



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Perception et acquisition du figement lexical en langue maternelle

Author: Monika Sułkowska

Citation style: Sułkowska Monika. (2016). Perception et acquisition du figement lexical en langue maternelle. "Neophilologica" (T. 28, (2016), s. 246-255).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Monika Sulkowska
Université de Silésie,
Katowice, Pologne

Perception et acquisition du figement lexical en langue maternelle

Abstract

The main objective of this paper is to discuss the issue of perception, comprehension and well acquired phraseological structures that are perceived as idiomatic expressions. First, the author will investigate a spectrum of methods used in perception of idiomatic meanings. Then, the author will present the results of a wide range of research and analysis in the field of phraseological units and their acquisition.

Keywords

Perception, acquisition, phraseological units.

1. En guise d'introduction

En psycholinguistique, fonctionnent deux hypothèses concernant le stockage des mots dans le cerveau humain et parlant de leur décodage lors de l'acte de communication :

- l'hypothèse des lexèmes / ou des *mots originaires* ;
- l'hypothèse compositionnelle.

Selon l'**hypothèse des lexèmes** chaque mot constitue un élément autonome dans notre « dictionnaire mental », il est donc un seul *mot originaire*. Par conséquent, chaque forme dérivationnelle, ou même flexionnelle, possède son reflet dans notre cerveau. Cette hypothèse est soutenue p.ex. par Jean Aitchison (1987), Mark Arnoff (1976), Stephen Monsell (1985), Dominiek Sandra (1990).

Par contre, l'**hypothèse compositionnelle** nous dit que les mots se composent de morphèmes et ceux-ci servent de *mots originaires*. En écoutant un locuteur par-

ler, nous dégageons des morphèmes de sa chaîne parlée et puis, nous composons nous-mêmes le sens de ce qui a été dit. Cette hypothèse a été lancée par Donald MacKay (1979), Graham Murrell et John Morton (1974), Philip T. Smith et Christopher M. Sterling (1982), Marcus Taft (1981), Marcus Taft et Kenneth I. Forster (1975, 1976). Aujourd'hui elle est plus populaire par rapport à la précédente. L'hypothèse compositionnelle correspond aux règles d'économie cognitive : on peut réduire le nombre d'unités « stockées » dans notre cerveau, mais il faut néanmoins employer plus d'énergie nécessaire pour composer et transformer les mots.

En ce qui concerne les **mots composés**, la situation est plus équivoque. Sandra (1990), Monsell (1985) et Charles E. Osgood et Rumjahn Hoosain (1974) prouvent que certains mots composés (tels que p.ex. *butterfly*) sont stockés séparément dans notre « dictionnaire mental », bien que leurs composants (tels que *butter* et *fly*) y fonctionnent à part. C'est le cas des mots composés qui sont sémantiquement opaques : le sens d'un tel mot composé ne résulte pas des significations de ses éléments. Par contre, des mots composés qui sont sémantiquement transparents (p.ex. *casse-tête*) obéissent en fait à l'hypothèse compositionnelle.

La compréhension des expressions figées, surtout opaques et figurées, ainsi que les mécanismes de leur acquisition et mémorisation suscitent, ces derniers temps, l'intérêt des chercheurs. Cependant, les études dans ce domaine ne sont pas encore exhaustives. Il est clair que le décodage, le traitement et l'acquisition des expressions idiomatiques en langue maternelle et en langue étrangère diffèrent, c'est la raison pour laquelle nous allons analyser ces questions séparément. Nous aborderons en premier les problèmes de la perception et de l'acquisition du figement lexical par les locuteurs natifs, chez qui les mécanismes de compréhension et d'acquisition phraséologiques s'effectuent à un âge très précoce et s'opèrent d'une façon tout à fait naturelle (cf. Sułkowska, 2013 : 95—114).

2. Une petite revue historique

En Europe, les premières études sur le développement du langage chez les enfants datent de la fin du XVIII^e siècle. Il s'agit des travaux de Tiedman, philosophe allemand, qui a décrit le développement de la parole chez son fils. La moitié du XIX^e siècle nous apporte beaucoup de journaux qui présentent le développement du langage des enfants, p.ex. les livres journaux de Boudouin de Courtenay et de Jakobson. Mais ce n'est que bien plus tard qu'émergent les études consacrées à l'acquisition des expressions figées.

