ASp
la revue du GERAS

35-36 | 2002
Varia

Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ?

Heather Hilton

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/1668>
DOI : 10.4000/asp.1668
ISBN : 978-2-8218-0388-6
ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2002
Pagination : 201-217
ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Heather Hilton, « Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ? », *ASp* [En ligne], 35-36 | 2002, mis en ligne le 17 septembre 2010, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1668> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1668>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Tous droits réservés

Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ?

Heather Hilton

- 1 L'acquisition lexicale est la base même de l'apprentissage linguistique, que ce soit en langue maternelle, en langue étrangère, en langue de spécialité :

Ah yes, the word! The word is as central to psycholinguists as the cell is to biologists. (Balota 1994 : 303)

[... S]uccessful vocabulary acquisition has been claimed to be the single most important determinant of a child's eventual intellectual and educational attainments [...]. (Baddeley, Gathercole & Papagno 1998 : 158-59)

[... L]exical skill reflects something quite central to language-based cognitive functioning. (Segalowitz & Gatbonton 1995 : 129-30)

[...T]he proficiency of the high verbal person is directly associated with the availability of a great number of well-structured word meaning units. (Elshout-Mohr & van Daalen-Kaptein 1987 : 64)

- 2 La contribution fondamentale du lexique à la compétence communicative est attestée dans la recherche en acquisition des L2 (Trévillie & Duquette 1996, Kelly 1991, Laufer 1997, Service 1992 : 43), et une branche de recherche particulièrement dynamique s'est développée autour de l'acquisition lexicale : « [V]ocabulary acquisition [has become] one of the hottest areas of applied linguistics and second language acquisition » (Jiang 2000 : 47)¹.

- 3 Malgré (ou peut-être à cause de) ce dynamisme, il n'y a pas de modèle universellement reconnu/convenu de l'acquisition lexicale en L2. Dans cet article, je propose de résumer la recherche récente, afin de composer un modèle qui décrit cette opération complexe :

A model is a detailed description of a process or an operation that we are interested in. The model specifies how this process works, and what its important features are. The level of detail in a formal model is important. In a good model, the processes that we want to account for are specified in enough detail that we can derive interesting predictions from the descriptions, and test these predictions against what happens in real life [...]. (Meara 1997 : 110)

- 4 Dans le domaine de l'acquisition des L2 (AL2), tout modèle devrait avoir une double fonction : il informe nos futures recherches (soit en nous permettant de formuler des

hypothèses plus détaillées à tester, soit en nous révélant des zones encore « floues » à investiguer); et il inspire nos démarches méthodologiques, par une meilleure compréhension des processus d'acquisition/d'apprentissage. Je n'aurai pas la place ici d'élaborer une didactique complète de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, mais je tirerai quelques conclusions méthodologiques dans la dernière section de l'article².

- 5 La recherche sur le vocabulaire en L1 et en L2 touche à trois grands domaines, et mon modèle les abordera :
- La structure du **lexique mental**, c'est-à-dire la façon dont les mots sont entreposés en mémoire. En psychologie cognitive, on parle des « représentations » qui constituent cette énorme base de données qui nous permet d'exprimer nos idées.
 - Dans nos activités de communication, nous devons retrouver les mots qu'il nous faut pour exprimer nos idées (parler, écrire) ou identifier les mots utilisés par nos interlocuteurs (écouter, lire). Un modèle complet de la compétence lexicale prend donc en compte l'**accès** au lexique mental pendant le traitement langagier.
 - La recherche s'intéresse également à l'**acquisition** de ce réseau lexical, et les différences entre l'acquisition lexicale en L1 et en L2.

Le lexique mental en L1 : structure, accès et acquisition

- 6 Combien de mots sont entreposés dans la mémoire d'une personne ? Les chiffres varient énormément, mais il semblerait y avoir aujourd'hui un consensus autour des 50 000 à 80 000 mots (selon les individus) pour l'anglais³. Pour la vaste majorité de personnes, ces mots sont entreposés dans l'hémisphère gauche du cerveau (Lively *et al.* 1994 : 277). Comme toute information dans la mémoire humaine, ces mots s'intègrent à un réseau structuré, qu'il est convenu d'appeler le « lexique mental » :

Random facts and figures are extremely difficult to remember, but enormous quantities of data can be remembered and utilized, as long as they are well organized. (Aitchison 1993 : 5)

- 7 Le modèle de la production langagière de Willem Levelt (1989) est souvent commenté par les spécialistes de l'acquisition lexicale, car il accorde une place centrale au traitement des mots⁴. Dans ce modèle, le lexique mental comporte au moins trois niveaux de stockage différents : le niveau des **concepts** en mémoire ; le niveau des **lemmes** (« *lexical items unspecified for phonological form [but] semantically and syntactically specified* », Levelt 1992 : 5) ; et le niveau des lexèmes – les représentations phonologiques et orthographiques des mots. Le modèle de Levelt dépassant le cadre du lexique mental (car il considère toutes les opérations de la production langagière), je voudrais proposer mon propre « zoom » sur le lexique mental L1 (figure 1).

