

Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles

Batia Laufer

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4895>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1994

Pagination : 97-113

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Batia Laufer, « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 3 | 1994, mis en ligne le 20 février 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4895>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles

Batia Laufer

Introduction

- 1 C'est un truisme que de dire que l'on ne peut véritablement parler de communication, aussi rudimentaire soit-elle, si celle-ci ne fait pas appel à des mots¹. Un enfant de quatre ans s'exprimant dans sa langue maternelle a besoin d'environ 700 mots (Kirkpatrick, cité par Nation, 1983), et au fur et à mesure que la communication devient plus complexe et sophistiquée, les connaissances lexicales doivent être affinées et élargies à plusieurs milliers de mots (voir, par ex. le *Cambridge English Lexicon* de Hindmarsh, 1980).
- 2 De telles connaissances lexicales ne sont cependant pas faciles à acquérir. L'une des difficultés tient à la nature multidimensionnelle des mots. Dans la mesure où un mot correspond à un faisceau de traits (phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques, sémantico-pragmatiques, associationnels), connaître un mot devrait en principe vouloir dire que l'on est familier avec tous ses traits. Mais le processus de familiarisation avec ces différents traits est souvent freiné par des interférences dues aux connaissances lexicales antérieures de l'apprenant, que celles-ci participent de sa L1 ou de la L2.
- 3 La difficulté relative de l'acquisition du lexique, en dehors de son intérêt propre, est également un problème important pour l'enseignant de langue, qui doit prendre toutes sortes de décisions sur la façon d'enrichir le vocabulaire de ses élèves. Comme dans le domaine de la grammaire, où des techniques différentes sont appliquées à des structures grammaticales différentes selon, entre autres considérations, leur degré de difficulté pour un groupe particulier d'étudiants, le choix de l'approche pédagogique, dans l'enseignement du vocabulaire, peut être influencé par le degré de difficulté que représente l'apprentissage de tel ou tel mot ou groupe de mots.

- 4 Après avoir énuméré les différentes composantes de la connaissance lexicale, nous examinerons les pièges que l'apprenant peut rencontrer dans l'acquisition de chacune de ces composantes².

La connaissance lexicale

- 5 La connaissance d'un mot, étant donné son caractère multidimensionnel et les relations qu'il entretient avec d'autres mots, suppose que l'on soit familiarisé avec ses différents aspects. On peut concevoir les différentes composantes de la connaissance lexicale, tant active que passive, de la manière suivante (voir aussi Richard, 1976, et Nation, 1988) :

(a)	Forme : reconnaissance de la forme orale et écrite ; capacité à prononcer et à orthographier le mot correctement ;
(b)	Structure lexicale : reconnaissance du radical et des affixes ; capacité à produire des dérivés du mot ;
(c)	syntactique du mot dans un syntagme / dans une phrase ;
(d)	Sens : référentiel (polysémie et usages métaphoriques éventuels), affectif (ensemble des connotations), pragmatique (adéquation en situation) ;
(e)	Relations lexicales du mot avec d'autres mots : synonymie, antonymie, hyponymie, etc.
(f)	Collocations les plus fréquentes.

- 6 Dans la suite de cet article, consacré à un survol de différents facteurs qui peuvent intervenir dans l'acquisition du vocabulaire et rendre un mot facile ou difficile à apprendre, nous nous attacherons particulièrement aux facteurs qui peuvent inhiber l'acquisition de chacune des composantes ci-dessus de la connaissance lexicale (pour un compte-rendu des recherches et une discussion détaillée, voir Laufer 1990 et 1991a).

Qu'est-ce qui rend un mot facile ou difficile à apprendre ?

Forme

- 7 Les mots qui contiennent des phonèmes ou des combinaisons de phonèmes qui n'existent pas en L1 peuvent être difficiles à percevoir correctement ; en production, ils sont souvent mal prononcés, quand les apprenants, particulièrement conscients de leurs erreurs de prononciation, n'évitent pas totalement de les employer. Des distinctions telles que *ban / van* ou *day / they*, et des mots tels que *just*, *shop*, *strange* peuvent causer des

difficultés à des hispanophones qui apprennent l'anglais. Selon Levenston (1979), les apprenants adultes évitent les mots qui contiennent des difficultés phonologiques.

