idée pâle), expression qui existe aussi en allemand (keine blasse Ahnung von etwas haben) ;
- **les différences culturelles ignorées par les sujets**, par exemple, une charlotte - szarlotka ; une charlotte - apple pie (gâteau aux pommes) ; malgré la similarité formelle et, à un certain degré, sémantique, une charlotte en français est un dessert de fruits et de biscuits, alors qu'en polonais « szarlotka » est un gâteau aux pommes.

Ces associations prouvent que le lexique mental est inséparable de la connaissance culturelle et, plus généralement, de la connaissance « encyclopédique » du monde. En fait, des résultats semblables ont été obtenus par Gabryś (2001). Dans son étude, elle a aussi observé des associations spécifiques à la culture (par exemple, eagle (aigle) - emblem (emblème) dans le cas des Polonais, et Benfica (l'équipe de football de Lisbonne) chez les Portugais et personnelles (soldier (soldat) - my boyfriend (mon petit ami), Gabryś, 2001 : 101).

En fait, Sperber et Wilson (1986 : 86-88) stipulent que chaque concept a une entrée logique, lexicale et encyclopédique. L'entrée logique permet de distinguer le concept d'autres concepts, elle est petite et stable. L'entrée lexicale est la représentation du mot qui correspond au concept. En revanche, les entrées encyclopédiques sont larges, changeables et considérablement personnelles. Par exemple, l'entrée encyclopédique du mot « chat » contient les hypothèses (les connaissances, les croyances, etc.) du locuteur sur les chats. Certes, Sperber et Wilson (1986) ne spécifient pas la localisation des entrées encyclopédiques - au sein du lexique mental ou ailleurs - mais leur modèle illustre bien les liens entre la représentation conceptuelle et la connaissance du monde.

5. Conclusions

Sur la base des études présentées ici, nous pouvons conclure que le lexique mental est inextricablement lié à la connaissance du monde et aux connaissances culturelles. Parmi les éléments culturels représentés au sein du lexique mental ou au moins liés aux mots par des liens associatifs, nous pouvons distinguer les catégories suivantes :

- **Les connotations des mots** : toutes subtiles qu'elles soient, elles influent sur la compréhension, comme dans le cas des mots « fourmi » et « entraîneuse ».
- **Les mots spécifiques à la culture** (« charlotte », « facilities », etc.) : il faut acquérir les concepts appropriés, sinon les tentatives de les associer à des « équivalents » partiels ou faux en L1 peuvent aboutir à des erreurs.
- **Les noms propres** : dans un sens, les noms propres sont aussi des unités lexicales et certains d'entre eux ont même des équivalents dans d'autres langues (par exemple, Aquiles - Achille, London - Londres, etc.), nous pouvons donc supposer qu'ils sont aussi représentés dans le lexique mental.
- **Les interjections** : ce sont des éléments spécifiques à la langue et à la culture qui n'ont souvent pas de signification, mais qui ont une fonction spéciale dans l'usage linguistique, par exemple, pour exprimer certaines émotions, souligner des attitudes, etc.
- **Les expressions idiomatiques** : apprises et utilisées dans leur entier, elles sont souvent spécifiques à la langue et à la culture ; parfois elles expriment les valeurs et la perception du monde par une culture donnée.
- **Les « savoirs »** (terme basé sur la terminologie de Byram, 2003) : ce sont les connaissances culturelles, historiques, géographiques, etc. acquises au cours de l'apprentissage de la langue et appartenant aux réseaux des associations (cf. Neveling, 2004).

Étant donné que la représentation des unités lexicales est distribuée, nous supposons qu'au moins une partie de ces éléments est représentée au sein du lexique mental. Suivant Herwig (2001), nous pouvons admettre que dans les entrées lexicales, il y a des nodules représentant les connotations spécifiques à la culture, les connotations des noms propres, les fonctions des interjections, etc. En revanche, les expériences personnelles et les connaissances typiquement encyclopédiques (en littérature, en histoire, etc.) sont plutôt représentées hors du lexique mental, quoiqu'ils forment des liens associatifs avec les mots. Or, nous ne pouvons pas exclure la possibilité que certains éléments littéraires, culturels, etc. aient leurs nodules dans le lexique mental. Par exemple, o Principezinho (« le Petit Prince » en portugais) n'est probablement plus seulement le diminutif du substantif « prince » (prince), mais il peut effectivement avoir sa propre entrée lexicale.

Quant à la spécificité des connaissances culturelles à la langue, nous supposons qu'elles sont effectivement considérablement spécifiques à la langue à laquelle elles

appartiennent et avec laquelle elles sont acquises. Certes, il y a des éléments culturels universels, comme le talon d'Achille, originaire de la mythologie grecque, mais d'autres sont appris dans un contexte culturel spécifique et ils créent des liens particulièrement forts avec les mots de la langue correspondante.