Les premières expériences pilotes mais importantes dans ce domaine datent des années 70 et 80 du XX^e siècle (cf. p.ex. Lodge, Leach, 1975 ; Buhofer,

1980 ; Nippold, 1988). En même temps, la psycholinguistique et la neurolinguistique, se développant rapidement dans la seconde moitié du XX^e siècle, donnent des sources théoriques et pratiques qui sont exploitées au niveau des études sur la compréhension et l'acquisition des tournures figées. Or, la psycholinguistique fournit des garanties fondamentales. Elle montre que (cf. Gréciano, 1984) :

- notre compréhension est en fait globalisante et synthétique ;
- notre perception se révèle prédisposée à établir des connexions et à former des complexes à partir d'unités distinctes ;
- la syntaxe et la métrique opèrent tout naturellement par regroupements en groupes nominaux et verbaux, en vers et en strophes.

Les expressions figées en tant que polylexèmes et en tant qu'amalgames lexicaux répondent tout à fait à ces facultés. De plus, on confirme que notre mémorisation travaille selon des automatismes. Le stockage et la reproduction mémorielles se déroulent par blocs. Les phraséologismes, par la fixité de leurs composants, répondent entièrement à cette loi. La stimulation pragmatique déclenche leur réactualisation, l'unité complète est automatiquement libérée dans son intégralité. Troisièmement, la théorie de la connaissance révèle notre cognition prédestinée à opérer avec des formes asymétriques où règne une dissociation entre la forme et le fond. Par sa figuration, l'unité figée illustre un type d'asymétrie, car son contenu global ne correspond pas à la somme des parties.

Toutes ces tendances mentionnées plus haut devraient correspondre à la perception et l'acquisition du figement lexical, car les structures phraséologiques sont en principe polylexicales au niveau de la forme, mais au niveau du contenu tendent nettement au caractère synthétique et global.

3. Mécanismes de perception et d'acquisition des structures polylexicales figées

Olga Diaz (1981) affirme que les expressions figées exigent en réalité une pensée symbolique permettant de combiner une image et un concept. Cette opération mentale implique quelques mécanismes de passage qu'on peut illustrer comme sur la figure 1 (Diaz, 1981: 101).

L'acquisition des expressions figées et avant tout, **leur emploi actif** au niveau de la production langagière exigent du locuteur la capacité abstraite d'employer des symboles, ainsi qu'une grande compétence pragmatique, nécessaire pour se servir d'expressions ambiguës. C'est pourquoi, dans un premier temps, il a été dit que les processus de compréhension et d'acquisition des structures figées s'effectuaient en phases ultimes du développement de langage.

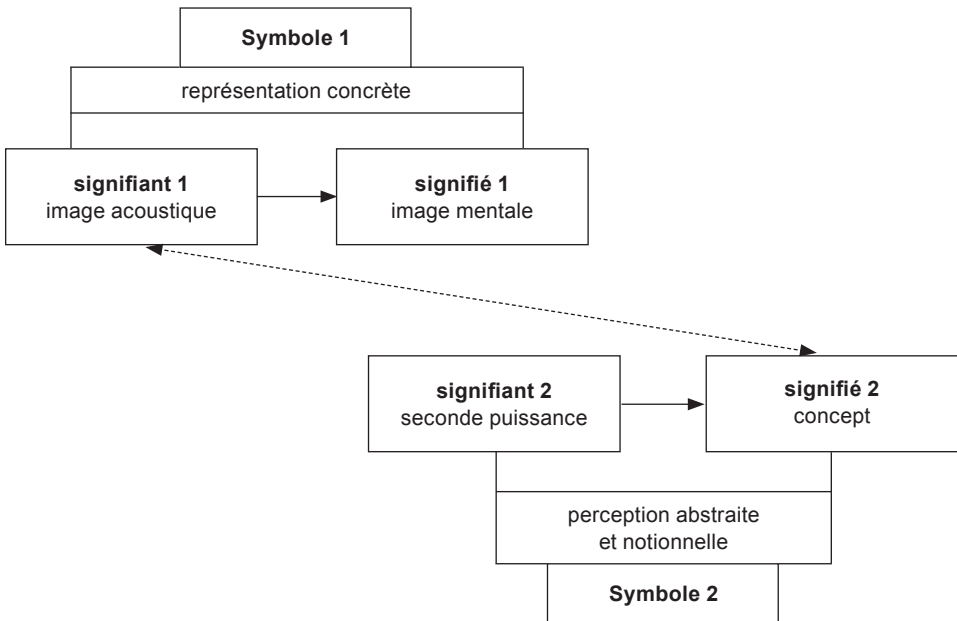


Figure 1. Pensée symbolique dans l'expression figée : combinaison de l'image et du concept