- 8 On pourrait objecter que l'évitement de certains mots concerne leur production, mais ne gêne pas nécessairement leur compréhension. Ce point de vue est démenti par les travaux de Gibson & Levin (1975), qui rendent compte d'une série d'expériences à partir de mots inventés, tantôt prononçables, tantôt imprononçables pour les locuteurs natifs de certaines langues (ex. : *sland* vs. *ndasl*) : les mots faciles à prononcer sont perçus avec une précision plus grande que les mots difficiles à prononcer. La régularité phonologique se révèle donc un facteur facilitant pour les aspects non sémantiques de la compréhension. Quant à ce qui fait qu'un mot étranger est plus ou moins facile à prononcer pour un apprenant donné, c'est à partir du système phonologique de sa L1 qu'on pourra le déterminer. Enfin, l'étude de Rodgers (1969), qui porte sur des anglophones apprenant le russe, a montré que si un mot de L2 était facile à prononcer, il avait de meilleures chances d'être appris que l'inverse (ex. : *mgla* vs. *haze*).
- 9 Lorsque la forme, orale ou écrite, d'un mot de L2 présente des ressemblances avec celle d'un autre mot de L2 (comme dans les paires anglaises *available / valuable*, *embrace / embarrass*, *simulate / stimulate*, *shopping / chopping*, *price / prize*, *cute / acute*), cela peut créer chez l'apprenant des interférences acoustiques et/ou graphiques et occasionner des erreurs de compréhension et de production. Ce fait est mis en évidence dans de nombreuses études (Duskova, 1969 ; Myint Su, 1971 ; Henning, 1973 ; Stock, 1976 ; Laufer & Sim, 1985). Dans le prolongement de ces études, une enquête systématique a été effectuée sur les formes lexicales anglaises comportant des similitudes (*synforms*) et l'incidence de ces parentés formelles sur les risques d'erreurs pour des apprenants de cette langue (Laufer, 1991b). Cette étude a permis de distinguer dix catégories possibles de formes similaires, dont cinq définies en termes phonologiques³. Parmi les « *synformes* » les plus difficiles se trouvaient celles qui comportaient des consonnes identiques (mais des voyelles différentes : *conceal / cancel*, *embrace / embarrass*, *adopt / adapt*, *proceed / precede*).

Structure lexicale

- 10 De nombreux groupes ou paires de mots ont une racine identique (souvent polysémique) mais des affixes différents (ex. en anglais : *comprehensible / comprehensive*). Un apprenant qui ne connaît que l'un des sens du mot *industriel*, par exemple, risque d'interpréter *industriel* de la même façon que *industriel*. De plus, même si l'apprenant a déjà rencontré les deux adjectifs, il aura sans doute du mal, du fait de leur similarité structurelle, à se rappeler lequel est lequel. On peut ajouter, comme produisant des erreurs analogues en anglais, tant en production qu'en compréhension, *sensible / sensitive / sensual*, *exhausted / exhaustive*, *respectable / respective*, etc. Dans l'étude citée ci-dessus (Laufer 1991b), les « *synformes* » qui se sont révélées poser le plus de problèmes étaient celles qui, comme dans les exemples ci-dessus, ne différaient que par le suffixe.
- 11 La morphologie d'un mot peut souvent faciliter la reconnaissance d'un mot nouveau et sa production ultérieure. Ainsi, un apprenant qui connaît le sens du suffixe anglais *-ship* et celui du mot *friend* pourra en déduire le sens de *friendship*. De même, si un apprenant sait que les préfixes anglais *ante-* et *pre-* sont synonymes, il percevra sans difficulté l'équivalence sémantique de *prenatal* et *antenatal*. L'appui sur la morphologie, si utile parfois, peut cependant mener à des interprétations erronées lorsque les mots semblent

(faussetment) analysables en éléments connus : *infallible* si on lui prête *fall* (tomber) comme radical, ou *outgrow* interprété comme équivalent de *grow outside*, etc. Cette fausse transparence (*deceptive transparency*, Laufer, 1989) a conduit les sujets des expériences rapportées dans Laufer & Bensoussan (1982) et Bensoussan & Laufer (1984) à interpréter *outline* comme *désaligné* (*out of line*), *discourse* comme *sans direction* et *falsities* comme *villes tombantes* (*falling cities*).

- 12 De même en production, la juxtaposition de morphèmes familiers ne permettra pas toujours de former des mots corrects : la manière dont les morphèmes se combinent dans une langue donnée n'est pas prévisible à 100 %. Ainsi, en anglais, le verbe *overthrow* n'est pas l'équivalent simple du verbe composé *throw over - over* n'y signifie pas « par dessus », à la différence de ce qui se passe dans *overfly* ; on ne peut pas regarder non plus une **anteview* à la télévision (cf. *preview*, « avant-première »), même si *ante-* est synonyme de *pre-* dans *prenatal* et *antenatal*.