Figure 1. Le lexique mental en L1

- 8 Comme tout modèle, cette schématisation constitue une simplification de la réalité qu'elle cherche à décrire. D'abord, le remplissage des « plans » du réseau est beaucoup trop symétrique, car les unités entreposées à chaque niveau seraient déjà regroupées en faisceaux d'information (voir le modèle du lexique mental proposé par Aitchison 1993 : 197 ou par Prince 1999 : 341). La recherche en psycholinguistique de la langue orale nous révèle la complexité de chaque partie – sémantique et formelle – de ce modèle simplifié : le « niveau phonologique » comporterait des sous-réseaux de syllabes, de « cadres prosodiques », etc. (Levelt 1992 : 10-11 ; de Bot *et al.* 1997 : 312-13), et il reste fort à faire pour démêler tous les composants des réseaux syntactico-sémantiques⁵.
- 9 Pour les besoins de notre considération du lexique mental en L2, pourtant, ce modèle (même réducteur) nous permet d'apprécier quelques caractéristiques importantes de l'entreposage des mots en mémoire. D'abord, nous voyons que les représentations formelles des mots – phonologiques et orthographiques – sont stockées dans au moins deux réseaux séparés (Brown *et al.* 1984), mais hautement liés, bien sûr, pour une langue alphabétique comme l'anglais (Jackson & Morton 1984 : 569 ; de Groot 1998 : 298). Ensuite, on constate qu'il y a des liens (des **arcs**) entre les unités (les **nœuds**) qui composent chaque plan du modèle, et d'autres ramifications entre ces sous-réseaux. Ici, j'en ai tracé quelques-uns, mais il y aurait des milliers d'arcs entre les niveaux du réseau. Un nœud peut être relié à plusieurs unités d'un autre niveau : un ensemble phonologique peut avoir plusieurs représentations orthographiques ou plusieurs sens ; un concept peut être relié à différents lemmes et ainsi de suite. Dans la **production** langagière, nous partons du réseau conceptuel – nos idées – vers les formes sonores ou écrites ; pour la **réception**, le sens de l'opération est inversé : les mots écrits ou chaînes phonologiques activent des lemmes, qui activent nos représentations conceptuelles. Les liens entre les unités composant le réseau sont établis dans le temps, par l'activation répétée de deux éléments pendant la communication verbale (Ellis & Sinclair 1996 : 245). La linguistique du corpus a révélé l'importance de la collocation dans l'entreposage et l'utilisation des mots (Wray 2000) : une co-occurrence répétée crée des liens entre des groupes de mots, qui sont finalement stockés en mémoire comme des unités :

[... C]ollocations can simply be viewed as big words, and the role of working memory in learning such structures is the same as that for words. (Ellis & Sinclair 1996 : 245)

[... T]he best way to explain how users produce native-like sentences and use the language fluently is that in addition to knowing the rules of the language, they store hundreds of thousands of pre-constructed clauses in their memory and draw on them in language use. Thus each word in the language is likely to be stored

many times, once as a single item and many times in memorized chunks. (Nation 2001 : 318)

- 10 Ce modèle du lexique mental L1, donc, tranche avec la tradition scientifique qui postule une économie élégante de l'organisation linguistique (l'école chomskienne) ; notre **réseau des réseaux** est complexe, redondant et pluridimensionnel (Lively *et al.* 1994 : 292).
- 11 Quand nous parlons, quand nous écrivons, quand nous écoutons ou lisons, nous accédons aux unités du réseau lexical avec une rapidité et une efficacité époustouflantes :

The meaning of a spoken word is accessed by a listener's brain in about a fifth of a second, before the speaker has finished pronouncing it. The meaning of a printed word is registered even more quickly, in about an eighth of a second. People produce words almost as rapidly: it takes the brain about a quarter of a second to find a word to name an object, and about another quarter of a second to program the mouth and tongue to pronounce it. (Pinker 1999 : 3)

[...T]here is no doubt that we can access a huge lexical database at high rates, over long stretches of time, and without signs of fatigue worth mentioning. [...] The skill is further marked by an astonishingly low error rate [...] of about one per thousand. (Levelt 1992 : 2)
- 12 Dans les modèles de **reconnaissance** et de **récupération** des mots, les psycholinguistes s'accordent sur le fait que nous passons par des procédés parallèles de « recherche et activation » pour extraire du lexique mental les mots qu'il nous faut. Daniel Gaonac'h résume deux étapes dans cette procédure :
 - l'accès lexical : c'est l'appariement entre une suite de lettres [ou de sons] et un élément du « lexique mental » du sujet ;
 - le traitement sémantique : c'est la prise en compte des caractéristiques sémantiques de l'élément sélectionné, dans le cadre d'un contexte déterminé (et donc l'attribution d'une signification). (1998 : 338-39)
- 13 Si de temps en temps cette recherche peut devenir laborieuse – quand on n'arrive pas à déchiffrer un mot en lisant/en écoutant ou quand on a « un trou » en parlant – elle s'effectue la plupart du temps automatiquement, sans que l'on se rende compte des opérations de recherche. L'**automaticité** est le principe de base du traitement lexical en L1 (Gaonac'h 1998 : 341) ; elle serait même un facteur déterminant du niveau de compétence communicative d'un individu (Shiffrin & Schneider 1977, McLaughlin & Heredia 1996, Segalowitz & Gatbonton 1995, Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns 1987 : 57, Segalowitz *et al.* 1998).
- 14 Un dernier point dans notre considération de l'accès au lexique mental : les expériences en psycholinguistique nous ont révélé des temps de traitement différents pour différents types de mots (résumés de la recherche dans Ellis & Beaton 1993, Ellis 1997, de Groot 1995, Lotto & de Groot 1998) :
 - les mots grammaticaux (« *function words* ») sont récupérés plus rapidement que les mots lexicaux ;
 - les mots de haute fréquence sont récupérés plus rapidement que les mots de basse fréquence ;
 - les noms sont récupérés plus rapidement que les verbes ;
 - les mots concrets plus rapidement que les mots abstraits.
- 15 Pour les mots de haute fréquence – dont les mots grammaticaux – les liens (entre les représentations phonologiques et les lemmes, entre les lemmes et les concepts, et entre les mots eux-mêmes) sont établis dès les premières années de la vie ; ils sont donc très