Finalement, comme le montre l'étude sur la compréhension et la traduction de L3 en L1, les différents éléments culturels (les connotations, les expressions idiomatiques, les interjections, etc.) influent sur la compréhension du lexique, parfois de manière imprévue, et ils peuvent même mener à des problèmes de compréhension. Pour cette raison, l'apprentissage du vocabulaire devrait comporter davantage de contact avec des textes authentiques, de préférence enrichi de contextes qui soulignent les différences entre les connotations des équivalents de traduction dans la langue maternelle et dans la langue étrangère. Or, comme le sujet est complexe et que ces différences sont souvent très subtiles, l'investigation de l'interface entre la culture et le lexique mental mérite encore beaucoup de recherches.

Bibliographie

- Byram, M. 2003. *On Being 'Bicultural' and 'Intercultural'*. In: Alred, G., Byram, M., Fleming, M. (dir.) *Intercultural Experience and Education*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 50-66.
- Carroll, R. 1987. *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*. Paris: Éditions du Seuil.
- Chłopek, Z. 2011. *Das multilinguale mentale Lexikon aus der Sicht der Psycholinguistik, der Neurolinguistik und des Konnektionismus*. In: Bartoszewicz, I., Szczek, J., Tworek, A. (dir.) *Germanistische Linguistik im interdisziplinären Gefüge II*, Wrocław et Dresde. Neisse Verlag, pp. 33-39.
- Cieślicka, A. 2000. *The effect of language proficiency and L2 vocabulary learning strategies on patterns of bilingual lexical processing*. In *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, n° 36, pp. 27-53.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Ericsson, K.A., Simon, H.A. 1987. *Verbal Reports on Thinking*. In Faerch, C., Kasper, G. (dir.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/ Philadelphia: Multilingual Matters, Ltd., pp. 24-53.
- Gabryś, D. 2001. *A Cross-Cultural Aspect of the Interaction of Languages in the Mental Lexicon of Multilingual Learners*. In : Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (dir.) *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, pp. 97-106.
- Herwig, A. 2001. *Plurilingual Lexical Organisation : Evidence from Lexical Processing in L1-L2-L3-L4 Translation*. In Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (dir.) *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon. Multilingual Matters, Ltd., pp. 115-137
- Hinkel, E. 1995. *The use of modal verbs as a reflection of cultural values*. In *TESOL Quarterly*, n° 29, pp. 325-341.
- Jiang, N. 2000. *Lexical representation and development in a second language*. In *Applied*

Linguistics, n° 21, pp. 47-77.

Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Müller-Lancé, J. 2003. *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Neveling, C. 2004. *Wörternetze als Abbilder mentaler Lexikonstrukturen - Untersuchungen zur Güte eines neuen Forschungsverfahrens*. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, n° 33, pp. 128-146.

Pavlenko, A. 2008. *Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon*. In *Bilingualism: Language and Cognition*, n° 11, pp. 147-164.

Pavlenko, A. 2009. *Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning*. In Pavlenko, A. (dir.) *The bilingual mental lexicon. Interdisciplinary approaches*, Clevedon. Multilingual Matters, pp. 125-160.

Poullisse, N., Bongaerts, T. 1994. *First Language Use in Second Language Production*. In *Applied Linguistics*, n° 15, pp. 36-57.

Riley, P. 1996. *Developmental sociolinguistics and the competence/performance distinction*. In Brown, G., Malmkjaer, K., Williams, J. (dir.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, pp. 118-135.

Sercu, L. 2000. *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks. The Case of Flemish Adolescent Pupils Learning German*. Leuven: Leuven University Press.

Singleton, D. 2003. *Perspectives on the Multilingual Lexicon: A Critical Synthesis*. In Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (dir.) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers, pp. 167-176.

Sperber, D., Wilson, D. 1986. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

Wlosowicz, T.M. 2008. *Quelques remarques sur le lexique plurilingue basées sur les associations lexicales*. In *Revue des sciences humaines et sociales de l'UPJV d'Amiens*, n° 1, pp. 114-126.

Wlosowicz, T.M. 2008/2009. 2011. *Les influences interlinguales sur la compréhension des textes dans la troisième langue: une approche cognitivo-pragmatique*. Villeneuve d'Ascq: Atelier National de Reproduction des Thèses.

Wlosowicz, T.M. (sous presse) *Die Assoziationen polnischer Anglistikstudenten zu Wörtern in Deutsch als Drittsprache*. À paraître dans les actes du colloque *Felder der Sprache - Felder der Forschung*, Lodz, du 31 mai au 2 juin 2012.

Wlosowicz, T.M. (en préparation) *Les associations lexicales des étudiants polonais (L1) à des mots anglais (L2) et français (L3) spécifiques à la culture*.