Comportement syntaxique

- 13 Il peut être difficile d'apprendre le comportement syntaxique d'un mot lorsque celui-ci diffère du comportement du mot équivalent en L1. Les exemples suivants d'erreurs commises en anglais par des locuteurs natifs de l'hébreu illustrent cette difficulté : **depend in*, **enjoy from* (utilisation des prépositions équivalentes à celles de l'hébreu pour les verbes équivalents) ; **advices*, **furnitures* (les équivalents hébreux sont dénombrables). On peut également citer des exemples comparables de différence de comportement syntaxique entre l'anglais et l'espagnol : *police* (pluriel) / *policia* (singulier) ; *news* (singulier) / *noticias* (pluriel) ; *depend on* / *depende de* ; *be afraid of someone* / *tener miedo a alguien*.
- 14 Des erreurs lexico-syntaxiques peuvent également être provoquées par de fausses analogies avec d'autres formes de la L2, comme dans les exemples anglais suivants : **reply a letter* (cf. *answer a letter*), **finished to work* (cf. *wanted to work*). Il est évident que les erreurs mentionnées dans cette section ne concernent que la production : lorsqu'on lit ou qu'on écoute un texte en L2, celui-ci comporte en principe la structure correcte.

Sens

Divergences dans le découpage lexical

- 15 La plupart des problèmes qui se posent dans l'apprentissage du vocabulaire ont rapport au sens. Des problèmes relatifs à la maîtrise des significations référentielles se produisent quand les domaines sémantiques couverts par un mot de L2 ne coïncident pas avec ceux couverts par le mot de L1 qui s'en rapproche le plus sémantiquement. Un mot de L1 (ici, l'espagnol) peut désigner un domaine que L2 (ici, l'anglais) découpe comme correspondant à plusieurs mots : *estimar* = *esteem*, *estimate* ; *lengua* = *tongue*, *language* ; *carrera* = *studies*, *career* ; *discutir* = *discuss*, *argue*. Ou bien le sens d'un mot de L2 peut ne coïncider que partiellement avec celui d'un mot de L1, l'un des deux mots ayant un ou des sens supplémentaire(s) : *play* = *jugar*, *tocar*, mais *tocar* = aussi *touch*, *knock* (*on the door*) ; *tratar* = *treat*, *try*, mais *try* = aussi *probar*, qui, pour sa part, correspond aussi à *taste*. Dans le cas d'une correspondance entre un mot de L1 et plusieurs mots de L2, l'apprenant doit effectuer le découpage sémantique à partir d'une distinction qui n'existe pas dans sa langue, d'où des erreurs telles que **He bit himself in the language* (locuteur finnois).

Lorsqu'il y a chevauchement partiel des domaines référentiels, la compréhension peut également être affectée par cette difficulté supplémentaire : *They argued about the solution* peut être confondu avec *They discussed the solution*, où manque l'élément conflictuel.

- 16 La non-coïncidence de sens entre le mot de L2 et son « équivalent » en L1 s'est avérée être une cause majeure d'erreurs de production. Voici quelques exemples de la performance d'apprenants d'anglais de diverses langues d'origine.

L1 - hébreu (Dagut, 1977)

i.	<i>It's hard work growing children.</i> (le mot hébreu <i>gidel</i> peut se traduire en anglais par <i>grow</i> , <i>rear</i> ou <i>breed</i>).
ii.	<i>It isn't comfortable to live so far away.</i> (le mot hébreu <i>noah</i> peut correspondre à <i>comfortable</i> ou à <i>convenient</i>).
iii.	<i>The students were examined by heart.</i> (l'expression hébraïque <i>be'al peh</i> se traduit selon le contexte par <i>by heart</i> ou par <i>orally</i>).

L1 - italien (Laforest, 1980)

i.	<i>The assistance given to an African nation let each great power control.</i> (le verbe italien <i>permettere</i> peut se traduire par <i>allow</i> , <i>permit</i> , <i>let</i> , <i>enable</i> ou <i>make possible</i>)
ii.	<i>They speak about the social fight.</i> (le nom italien <i>lotta</i> peut correspondre à <i>fight</i> or à <i>struggle</i> en anglais)

L1 - finnois et suédois (Ringbom, 1982)

i.	<i>He bit himself in the language.</i> (finnois <i>kieli</i> , anglais <i>tongue</i> ou <i>language</i>)
ii.	<i>a difficult illness</i> (suédois <i>svar</i> , anglais <i>serious</i> ou <i>difficult</i>)