forts (Carroll & White 1973, cités par Scarborough *et al.* 1977 : 2). Levelt suggère que la récupération des mots grammaticaux (« *the closed class vocabulary* ») s'effectue sans l'activation du niveau conceptuel : « *[these words constitute] a special set of lemmas whose retrieval is not conceptually driven* » (1992 : 6).

- 16 Les arcs qui relient les noms/les mots concrets au réseau conceptuel sont peut-être renforcés par leur « imageabilité » (de Groot & Keijzer 2000) ; une représentation supplémentaire (visuelle) augmenterait leur activation conceptuelle⁶.
- 17 Comment acquérons-nous ce lexique si complexe et si puissant ? Rapidement, d'abord : 5 000 mots ou plus par an, 13 mots par jour pendant l'enfance et l'adolescence (Miller & Gildea 1987 : 86) ; pour Steven Pinker (1994 : 150), les enfants sont des « aspirateurs de mots » (« *lexical vacuum cleaners* »). Apprendre un mot, c'est la mémorisation d'une nouvelle forme lexicale, et l'**appariement** (« *mapping* ») de cette forme à un concept. Cet apprentissage peut s'effectuer de deux façons différentes, **explicitement** ou **implicitement** :

[There are] two obvious processes by which you can acquire the meaning of a word: you can be told what the word means or you can infer what it means from encountering it in use. (Johnson-Laird 1987 : 200)

Humans are endowed with two dissociable learning abilities: implicit and explicit learning. (N. Ellis 1995 : 107)

- 18 Pour les 8 000 à 10 000 mots que nous « aspirons » avant de rentrer en CP, l'apprentissage a lieu implicitement. Même à l'école, le nombre de mots qui font l'objet d'un enseignement explicite est minime, comparé à ces dizaines de milliers de mots que nous acquérons sans explicitation pédagogique – en écoutant, en parlant, en lisant et en écrivant. L'apprentissage implicite est rendu possible par les conditions dans lesquelles nous rencontrons les données lexicales que nous intégrons à notre lexique mental L1. Pendant les premières années d'acquisition, notre contact avec la langue est exclusivement oral et donc hautement contextualisé (Nagy & Herman 1987 : 24). Les échanges qui ont lieu pendant la petite enfance sont également extrêmement répétitifs, permettant donc à l'enfant d'établir des liens forts entre les premiers mots, les concepts, les sons et certains éléments syntaxiques ; ce réseau très solide rend possible l'acquisition accélérée qui aura lieu pendant les années scolaires.

Le lexique mental en L2 : structure, accès et acquisition

- 19 Que doit-on ajouter à ce modèle, pour tenir compte des spécificités du lexique mental en L2 ? Kroll & Stewart (1994)⁷ ont proposé trois modèles du lexique mental bilingue, pour illustrer comment les formes de la L2 s'apparient aux concepts, qui existent déjà pour les apprenants adultes ou adolescents (ce qui n'est pas le cas dans l'acquisition de la L1). Le modèle « d'association lexicale » (figure 2) postule la **dépendance** de la L2 sur la L1. Ici, le lexique mental L2 est conçu comme une sorte d'extension du lexique L1 : pour accéder à un concept, l'apprenant doit passer par un lemme de la L1 (dans le sens de la réception ou de la production).

Figure 2. L'association lexicale (Kroll & Stewart 1994)

- 20 Le modèle de « médiation conceptuelle » (figure 3) propose l'**indépendance** des deux langues : la L2 est directement liée au réseau conceptuel, sans liens directs avec la L1.

Figure 3. La médiation conceptuelle (Kroll & Stewart 1994)

- 21 Un modèle mixte, dit « **asymétrique** » (figure 4), propose que l'on accède au sens ou à la forme d'un mot L2 soit directement, soit en passant par la L1 ; mais que les liens reliant la L1 aux concepts sont plus forts que les liens de la L2. Les liens de la L2 vers la L1 sont également plus forts que les liens de la L1 vers la L2 (Kroll & Stewart 1994 ; Altarriba & Mathis 1997).