Mais les expériences de Donna N. Lodge, Edwin A. Leach (1975) et de Marilyn Nippold (1988) montrent que les expressions idiomatiques commencent à être comprises dès l'âge préscolaire et que cette compréhension ne cesse de s'affiner au cours de l'enfance, de l'adolescence, et même de l'âge adulte. Annelies Buhofer (1980) en arrive à des conclusions similaires. Elle démontre que l'apprentissage et l'usage courant des expressions phraséologiques sont décelés très tôt dans l'évolution langagière de l'enfant (4 à 6 ans). Toujours selon Buhofer (1980), la coopération pédagogique devrait bien sûr être active dans l'acquisition des unités figées. Selon le niveau (préscolaire, école maternelle, école primaire et secondaire), la didactique intervient par tous les moyens requis comme le prouve la parution du matériel pédagogique nouveau (cf. p.ex. Mieder, 1979 ; Schmitt, 1983 ; Wolff, 1982). Les enseignants font appel à tous les codes para-verbaux (intonation, silence, mimique, gestes) et paralinguistiques (affectifs) pour faire comprendre et retenir ces tournures. Ils exploitent l'impact des situations énonciatives et de la constellation du contexte.

Certes, l'usage insolite des expressions phraséologiques, fondé sur la remotivation au moyen de remétaphorisations intentionnelles, nécessite des opérations mentales complexes, c'est-à-dire l'aptitude à l'emploi de symboles. Seul l'adolescent, dans la dernière phase que Jean Piaget (1961, 1962, 1968) établit pour le développement intellectuel (12 à 15 ans), peut faire appel à elles.

Piaget (1961) distingue **trois stades** dans l'évolution intellectuelle et langagière des gens, à savoir :

- une première période : le stade sensori-moteur ;
- une seconde période : le stade pré-opératoire et pré-conceptuel ;
- une troisième période : le stade conceptuel des opérations formelles.

Il parle en outre de quelques traits qui caractérisent l'intelligence de l'enfant et l'intelligence de l'adulte.

Tableau 1

Traits caractérisant les intelligences de l'enfant et de l'adulte selon Piaget (1961)

L'intelligence de l'enfant :	L'intelligence de l'adulte :
— est vécue,	— est pensée,
— travaille sur les réalités elles-mêmes,	— travaille sur les signes,
— est essentiellement individuelle et égocentrique,	— est sociale et décentrée,
— est perceptive et imagée,	— est logique et formelle,
— se réfère à des opérations concrètes,	— est capable d'abstraction et de généralisation,
— se caractérise par le système pré-conceptuel et pré-opératoire.	— se caractérise par le système conceptuel et les opérations formelles.

L'emploi conscient des expressions figées, corrélé avec la compréhension du sens figuré, exige du locuteur « l'intelligence de l'adulte », surtout que l'usage des phraséologismes nécessite la capacité d'opérations mentales abstraites, caractéristiques pour ce niveau.

Maria C. Levorato et Cristina Cacciari (1995) proposent le **modèle de développement de la compétence figurée**. Ce modèle postule l'existence de quatre phases de compréhension, dont la succession temporelle n'est pas stricte (tab. 2).

La perception et le décodage du sens figuré s'avère variable selon les particularités des énoncés et les procédures utilisées afin d'évaluer la compréhension. Parmi les **critères susceptibles d'aider la compréhension** on peut mentionner :

- Le degré de familiarité de l'expression (cf. Nippold, Rudzinski, 1993 ; Nippold, Taylor, 1995).
- Son degré de transparence métaphorique (cf. Nippold, Taylor, 1995, 2002).
- La présence d'un contexte induisant le sens figuré : ce contexte favoriserait la compréhension jusqu'aux environs de 9 ans ; à partir de 10 ans en revanche, la convention linguistique prédominerait : les enfants pourraient alors fonder leur interprétation sur les caractéristiques linguistiques de l'énoncé et la présence de contextes variés précédant l'expression idiomatique (figuré, littéral, neutre) n'affecterait plus la performance de compréhension (cf. Douglas, Peel, 1979 ; Ackerman, 1982 ; Bernicot, 2000) ; des études récentes (cf. Laval, 2001, 2003) suggèrent cependant que le contexte reste une variable importante pour la compréhension même chez l'adulte.