L1 - birman (Myint Su, 1971)

• Le mot birman *pyo* peut correspondre à : *ask*, *talk*, *speak*, *say* en anglais. D'où les erreurs suivantes:

i.	<i>Listen what the teacher speaks.</i>
ii.	<i>They talk that they get a new car.</i>
iii.	<i>My mother talks me to try for examination.</i> (p. 162)

• A l'ensemble lexical anglais *lend, borrow, hire, rent, let* correspondent deux termes birmans : *hci*, qui peut se traduire par *lend* ou *borrow*, et *hgna*, qui peut correspondre à chacun des cinq mots anglais mentionnés ci-dessus selon les circonstances. Ce manque d'isomorphisme peut expliquer les erreurs suivantes :

i.	<i>He lends the book from his friend.</i>
ii.	<i>I will borrow my bicycle to your father.</i>
iii.	<i>Landowners hire their wide lands to the poor.</i> (pp. 175, 177, 180)

- 17 Les erreurs sémantiques discutées jusqu'ici résultent de l'application par l'apprenant d'un des lexèmes de L2 à un domaine sémantique entier ou à une partie de ce domaine qui n'est pas couverte par le mot spécifique qu'il a choisi.

Multiplicité de sens

- 18 Lorsqu'un mot de L2 est associé à une multiplicité de sens inexistante dans la L1, l'apprenant peut être peu disposé à accepter tout sens qui ne lui est pas déjà familier. Dans une étude de conjecture lexicale (Bensoussan & Laufer, 1984), les étudiants qui participaient à la recherche ne se sont pas rendu compte que les sens familiers des mots anglais *since* = à partir du moment où, *while* = pendant que, *abstract* = contraire de concret, ne convenaient pas au contexte du passage examiné, où ils signifiaient respectivement « puisque », « bien que » et « résumé ». En production, les sujets choisissaient une solution non-polysémique (*because, in spite of the fact that, summary*) : puisque chacun des sens de *since, while* et *abstract* est représenté par un mot hébreu différent, la polysémie des mots anglais semblait déraisonnable aux sujets en question (Levenston, 1978).

Extension de sens (métaphores et idiotismes)

- 19 Les métaphores et les idiotismes de L2 qui n'existent pas dans la L1 sont fréquemment difficiles à interpréter du fait de leur opacité sémantique. Souvent, par exemple, les apprenants ne reconnaissent pas les locutions anglaises *miss the boat* ou *sit on the fence* comme idiotismes, et les interprètent littéralement. Même lorsqu'une métaphore ou un idiotisme quelconques font partie des connaissances passives des apprenants, ils ont tendance à éviter de l'employer eux-mêmes, se contentant d'utiliser un équivalent non-métaphorique ou non-idiotisme (par ex. *postpone* au lieu de *put off*). C'est pourquoi nous ne trouvons que rarement des métaphores et des idiotismes dans les productions d'apprenants en L2. Dagut & Laufer (1985) ont étudié l'évitement des verbes composés anglais par des apprenants dont la L1 était l'hébreu. Les verbes composés les plus fréquemment évités (81 % des occurrences possibles des verbes en question) étaient des verbes caractérisés par un nouveau sens résultant d'un changement de nature métaphorique et de la fusion sémantique des composants individuels du verbe - par ex., *let down, show off, put up with*.
- 20 Les idiotismes semblent présenter des difficultés, même quand les deux langues, L1 et L2, se ressemblent dans leur usage idiomatique. Kellerman (1978) a constaté que les

apprenants néerlandophones de l'anglais qu'il étudiait étaient prêts à transférer en anglais les idiotismes néerlandais qui étaient construits autour des valeurs centrales des mots concernés, mais que lorsqu'un idiotisme était fondé sur un sens plus périphérique ou métaphorique, les apprenants présumaient qu'il serait impossible de le transférer.

Vides lexicaux

- 21 On a également observé des difficultés de compréhension et une tendance à éviter certains lexèmes dans le cas de vides lexicaux. Ainsi, des mots anglais tels que *cosy*, *quaint* ou *lap* ne sont pas susceptibles d'une traduction adéquate en hébreu, et l'apprenant d'anglais dont la L1 est l'hébreu doit acquérir non seulement un mot nouveau mais aussi le concept nouveau qui y est associé. Il en est de même pour les hispanophones confrontés aux mots anglais *fussy*, *fidget* ou *grudge*. Dans une recherche portant sur des enfants de LM serbo-croate apprenant l'anglais comme L2, on a constaté que les sujets se souvenaient moins bien et faisaient moins souvent usage des mots anglais *kettle* et *fireplace* que d'autres mots d'une complexité phonologique et morphologique comparable (Vilke, 1983). Cette difficulté a été attribuée à l'absence des concepts correspondants dans la culture des enfants.