Figure 4. Le modèle asymétrique (Kroll & Stewart 1994)

- 22 L'acquisition lexicale en L2 est souvent présentée comme une progression de la situation de dépendance illustrée en figure 2 à la situation d'indépendance illustrée en figure 3 (Singleton 1999 : 66 ; pour un résumé voir de Groot 1995 : 155). Quelques expériences ont montré, pourtant, que même des apprenants débutants peuvent accéder directement aux mots nouvellement acquis (Altarriba & Mathis 1997 : 550), et que la « dépendance » existe

même chez des sujets ayant étudié une langue pendant plusieurs années (Prince 1996). La structure des représentations varie avec les mots, avec les tâches langagières que l'on effectue et avec les conditions d'apprentissage :

[... B]ilingual lexicosemantic structure does not seem to evolve from general L2 experience, but from word-specific encounters. The implication is that different words may be represented differently in the bilingual lexicon. Within one and the same lexicon, concept-mediated structures and word-association structures (as well as other structures...) may coexist. For instance, high-frequency words, often encountered, may be represented in concept-mediation structures and low-frequency words, encountered seldom, in word-association structures. (de Groot 1995 : 164)

[... L]a façon particulière dont le matériel lexical de la langue seconde est organisé dans le cerveau est susceptible de varier selon les circonstances de l'apprentissage, le degré de familiarité avec les mots concernés et les attributs spécifiques des items concernés. (Singleton 2000a : 56)

- 23 Pour tenter d'évoquer cette variabilité des réseaux lexicaux bilingues, Annette de Groot propose un « modèle de triple stockage » (1998 : 310), ou « **modèle de traits conceptuels** » (Prince 1998 : 291). Ici (figure 5), une forme lexicale est reliée à différentes unités sémantiques ; dans certains cas, les unités sémantiques sont reliées à des formes dans les deux langues, dans d'autres cas le lien est unique :

Bien que le modèle de traits conceptuels suppose de nombreuses unités en commun entre les deux systèmes linguistiques du bilingue, il reconnaît aussi l'existence d'un niveau d'unités spécifiques à chaque langue pour rendre compte de la capacité des bilingues à respecter le comportement sémantico-syntaxique des mots, qui est rarement identique dans ses deux langues. (Prince 1998 : 292-93)

Figure 5. Le modèle des traits conceptuels (de Groot 1998)

- 24 L'activation d'un mot L1 est donc possible, suite à un stimulus en L2, mais le lien entre les deux langues se situe au niveau sémantique.
- 25 Ces différents modèles du lexique mental L2 schématisent les opérations à deux niveaux seulement – concepts et formes – sans distinction à l'intérieur de chaque réseau ; nous avons déjà vu qu'à chacun de ces deux niveaux il existe plusieurs réseaux distincts. Peter Prince (1998 : 293) schématise plus précisément « un échantillon sémantico-lexical » du lexique mental bilingue (figure 6).

Figure 6. Échantillon sémantico-lexical bilingue (Prince 1998)

- 26 Ce modèle illustre les liens entre concepts, lemmes et graphèmes – une véritable toile d’araignée pour seulement huit mots de la L1. Si l’on y rajoute les représentations phonologiques (ici absentes), on commence à apprécier la complexité des réseaux qui se constituent dans un cerveau humain qui manie deux langues.
- 27 Un modèle du lexique mental bilingue comporterait donc le dédoublement de mon réseau des réseaux en figure 1, à partir d’une base conceptuelle commune, avec des faisceaux de liens entre les différents composants des deux réseaux. Comme pour la L1, les liens entre les unités des réseaux L2 s’établissent par des rencontres réitérées avec les mots en contexte : liens « verticaux » entre sons et lemmes, par exemple ; liens « horizontaux » (ou syntagmatiques) entre les éléments d’un même niveau (les co-occurents d’une collocation, par exemple) ; liens à l’intérieur du réseau L2, et entre les réseaux des deux langues. Cette structure est dynamique et instable : un apprenant peut produire la forme écrite d’un mot L2 sans pouvoir y attribuer un sens, il reconnaît le sens d’un mot une semaine, sans pouvoir retrouver ce lien conceptuel quelques semaines plus tard. L’oubli est un facteur de tout apprentissage ; sans répétition, les liens entre les unités se détériorent :

[... O]ur own experience as vocabulary learners [gives us the impression] that words constantly move in and out of a number of different states. Some words are well known and available at all times; others are known one day, but forgotten the next, only to reappear again some time later as if from nowhere. (Meara & Rodriguez Sanchez 1997 : 1)

[...]Le système lexical en formation chez l’apprenant est une construction instable qui ne se développe qu’en se transformant tout au long du processus d’acquisition. (Giacobbe 1994 : 32 ; voir aussi Schmitt 1998 : 298, et Meara 1999)

- 28 Pour la L2 comme pour la L1, la compétence lexicale est définie par notre capacité à récupérer le mot qu’il nous faut pour nos besoins communicatifs ; l’**automaticité** d’accès au lexique L2 serait l’un des facteurs déterminants de notre niveau de compétence dans cette langue :

[... A]ccess to L2 lexical items is not always straightforward: some words are easily accessed, others are accessed more slowly. [...] My guess is that lexical access is in fact a key element in most language skills, playing a particularly important role in listening comprehension and in oral fluency. Learners whose lexical access skills are poor would be expected to perform badly on tasks which involve real-time processing. (Meara 1993 : 293)

[... H]ighly skilled users of language have a more highly developed degree of automaticity in their lexical skills than do less skilled users. (Segalowitz & Gatbonton 1995 : 135)

[... T]he second-language lexical network of non-fluent bilinguals displays a structure similar to that of native speakers, but the activation of links within the network is more transient and weaker. (Frenck-Mestre & Prince 1997 : 494)

- 29 Des outils mesurant la rapidité d'accès aux mots de la L2 pourraient donc être utilisés – en combinaison avec d'autres outils d'évaluation – pour donner une idée du niveau de compétence d'un apprenant en L2 (voir Segalowitz *et al.* 1998 ; Meara 1993).