- Le choix forcé, parmi plusieurs propositions, de celle qui correspond au sens figuré de l'expression, par opposition aux tâches d'explication orale (cf. Prinz, 1983).

Tableau 2

Quatres phases de compréhension des expressions figurées selon Levorato et Cacciari (1995)

Phases de compréhension	Leurs caractéristiques
1.	Jusqu'à 6—7 ans environ, l'enfant utilise une stratégie littérale sans se laisser choquer par une compréhension dissonante par rapport au contexte. Cette stratégie est liée à la concrétion et au réalisme de la pensée de l'enfant qui renforcerait sa tendance à établir une conception littérale et référentielle du langage.
2.	Le contexte devient primordial et l'enfant est capable d'y rechercher des indices, ce qui lui permet parfois d'inférer le sens figuré. L'enfant réalise la contradiction entre l'énoncé et la signification qu'il porte en présence d'un contexte.
3.	À partir de 10—11 ans, la convention linguistique prédomine: le contexte n'est plus essentiel pour la compréhension.
4.	Les expressions idiomatiques sont bien comprises dès la phase 3, mais lors de cette dernière phase, le sens figuré est fixé, notamment pour des locutions familières et conventionnelles, dans une communauté linguistique donnée. L'enfant est capable de produire ce type d'énoncés spontanément et de façon appropriée.

Comme le montrent Andrew Ortony, Terence J. Turner et Nancy Larson-Shapiro (1985), l'**apprentissage des expressions figurées** doit beaucoup à la fréquence de nos rencontres avec ce type d'énoncés. Il existe aussi une base développementale commune à l'acquisition du langage littéral et du langage figuré qui, non seulement coexisteraient dans le discours, mais constitueraient également les deux pôles d'un continuum incluant les différentes formes de langage (polysémie, langage indirect, etc. ; cf. Levorato et Cacciari, 1992, 1995). La compréhension du langage figuré réclamerait donc les mêmes stratégies, processus et connaissances que celles à l'oeuvre dans la compréhension du langage en général. Dans cette perspective, comme le disent Lydie Iralde et Aurélie Lainé (2004), quand un locuteur apprend ce que signifie une expression idiomatique, il essaie de lier le sens figuré de l'expression avec les éléments strictement linguistiques de l'énoncé à la recherche d'une « intuition de transparence ». Cela implique la mise en oeuvre de stratégies de mise en relation et d'élaboration de la signification à partir des référents littéraux des mots composant l'expression (cf. p.ex. Keysar, Bly, 1999 ; Nippold, Taylor, 2002). Certains auteurs (cf. Gibbs, 1987, 1991 ; Nippold, Rudzinski, 1993 ; Levorato, Cacciari, 1995) évoquent notamment que les énoncés métaphoriques opaques pourraient être appris différemment, selon une stratégie dite « globale », c'est-à-dire par « répétition ».

Iralde et Lainé (2004) mettent en relief de façon très nette un moment de développement langagier important aux alentours de 10—11 ans et l'importance du contexte au cours de l'adolescence. La fin de l'enfance est le lieu de l'émergence d'une orientation qualitativement différente de la compréhension des expressions idiomatiques en faveur de la construction des significations figurées : à 9 ans, en présence d'un contexte littéral, les enfants rencontrent encore de grandes difficultés à dépasser l'interprétation préalable imputée à la représentation intégrée du contexte, compte tenu de leur plus grande utilisation de celui-ci ; les enfants de 11 ans en revanche semblent se fonder davantage sur les caractéristiques linguistiques de l'énoncé. C'est vers la fin de l'enfance qu'une avancée significative des performances est observable.

Constance Dean Qualls, Beth Treaster, Gordon W. Blood et Carol Scheffner Hammer (2003) montrent que des enfants âgés de 10,2 ans en moyenne sont capables de comprendre et d'interpréter les locutions idiomatiques auxquelles ils sont exposés dans leur environnement, d'identifier et de différencier les expressions familières et non familières de phrases non idiomatiques. Dans la logique de leur positionnement théorique, ils définissent cet âge comme étant celui des prémices de la lexicalisation des expressions idiomatiques.