Spécificité sémantique

- 22 Une autre source de difficulté est la spécificité sémantique. Dans leur étude sur la simplification lexicale, Blum & Levenston (1978) ont observé chez les apprenants étrangers de l'hébreu la tendance à utiliser des hypéronymes (superordonnés, termes génériques) là où la plupart des locuteurs natifs employaient des hyponymes (termes plus spécifiques). Par exemple, les apprenants préféraient l'équivalent hébreu de *mettre* à l'équivalent d'*imposer*. Du point de vue de l'apprenant, l'emploi de termes plus généraux est une stratégie plus sûre. Puisque l'hyperonyme couvre un domaine sémantique plus large et se prête à un plus grand nombre de contextes, l'apprenant qui le mémorise et l'emploie court moins de risques de faire une erreur que s'il apprenait et utilisait l'hyponyme au domaine sémantique et aux possibilités d'emploi plus restreints.

Sens affectif et sens pragmatique

- 23 Comme dans le cas du sens référentiel, des difficultés particulières peuvent apparaître quand à un mot de L1 correspondent plusieurs mots de L2, dont chacun a une connotation différente. Lorsqu'une distinction affective ne figure pas en L1, l'apprenant risquera de ne pas ressentir le besoin de la marquer en L2. Il décrira ainsi en anglais une personne maigre indifféremment comme *skinny* ou *slim*, et une femme indifféremment comme *womanish* ou *womanly*, sans avoir conscience des nuances différentes communiquées par chacun de ces mots (pour une discussion détaillée de ce genre de difficulté, voir Dagut, 1977).
- 24 Quant au sens pragmatique d'un mot, des difficultés ont tendance à se présenter dans deux types de conditions.

(a)	L'apprenant n'a pas conscience des différences stylistiques entre synonymes, et surexploite l'un d'entre eux - par ex., en anglais <i>approximately</i> au lieu de <i>about, around, more or less</i> dans une phrase telle que <i>There are approximately twenty kids here</i> , où l'emploi du mot <i>approximately</i> introduit un ton indûment formel.
(b)	L'apprenant est inconscient des différences pragmatolinguistiques entre la culture L1 et la culture L2, et importe en L2 des conventions de la L1. Par exemple, en réaction à une faute, l'expression <i>you're wrong</i> donne une impression de brusquerie et d'impolitesse en anglais, mais l'expression équivalente en hébreu ne fait pas du tout cet effet.

Relations entre L1 et L2 : mots apparentés et « faux amis »

- 25 Les mots de L2 qui ressemblent formellement à des mots de la L1 de l'apprenant peuvent appartenir à l'une de deux catégories suivantes : d'un côté, les mots apparentés qui se ressemblent non seulement par la forme mais aussi en termes sémantiques - par ex., anglais *liberty*, français *liberté* ; de l'autre, les fameux « faux amis », qui présentent des similitudes formelles mais qui divergent quant à leur sens - par ex., le mot espagnol *assistir* ne correspond pas au mot anglais *assist*, mais plutôt à *attend* ; *sympatico* correspond à *nice* plutôt qu'à *sympathetic*, et *embarazada* correspond non à *embarrassed* mais à *pregnant*.
- 26 Selon Lado (1972), les mots apparentés sont les plus faciles à acquérir des sept types de mots qu'il discute. Palmberg (1985) a tenté d'évaluer le degré de familiarité acquis par les enfants suédophones avec les mots et locutions anglais avant le commencement de leurs études d'anglais à l'école. Il a constaté que de nombreux lexèmes anglais qui ressemblaient formellement à des mots suédois et qui partageaient aussi au moins un sens avec leur homologue suédois étaient compréhensibles pour la majorité des enfants - qui, pourtant, n'avaient jamais appris l'anglais.
- 27 Dans la production, cependant, il serait bon que l'apprenant soit conscient de la fréquence relative des mots de L2 qu'il reconnaît comme apparentés à des lexèmes de sa L1, et des restrictions de registre qui en gouvernent l'emploi. Parmi nos propres étudiants, les hispanophones n'hésitent pas à utiliser *approximately* (à la stupéfaction de leurs camarades de langue hébraïque, qui ont déjà bien du mal à le prononcer) au lieu de *about* ou *more or less* dans la conversation ordinaire. De manière similaire, l'apprenant d'anglais francophone préférera peut-être *commence* (cf. *commencer* en français) à *start* ou à *begin*, bien que *commence* soit inapproprié dans la langue parlée.
- 28 Les « faux amis », en revanche, constituent un groupe spécial qui se situe très haut dans l'échelle des difficultés (Lado, 1972). La tendance de l'apprenant à inférer une similitude de sens à partir d'une similitude de forme L1-L2 a été particulièrement remarquée chez des locuteurs natifs de langues apparentées à la L2. Ringbom (1982) a analysé les erreurs de production lexicales en anglais de Finlandais suédophones qui avaient appris le finnois et aussi de Finlandais finnophones qui avaient appris le suédois ; il a constaté que dans les deux cas le plus grand nombre d'erreurs provenait du transfert en anglais de « faux amis » suédois. Mais même dans le cas de langues non-apparentées comme l'hébreu et l'anglais, on constate (Benoussan & Laufer, 1984) que les « faux amis » constituent l'une des catégories de mots les plus difficiles à déchiffrer sémantiquement.