- 30 Loin d'être une simple mémorisation de « listes de mots » bilingues, l'**acquisition** du lexique d'une langue étrangère est une procédure de construction cognitive d'une grande complexité :

Apprendre le vocabulaire d'une langue consiste à entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots), de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde, dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière. (Tréville & Duquette 1996 : 53)

Word learning cannot be equated with memorizing synonyms or short definitions. Rather, words must be treated as labels for concepts that are embedded in larger schemata. (Nagy & Herman 1987 : 26)

- 31 Comme pour la L1, cette acquisition lexicale en L2 se fait par une opération combinée d'**entreposage** de nouvelles formes et d'**appariement** de ces formes au réseau conceptuel (déjà en place, pour nos apprenants adolescents/adultes) :

In essence, the process of learning a FL word is to map a novel sound pattern (which will be variable across speakers, dialects, emphases, etc.) to a particular semantic field that may (or may not) have an exact equivalent in the native language. Even this rudimentary description implicates a range of relevant variables: pronounceableness, familiarity with semantic content, and clear labelling of that meaning in the native language. (Ellis & Beaton 1993 : 560)

- 32 Nous l'avons déjà vu, l'entreposage en mémoire des formes de la langue dépend de la **répétition** – de rencontres réitérées avec les formes orales et écrites des mots. Nick Ellis suggère que la mémorisation des paramètres phonologiques, orthographiques et prosodiques de la langue relève d'un apprentissage sensori-moteur totalement implicite (1996 : 3-4) ; il nous rappelle également que le mécanisme de base de tout apprentissage sensori-moteur est la répétition (Seibert 1927, citée par Ellis & Beaton 1993 : 562, et encore par Ellis 1996 : 3). Si la répétition est une caractéristique fondamentale de l'environnement linguistique des petits enfants (donc, une condition naturelle de l'acquisition en L1), elle est beaucoup moins facile à garantir dans une situation d'apprentissage institutionnelle, où le temps de contact avec la L2 est limité⁸. Faute de répétition des formes authentiques de la L2, donc, on peut postuler des difficultés au niveau de « l'entreposage » en mémoire de certains éléments formels du lexique L2 :

[...] L2 speakers might have some difficulty in producing representations for L2 words, and [...] these representations might differ systematically from the representations made by L1 speakers. The simplest hypothesis here is that learners

will transfer to L2 items the features that they use to build representations of words in their L1, even if these are inappropriate. (Meara 1989 : 10 ; voir aussi Ard 1989)

- 33 Ces difficultés peuvent être exacerbées par la capacité de l'individu à traiter des données sonores ; plusieurs études en psycholinguistique ont démontré l'importance de la boucle phonologique (composante de la mémoire de travail) dans l'acquisition de nouveaux mots en L2 :

The phonological loop [...] plays a major role in the acquisition of new vocabulary. It provides a temporary phonological representation of novel words that is used as the basis for constructing a more stable long-term representation of the new phonological form. (Gathercole & Baddeley 1993 : 232-33)

[...T]here are at least two ways in which the efficiency of the phonological store to represent incoming information may affect foreign-language learning. Word learning may be slowed down by inaccurate phonological representations for the new material, and learning of larger language units may be hindered by unsuccessful attempts to parse heard sentences. (Service 1992 : 23)

- 34 Notre capacité à maintenir en mémoire de travail des données phonologiques contribue donc en toute probabilité à l'efficacité de notre entreposage des données formelles de la nouvelle langue (Ellis & Sinclair 1996 ,Altman 1997 : 95)⁹.
- 35 N'oublions pas certains aspects syntagmatiques de l'entreposage des mots en mémoire : les liens collocationnels sont, eux aussi, établis implicitement, par la répétition. Les associations sémantiques (« *word associations* ») – qui restent très stables pour toute une population native en L1 (Meara 1993 : 293-94 ; Henriksen 1999 : 309 ; Gaonac'h 1998 : 339 ; Schur 2001) – dépendent certainement en grande partie de la répétition aussi. Les lemmes du lexique mental L2 sont rarement structurés comme le réseau d'un natif au niveau collocationnel et associationnel ; quelle est l'incidence de cette disparité sur l'efficacité des opérations communicatives ?
- 36 L'appariement des représentations formelles aux unités conceptuelles exige un effort cognitif de la part de l'apprenant – sans cet effort, le mot ne sera pas intégré au lexique mental. L'appariement sémantique est donc une opération d'apprentissage explicite, différente du calibrage des paramètres formels et syntaxiques que nous venons de décrire : « *Mastering the mechanics of recognising and uttering a word and mastering the concept that it expresses are separate learning processes* » (Ellis 1995 : 109). Cet appariement peut prendre plusieurs formes dans une classe de langue : inférer le sens du mot à partir du contexte, comprendre le sens par une traduction en L1, par une définition ou des synonymes, etc. Selon la théorie de l'apprentissage pour transfert optimal (« *transfer appropriate learning* »), l'efficacité maximale est atteinte quand l'action d'appariement crée des chemins d'accès identiques à ceux que nous utiliserons dans une véritable situation de communication :