Par contre, selon Iralde et Lainé (2004), vers 11—12 ans, l'utilisation de la connaissance de la convention linguistique comme outil de compréhension apparaît clairement. Ceci pourrait venir confirmer l'existence dans la mémoire de représentations suffisamment « stables » des significations idiomatiques d'expressions familières, bien que p.ex. Levorato et Cacciari (1995) considèrent que ces significations ne seraient pas encore « fixées » en mémoire au début de l'adolescence. Les résultats obtenus par Iralde et Lainé (2004) montrent également que l'acquisition des expressions opaques pourrait impliquer une autre procédure que la stratégie métasémantique analytique. Certains de leurs résultats soutiennent l'hypothèse que le degré de transparence métaphorique des expressions idiomatiques pourrait être une variable critique de leur apprentissage.

En bref, Iralde et Lainé (2004) montrent :

- une modification de l'orientation préférentielle des réponses en faveur de la signification idiomatique vers 10—11 ans qui témoigne d'une avancée dans la connaissance de la convention linguistique ;
- un rôle important du contexte à tous les âges ;
- une distribution différentielle des réponses « sens figuré approché » et « littéral » selon le degré de transparence des expressions.

4. En guise de conclusion

En appui à plusieurs monographies réalisées à l'Université de Zürich, l'encyclopédie de la phraséologie (Burger, Buhofer, Sialm, 1982) publie une série de résultats qui montrent que l'acquisition des phrasèmes par des enfants commence dès l'âge préscolaire par l'usage quotidien, et que l'analyse du contenu se construit sur ces emplois.

Les **constats empiriques**, issus des analyses psycholinguistiques de Haeckli-Buhofer (2004) mettent en évidence certains faits contraires aux théories linguistiques :

- Les syntagmes figés ne posent pas de problèmes particuliers aux enfants. Ils les apprennent comme tout autre vocabulaire. Ils ne les analysent pas selon des schémas linguistiques et sémiotiques, comme syntagmes irréguliers au sens partiellement double.
- La compréhension des phrasèmes en langue étrangère se déroule selon des stratégies diverses, qui font volontiers appel à la langue maternelle.
- Pour les enfants et les adultes, la compréhension des phrasèmes ne se situe qu'exceptionnellement dans un contexte d'irritation, de jeux ou d'autoréférentialité, alors qu'on peut s'attendre à l'appartition d'éléments littéraires.

Par ailleurs, certaines différences linguistiques ne sont psychologiquement parlant significatives, comme p.ex. la distinction entre syntagmes libres vs figés, les deux étant intériorisés de la même façon, alors que les linguistes pensent à la reproduction pour les syntagmes figés et à la production pour les syntagmes libres. Les analyses des deux dernières décennies confirment que de nombreuses procédures de production sont impliquées dans l'emploi des phrasèmes.

Références

- Ackerman Brian P., 1982: "On comprehending idioms: Do children get the picture?" *Journal of Experimental Psychology*, **33**, 439—454.
- Aitchison Jean, 1987: *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Arnoff Mark, 1976: "Word formation in generative grammar". In: *Linguistic Inquiry (Monograph)*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bernicot Josie, 2000: «La pragmatique des énoncés chez l'enfant». In: M. Kail, M. Fayol, eds.: *L'acquisition du langage: le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris: Presses Universitaires de France, 45—82.
- Buhofer Annelies, 1980: *Der Erwerb von phraseologischen Wortverbindungen*. Zürich, Frauenfeld: Verlag Huber.