- 29 Il s'ensuit que la similitude formelle entre un mot de L2 et un lexème de L1 n'assure pas *per se* une appropriation facile de celui-là. Si l'identité ou la grande ressemblance à la fois de la forme et du sens caractéristique des mots apparentés facilite l'acquisition, une similarité de forme couplée à une différence de sens la rend plus difficile.

Relations lexicales à l'intérieur de la L2 : synonymie

- 30 La relation lexicale de synonymie peut être problématique lorsque deux mots sont synonymes dans un contexte donné mais pas dans un autre. L'apprenant, essayant de simplifier sa tâche d'apprentissage, risquera de n'apprendre qu'un des synonymes en question et de surgénéraliser son usage, en l'employant dans des contextes inappropriés ; ou, ayant appris les deux, il risquera de ne pas se rappeler lequel convient à quel contexte. Par exemple, les adjectifs *fort* et *puissant* sont synonymes en combinaison avec *argument*, mais le *café* ne peut être décrit que comme *fort*, un *moteur* ne peut être caractérisé que par sa *puissance*, et un *homme fort* n'est pas nécessairement un *homme puissant*.
- 31 Linnarud (1983) et Laufer (1991c) fournissent des indications empiriques, quoiqu'indirectes, tendant à prouver que les apprenants étrangers ont des difficultés à acquérir les synonymes. Dans ces deux études, qui explorent respectivement les connaissances lexicales en L2 d'étudiants suédois et israéliens, des dissertations d'apprenants sont analysées en termes de variation lexicale (parmi d'autres paramètres de richesse lexicale). Pour chaque dissertation on a calculé la proportion entre le nombre de types lexicaux et d'occurrences lexicales⁴. On a ainsi constaté une grande différence de variation lexicale entre les apprenants étrangers et les locuteurs natifs du même âge : les dissertations des apprenants étrangers contiennent des répétitions, ils n'arrivent pas à décrire une même chose au moyen de mots différents. Si l'on retrouve partout les mêmes termes, cela implique que l'apprenant n'a pas une connaissance adéquate des synonymes. Il semblerait qu'une fois une forme acquise pour un concept, l'acquisition d'une deuxième forme pour le même concept apparaît superflue, demandant trop de temps et d'efforts.

Relations lexicales à l'intérieur de la L2 : collocations

- 32 Les collocations utilisées en L2, d'une manière générale et pas seulement pour les synonymes, peuvent poser problème lorsque les collocations utilisées en L1 pour le terme équivalent ne coïncident pas. Les collocations sont la plupart du temps transparentes en compréhension, mais lorsqu'il faut les produire, le fait que les langues combinent les - mots de manière différente conduit souvent à des erreurs. Par exemple, en anglais on *donne* des exemples, tandis qu'en hébreu on *apporte* des exemples ; en anglais on *fait face* à un problème, tandis qu'en hébreu on *se tient devant* un problème. En anglais, à la différence du français ou de l'espagnol, on *a* son petit déjeuner (*have breakfast*), on ne le *prend* pas (*tomar el desayuno*), on *dit* l'heure (*tell someone the time*), on ne la *donne* pas (*dar la hora*). L'inobservation des restrictions collocationnelles ne mène pas toujours à une erreur ; souvent ce qui en résulte est une expression peu courante. Les anglophones ont l'habitude de demander du *café noir* en France, bien que le *café* (sans précision) soit toujours noir, à la différence du *coffee*, qui peut être *black* ou *white*. Un locuteur natif de l'hébreu ou de l'arabe aurait tendance à demander du *coffee with milk* en Angleterre plutôt