Transfer appropriate learning refers to the idea that later memory retrieval will be successful to the extent that the encoding processes that were active at the time of study are re-activated at the time of retrieval [...]. This idea is based on the view that when we learn some information – say the meaning of a word – we encode with it a record of the perceptual and other processes that were active at the time of learning. Subsequent retrieval of the target word information involves re-activating that record of processes; the greater the extent of the match between processes active at the time of learning and those re-activated at the time of retrieval, the greater the success of recollection. (Segalowitz & Gattbonton 1995 : 132)¹⁰

- 37 Dans la technique d'appariement sans doute la plus répandue dans les classes de langues en France, nous effectuons un lien très rapide entre une nouvelle forme lexicale et le réseau conceptuel des élèves en fournissant ou en cherchant une traduction L1 pour le mot en question. Plusieurs expériences en psycholinguistique ont démontré que cette situation d'**appariement rapide** ou « *fast mapping* » (Meara 1988 : 5, Henriksen 1999 : 311, Haastrup & Henriksen 2000 : 227) peut donner lieu à un apprentissage du mot, au moins pour une durée limitée. Pourtant, Prince (1996) a montré que les liens d'accès créés par la technique de traduction ne permettaient pas à ses étudiants de récupérer les mots ainsi appris lors de traitements sémantiques plus complexes :

[... T]he sheer ability of learners to assimilate large quantities of words with their translations is impressive [...]. This ability may correspond to, and reinforce, a preferential strategy that learners adopt in the early stages of learning and subsequently find difficult to relinquish [...]. The obvious shortcoming of such a strategy is that it favours the creation of a single 'trace' in memory over the multiple traces provided by contextual encounters. Thus, although the information may be well established in memory, it is not necessarily available for use in appropriate contexts [...]. (479)

[... E]ffective learning [...] can be said to have taken place only when the information stored as a result of learning in one context can be retrieved and used in another. (481)

- 38 Si l'appariement initial d'un mot à un concept passe par la traduction, les liens entre la forme du mot et le sens risquent d'être dépendants de la L1 (le modèle d'association lexicale en figure 2), et le chemin d'accès trop long pour une utilisation efficace du mot en situation de communication :

[... T]he whole process of successful adult L2 learning presupposes a high enough degree of neurocognitive flexibility so that L2 input is not simply processed via cognitive pathways that have been established for handling L1. (Leather & James 1989 : 273)¹¹

La didactique du lexique L2

- 39 Pendant le règne de l'approche communicative en France ces quinze dernières années, la didactique institutionnelle s'est très peu préoccupée de l'acquisition du vocabulaire¹². Cette approche postule une acquisition lexicale « naturelle », par opérations cognitives implicites lors des activités communicatives (voir par exemple, Krashen 1989). C'est bien implicitement que nous acquérons l'énorme lexique de notre L1 ; pourquoi pas une même opération lors de l'acquisition de la L2 ?
- 40 Depuis l'arrivée de « la génération *Apple Pie*¹³ » à l'Université, nous pouvons constater les dégâts de ce vide méthodologique autour du vocabulaire. En LEA – filière où ils sont considérés comme « spécialistes » de langues – nos étudiants de première année possèdent en moyenne entre 4 000 et 5 000 mots d'anglais¹⁴. Ce chiffre est intéressant, car identique au seuil de la compétence communicative de base identifié par Laufer (1997 : 23-24) ; peut-être reflète-t-il le volume lexical que l'on peut effectivement absorber (grâce à la fréquence de ces mots) sans apprentissage lexical explicite. Comme Paul Meara (1988 : 14), je trouve que sept années d'études devraient produire des quantités moins « chétives » (« *puny* ») ; elles sont certainement insuffisantes pour l'acquisition de l'expertise communicative visée dans notre cursus en LEA. Les étudiants non-spécialisés en langues arrivent à l'université avec un bagage lexical sans doute plus pauvre encore ;

nous n'avons pas encore effectué une évaluation systématique des compétences lexicales des étudiants LANSAD à l'Université de Savoie, mais les résultats au même test de vocabulaire (auprès des étudiants d'un IUP tertiaire) ont révélé que les plus faibles sortent du secondaire avec moins de 2 000 mots d'anglais en mémoire. Il est évident qu'un tel manque de connaissances lexicales rend l'utilisation communicative de la L2 extrêmement problématique¹⁵. La lecture de textes spécialisés étant une compétence fortement sollicitée dans nos filières LANSAD, il est intéressant de confronter ces chiffres (2 000 à 5 000 mots) à ceux donnés par Paul Nation, pour fixer le seuil lexical d'une lecture efficace : « *To read with minimal disturbance from unknown vocabulary, language users probably need a vocabulary of 15,000 to 20,000 words* » (2001 : 20).