- Burger Harald, Buhofer Annelies, Sialm Ambras, 1982: *Handbuch der Phraseologie*. Berlin und New York: Walter de Gruyter.
- Dean Qualls Constance, Treaster Beth, Blood Gordon W., Scheffner Hammer Carol, 2003: "Lexicalization of idioms in urban 5th graders: a reaction time study". *Journal of Communication Disorders*, **36** (4) 245—261.
- Diaz Olga, 1981: *Acquisition des expressions idiomatiques en langue étrangère*. [Thèse de doctorat sous la direction de R. Galisson]. Paris III.
- Duglas Joan Delahanty, Peel Bettina, 1979: "The development of metaphor and proverb translation in children grades 1 through 7". *Journal of Educational Research*, **73**, 116—119.
- Gibbs Raymond W., 1987: "Linguistic factors in children's understanding of idioms". *Journal of Child Language*, **14**, 569—586.
- Gibbs Raymond W., 1991: "Semantic analyzability in children's understanding of idioms". *Journal of Speech and Hearing Language*, **34**, 613—620.
- Gréciano Gertrud, 1984: « Pour un apprentissage des unités phraséologiques ». *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, **2**, 95—113.
- Haecki-Buhofer Annelies, 2004: « La compréhension des phrasèmes : approches psycholinguistiques ». In: *L'espace euro-méditerranéen : une idiomaticité partagée*. T. 2. Tunis, 141—148.
- Iralde Lydie, Lainé Aurélie, 2004: « Compréhension d'expressions idiomatiques familières selon leur degré de transparence métaphorique chez l'enfant et l'adolescent de langue maternelle française ». *Le Langage et l'Homme*, **39** (2), 142—166.
- Keysar Boaz, Bly Bridget Martin, 1999: "Swimming against the current: Do idioms reflect conceptual structure?". *Journal of Pragmatics*, **31**, 1559—1578.
- Laval Virginie, 2001: "How do french-speaking children and adults understand idioms?". In: Margareta Almgren, Andori Barreña, María-José Ezeizabarrena, Itziar Idiazabal, Brian MacWhinney, eds.: *Research on Child Language Acquisition: Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*. Donastia: Cascadilla Press.
- Laval Virginie, 2003: "Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children". *Journal of Pragmatics*, **35** (5), 723—739.
- Levorato Maria C., Cacciari Cristina, 1992: "Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity". *Journal of Child Language*, **19**, 415—433.
- Levorato Maria C., Cacciari Cristina, 1995: "The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children". *Journal of Experimental Child Psychology*, **60**, 261—283.
- Lodge Donna N., Leach Edwin A., 1975: "Children's acquisition of idioms in the English language". *Journal of Speech and Hearing Language*, **18**, 521—529.
- MacKay Donald, 1979: "Lexical insertion, inflection, and derivation: Creative processes in word production". *Journal of Psycholinguistic Research*, **8**, 477—498.
- Mieder Wolfgang, 1979: *Deutsche Sprichwörter und Redensarten*. Stuttgart: Reclam 9550.
- Monsell Stephen, 1985: "Repetition and the lexicon". In: A.W. Ellis, ed.: *Progress in the psychology of language*. Vol. 1. Hove and London: Erlbaum.

- Murrell Graham A., Morton John, 1974: "Word recognition and morphemic structure". *Journal of Experimental Psychology*, **102**, 963—968.
- Nippold Marilyn A., 1988: "Figurative language". In: Marilyn A. Nippold, ed.: *Later language development, ages 9 through 19*. Boston: College Hill Press, 179—209.
- Nippold Marilyn A., Rudzinski Mishelle, 1993: "Familiarity and transparency in idiom explanation: a developmental study of children and adolescents". *Journal of Speech and Hearing Research*, **36**, 728—737.
- Nippold Marilyn A., Taylor Catherine L., 1995: "Idiom understanding in youth: further examination of familiarity and transparency". *Journal of Speech and Hearing Research*, **38**, 426—433.
- Nippold Marilyn A., Taylor Catherine L., 2002: "Judgments of idioms familiarity and transparency: a comparison of children and adolescents". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, **45**, 384—391.
- Ortony Andrew, Turner Terence J., Larson-Shapiro Nancy, 1985: "Cultural and instructional influences on figurative language comprehension by inner city children". *Research in the Teaching of English*, **19**, 25—36.
- Osgood Charles E., Hoosain Rumjahn, 1974: "Salience of the word as a unit in the perception of language". *Perception and Psychophysics*, **15**, 168—192.
- Piaget Jean, 1961: *Les mécanismes perceptifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget Jean, 1962: *Le langage et les opérations intellectuelles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget Jean, 1968: *Formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Prinz Philip M., 1983: "The development of idiomatic meaning in children". *Language and Speech*, **26**, 263—272.
- Sandra Dominiek, 1990: "On the representation and processing of compound words: Automatic access to constituent morphemes does not occur". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, **42A**, 529—567.
- Schmitt Renate, 1983: *Deutsche Redensarten. Ein Quiz -und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.
- Smith Philip T., Sterling Christopher M., 1982: "Factors affecting the perceived morphemic structure of written words". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **21**, 704—721.
- Sułkowska Monika, 2013: *De la phraséologie à la phraséodidactique. Études théoriques et pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Taft Marcus, 1981: "Prefix stripping revisited". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **20**, 289—297.
- Taft Marcus, Forster Kenneth I., 1975: "Lexical storage and retrieval of prefixed words". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **14**, 638—647.
- Taft Marcus, Forster Kenneth I., 1976: "Lexical storage and retrieval of polymorphemic and polysyllabic words". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **15**, 607—620.
- Wolff Gerhart, 1982: *Metaphorischer Sprachgebrauch*. Stuttgart: Reclam 9570.