que du *white coffee*. L'enseignant ne peut guère expliquer les collocations en se référant à des règles, et les dictionnaires unilingues ne mentionneront probablement pas toutes les collocations problématiques, étant donné qu'ils ne sont pas spécifiquement destinés à l'usage d'un ensemble d'apprenants L2 formés et influencés par une langue maternelle particulière. La divergence collocationnelle entre langues est un facteur de difficulté largement reconnu même pour les apprenants avancés (Brown 1974). Mais, comme nous l'avons déjà signalé, puisque le sens de la plupart des collocations est clair, ce problème concerne principalement le niveau de la production.

- 33 Etant donné l'ensemble des difficultés examinées ci-dessus, il n'est pas surprenant que l'apprentissage du lexique soit souvent considéré, comme dit Marton (1977), comme « le problème N° 1 de l'enseignement des langues à un niveau avancé ».
- 34 En guise de récapitulation, la liste suivante résume les facteurs de difficulté traités dans cet article. Ces facteurs sont réorganisés en trois groupes : facteurs liés au mot lui-même, facteurs liés à la L1 de l'apprenant, et facteurs liés à d'autres mots de la L2.

FACTEURS DE DIFFICULTE	
I. LIES AU MOT LUI-MEME	
Difficulté de prononciation Irrégularité de dérivation Morphologie trompeuse	Spécificité Idiotisme
II. LIES A LA LANGUE MATERNELLE DE L'APPRENANT	
Similitude formelle + différence sémantique Correspondance élément unique-éléments multiples Coïncidence partielle de sens Différence d'extension métaphorique de sens (idiotismes) Vides lexicaux Multiplicité de sens inexistante en L1 Différences de connotation Différences de conventions sociales Collocations différentes	
III. LIES A D'AUTRES MOTS DE L2	
Synonymie Similitude de forme Similitude de structure	

BIBLIOGRAPHIE

- BENSOUSSAN, M. & B. LAUFER (1984). « Lexical guessing in context in EFL reading comprehension », *Journal of Research in Reading*, 7: 15-32.
- BLUM, S. & E. A. LEVENSTON (1978). « Universals in lexical simplification », *Language Learning*, 28: 399-416.
- BROWN, D. F. (1974). « Advanced vocabulary teaching: the problem of collocation », *RELC Journal*, 5 (2): 1-11.
- DAGUT, M. B. (1977). « Incongruencies in lexical “gridding” - and application of contrastive semantic analysis to language teaching », *International Review of Applied Linguistics*, 15: 221-229.
- DAGUT, M. B. & B. LAUFER (1985). « Avoidance of phrasal verbs by English learners, speakers of Hebrew - case for contrastive analysis », *Studies in Second Language Acquisition*, 7: 73-79.
- DUSKOVA, L. (1969). « On sources of errors in foreign language learning », *International Review of Applied Linguistics*, 7: 11-36.
- GIBSON, E. J. & H. LEVIN (1975). « On the perception of words: an application of some basic concepts », in E. J. GIBSON and H. LEVIN, *The psychology of reading*, Cambridge MA: MIT Press.
- HENNING, G. H. (1973). « Remembering foreign language vocabulary: acoustic and semantic parameters », *Language Learning*, 23: 185-196.
- HINDMARSH, R. (1980). *Cambridge English lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KELLERMAN, E. (1978). « Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability », *Working Papers in Bilingualism*, 15, 309-315.
- LADO, R. (1972). « Patterns of difficulty in vocabulary », in H. B. ALLEN and R. N. CAMPBELL (eds.), *Teaching English as a second language*. New York: McGraw-Hill.
- LAFOREST, M. H. (1980). « Towards a typology of lexical errors », *Anglistica*, 23 (1): 1-30.
- LAUFER, B. & M. BENSOUSSAN (1982). « Meaning is in the eye of the beholder », *English Teaching Forum*, 20 (2): 10-14.
- LAUFER, B. & D. D. SIM (1985). « Taking the easy way out: non-use and misuse of contextual clues in EFL reading comprehension », *English Teaching Forum*, 23 (2): 7-10, 20.
- LAUFER, B. (1989). « A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency », *AILA Review*, 6: 10-20.
- LAUFER, B. (1990). « Words you know: how they affect the words you learn », in J. FISIÁK (ed.), *Further insights into contrastive linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- LAUFER, B. (1991a). « Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors which affect the learning of words », *International Review of Applied Linguistics*, 28: 293-307.
- LAUFER, B. (1991b). *Similar lexical forms in interlanguage*. Tübingen: Narr.
- LAUFER, B. (1991c). « The development of lexis in the production of advanced L2 learners », *The Modern Language Journal*, 75: 440-448.