- 41 Nos étudiants possèderaient donc des lexiques mentaux restreints en anglais ; nous craignons que ces petits réseaux ne soient, de surcroît, assez bizarrement constitués. Sans une méthodologie de l'acquisition lexicale pour les guider, quelles opérations d'entreposage ou d'appariement nos apprenants ont-ils réalisées ? Il faudra dresser un programme de recherche pour identifier précisément les contours du lexique mental anglais de nos étudiants et élèves francophones, mais je me permets d'émettre déjà quelques hypothèses, basées sur des observations empiriques.
- 42 D'abord, au niveau formel, une grande confusion L1/L2 semble caractériser leur entreposage des représentations phonologiques et orthographiques de l'anglais : valeurs phonologiques françaises attribuées aux graphèmes anglais ; phonèmes anglophones ([h]) complètement dissociés des graphèmes, etc. Cette confusion est certainement entretenue par la familiarité apparente d'une grande partie du lexique anglais pour les apprenants francophones ; la quantité élevée de congénères (mots transparents) doit certainement encourager l'enchevêtrement des formes visuelles et sonores des mots¹⁶. Il est assez facile de postuler que l'entreposage emmêlé des formes de la L2 avec celles de la L1 doit rendre très difficile le traitement des phonèmes authentiques de l'anglais en situation de communication réelle (problème entravant notamment la compréhension de l'anglais oral).
- 43 Nos étudiants manquent aussi d'automatismes au niveau syntaxique et collocationnel – ces liens entre les lemmes qui rendent le traitement rapide d'une langue possible. Il serait intéressant de développer des outils pour mesurer ces aspects de leur compétence lexicale (Henriksen 1999 : 306), là encore, en établissant quelques corrélations entre la compétence collocationnelle et différentes capacités communicatives.
- 44 Il est, en effet, problématique de croire que, dans une classe de langue de quelques heures par semaine, on puisse acquérir implicitement et « naturellement » un réseau lexical riche et performant ; le temps de contact est bien trop court (Baker *et al.* 1992 : 16). En situation d'apprentissage institutionnelle, il faut une méthodologie d'acquisition lexicale, pour un apprentissage explicite du vocabulaire. Cet apprentissage comportera des **phases d'analyse contextualisée** – pour les opérations d'appariement, ainsi que des **phases de répétition** – pour l'acquisition des formes et l'automatisation des liens du réseau. Pendant les deux phases, il faudra veiller à ce que les représentations construites par les étudiants soient basées sur une perception juste du lexique de la L2, pour que le lexique mental soit accessible en situation de communication exolingue¹⁷.
- 45 Un dernier mot sur la répétition en classe de langue, car depuis l'échec de la méthode audiovisuelle des années 70, on n'ose pas trop y penser – cela sent le béhaviorisme ! La répétition est perçue comme non-communicative, donc difficile à intégrer à un cours qui a pour objectif de préparer les apprenants à la communication. Mais nous avons vu que,

sur le plan cognitif, la répétition joue un rôle considérable dans l'acquisition lexicale ; elle constitue une étape essentielle dans la construction d'une véritable compétence lexicale, *a fortiori* en situation institutionnelle, où le temps de contact avec la langue est si court. Depuis longtemps nous connaissons l'importante contribution de la lecture à la compétence lexicale en L1 ; il y a une corrélation significative entre le nombre de mots lus par un individu, et la taille de son vocabulaire : « *People who read more know more vocabulary. This relationship between print exposure and vocabulary appears to be causal in that it holds even when intelligence is controlled* » (Ellis 1996 : 2). En fait, la lecture fournit un contact réitéré avec une grande quantité de mots, un cadre de répétition significative. Malgré la présence monolithique de « textes » L2 dans les manuels du secondaire, ces lectures ne semblent pas avoir le même effet démultiplicateur sur le vocabulaire L2 des futurs étudiants, sans doute à cause de leur caractère très particulier : extraits courts, exhaustivement encadrés d'exercices dits « de compréhension » (mais qui exigent surtout la restitution de portions du texte) ; mots inconnus le plus souvent traduits en L1 en bas de page, etc. Or, la recherche en L1 montre qu'il faut lire des quantités de mots conséquentes pour un taux d'acquisition intéressant¹⁸ ; nos élèves passent en effet lentement sur des textes très courts. Il faudra donc encourager, dans toutes les filières, la lecture continue d'œuvres complètes, en quantité bien supérieure aux pratiques actuelles. Pour une amélioration de l'entreposage des représentations phonologiques en mémoire, la répétition de la forme orale des mots s'avère nécessaire et complémentaire à l'entreposage des formes orthographiques qui a lieu pendant la lecture (Altman 1997 : 95, Papagno *et al.* 1991, Service 1992). S'il est difficile d'effectuer toute cette répétition en classe, l'environnement TICE-Langues pourrait relever de façon efficace un tel défi pédagogique : voir Ségalowitz & Gatbonton 1995, Cobb 1999, Nation 2001 : 109, P. de Groot 2000.