- LEVENSTON, E. A. (1979). « Second language acquisition: issues and problems », *Interlanguage Studies Bulletin*, 4: 147-160.
- LINNARUD, M. (1983). « On lexis: the Swedish learner and the native speaker compared », in K. SAJAVAARA and J. LEHTONEN (eds.), *Cross language analysis and second language acquisition 2*, Jyvaskyla: University of Jyvaskyla Press.
- MARTON, W. (1977). « Foreign vocabulary learning as problem No. 1 of language teaching at the advanced level », *Interlanguage Studies Bulletin*, 2: 33-57.
- MYINT, Su. (1971). *The analysis of lexical errors*. Thèse M. Litt. University of Edinburgh.
- NATION, I. S. P. (1983). *Teaching and learning vocabulary*. Wellington: English Language Institute.
- NATION, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- PALMBERG, M. (1985). « How much English vocabulary do Swedish-speaking primary-school pupils know before starting to learn English at school? », in H. RINGBOM (ed.), *Foreign language learning and bilingualism*. Abo: Abo Akademi.
- RICHARDS, J. C. (1976). « The role of vocabulary teaching », *TESOL Quarterly*, 10: 77-89.
- RINGBOM, H. (1982). « The influence of other languages on the vocabulary of foreign language learners », in G. NICKEL and D. NEHLS (eds.), *Error analysis, contrastive analysis and second language learning*. Heidelberg: Gross.
- RODGERS, T. S. (1969). « On measuring vocabulary difficulty: an analysis of item variables in learning Russian-English vocabulary pairs », *International Review of Applied Linguistics*, 7: 327-343.
- STOCK, R. D. (1976). Some factors affecting the acquisition of foreign language lexicon in the classroom. Thèse de Ph. D., University of Illinois.
- VILKE, M. (1983). « Linguistic and conceptual transfer from L1 to L2 in children », *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3: 285-295.

NOTES

1. Un « mot » correspond ici à une unité lexicale, c'est-à-dire à une unité de sens, correspondant approximativement à une entrée du dictionnaire.
2. La mémorisation des mots pose d'autres problèmes. Ils ne seront pas traités ici.
3. Dans les cinq autres catégories les similarités étaient morphologiques.
4. Cette proportion constitue une mesure de la fréquence avec laquelle l'apprenant fait usage des mêmes lexèmes dans son texte.

RÉSUMÉS

La thèse défendue ici est que, pour qu'un apprenant acquière un mot en L2, il doit se familiariser avec les différents traits de ce mot et, souvent, surmonter une série de pièges qui entravent l'acquisition de certains de ces traits. La connaissance d'un mot inclut plus précisément la connaissance de sa forme (orale et écrite), de sa structure, de son sens (référentiel, affectif,

pragmatique) et de ses relations avec d'autres mots. Selon nous, les facteurs qui inhibent l'apprentissage d'un mot sont les suivants : similitude de forme (sans similitude de sens) ou similitude morphologique (avec nuances sémantiques) avec d'autres mots ; indices trompeurs de structure morphologique ; différences de comportement lexico-syntaxique entre L1 et L2 ; différences dans les catégorisations de l'expérience faites par L1 et par L2 ; différences de connotation entre L1 et L2 ; différences pragmatiques dans l'emploi des quasi-synonymes et des équivalents partiels L1-L2 ; surcoût, pour l'apprentissage, lié à l'existence en L2 de synonymes et de quasi-synonymes ; absence apparente de systématisme des collocations.

In this article it is argued that in the process of acquiring a word in L2 the learner has to familiarize himself with its different features and often to overcome a series of pitfalls which interfere with the acquisition of some of these word features. Specifically, knowing a word involves knowing its form (spoken and written), structure, syntactic behaviour, meaning (referential, affective, pragmatic) and its relations with other words. The factors that interfere with the learning of a word are claimed to be the following: similarity of form (without similarity of meaning) with other words, similarity of morphology (with subtle semantic differences) with other words, deceptive indicators of morphological structure, different lexico-syntactic patterning in L1 and L2, connotative differences between L1 and L2, pragmatic differences relative to near-synonyms and to L1-L2 translation-equivalents, the learning burden imposed by synonymy and partial synonymy, and apparent rulelessness of collocations.

AUTEUR

BATIA LAUFER

Université de Haifa