Conclusions

- 46 Tout au long de cette discussion, nous avons pu identifier divers domaines où une activité de recherche nous permettrait de mieux comprendre l'acquisition lexicale et les problèmes de nos apprenants. Il faut d'abord suivre de près la recherche – actuellement très dynamique au Pays-Bas – qui tente de mieux comprendre comment le cerveau humain traite les mots (L1 et L2) en production orale et en réception aurale. Àuprès de nos étudiants, il faudra tester les hypothèses émises ici, identifiant les représentations phonologiques construites par nos étudiants et le rôle de ces représentations pendant le traitement lexical (en réception et production de l'oral, surtout). Il faudra également tenter d'identifier le niveau de compétence collocationnelle de nos étudiants, et sa contribution à la compétence communicative. Je postule un assez grand décalage entre la compétence orthographique de nos étudiants et leur compétence phonologique ; tentons donc de mesurer et de comparer les temps d'accès à ces représentations formelles.
- 47 Si la vérification de ces hypothèses révèle des carences dans les réseaux lexicaux de nos étudiants, il serait intéressant d'analyser les situations d'apprentissage qui y ont donné naissance, afin de déterminer précisément quels éléments contribuent à ces défaillances. (J'ai visé quelques pratiques ci-dessus, mais il faudra vérifier de façon rigoureuse la validité de ces hypothèses.) L'identification des causes d'éventuels dysfonctionnements dans l'apprentissage nous permettra d'envisager des mesures méthodologiques plus appropriées à la construction de réseaux et d'automatismes plus performants.

- 48 Finalement, il serait important de faire l'inventaire des outils pédagogiques qui existent déjà pour guider l'acquisition lexicale de nos apprenants, afin d'identifier ceux qui répondent aux exigences réelles de la construction lexicale. Il faudra suivre de très près la conception de logiciels pour l'acquisition lexicale, les adoptant et les adaptant pour les besoins de nos publics LANSAD.

BIBLIOGRAPHIE

- Aitchison, Jean. 1993. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford : Blackwell.
- Aitchison, Jean. 1997. « Birdy birds, maypoles and absolute disasters: Building the lexical mosaic ». *Triangle* 16 (Vocabulary Learning in a Foreign Language/ Apprendre les mots en langue étrangère), 13-22.
- Altarriba, Jeannette & Katherine M. Mathis. 1997. « Conceptual and lexical development in second language acquisition ». *Journal of Memory and Language* 36, 550-68.
- Altman, Roann. 1997. « Oral production of vocabulary ». In Coady J. & T. Huckin, *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 69-97.
- Ard, Josh. 1989. « A Constructivist perspective on non-native phonology ». In Gass Susan M. & Jacquelyn Schachter (dir.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 243-59.
- Arnaud, Pierre J. L. & Sandra J. Savignon. 1997. « Rare words, complex lexical units and the advanced learner ». In Coady J. & T. Huckin, *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 157-173.
- Baker, Scott K., Deborah C. Simmons, & Edward J. Kameenui. 1992. « Vocabulary acquisition: Synthesis of the research ». *Technical Report* 13, University of Oregon. <<http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech13.htm>>
- Balota, David A. 1994. « Visual word recognition: The journey from features to meaning ». In Gernsbacher M.A., *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego : Academic Press, 303-58.
- Baddeley, Alan, Susan Gathercole, Constanza Papagno. 1998. « The Phonological loop as a language learning device ». *Psychological Review* 105/1, 158-73.
- Brown, Heather, N. K. Sharma, & Kim Kirsner. 1984. « The role of script and phonology in lexical representation ». *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 36A, 491-505.
- Carroll, J. B. 1993. « Abilities in the domain of language ». In *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*, Chapter 5. Cambridge : Cambridge University Press, 145-95.
- Carroll, J. B. & M. White. 1973. « Word frequency and age of acquisition as determiners of picture naming latency ». *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 25, 85-95.
- Coady, James & Thomas Huckin. 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Cobb, Tom. 1999. « Applying constructivism: A test for the learner as scientist ». *Educational Technology Research & Development* 47/3, 15-31.
- Craik, Fergus I. M. & Endel Tulving. 1975. « Depth of processing and the retention of words in episodic memory ». *Journal of Experimental Psychology: General* 104/3, 268-94.
- de Bot, Kees. 1992. « A Bilingual production model: Levelt's speaking model adapted ». *Applied Linguistics* 13, 1-24.
- de Bot, Kees, T. Sima Paribakht, & Marjorie Bingham Wesche. 1997. « Towards a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition* 19, 309-430.
- de Groot, Annette M. B. 1995. « Determinants of bilingual lexicosemantic organisation ». *Computer Assisted Language Learning* 8, 151-180.
- de Groot, Annette M. B. 1998. « La Représentation lexico-sémantique et l'accès lexical chez le bilingue ». *Psychologie française* 43/4, 297-312.
- de Groot, Annette M. B. & Rineke Keijzer. 2000. « What is hard to learn is easy to forget: the roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in foreign language learning and forgetting ». *Language Learning* 50/1, 1-56.
- de Groot, Peter J. M. 2000. « Computer assisted second language vocabulary acquisition ». *Language Learning & Technology* 4/1. <<http://llt.msu.edu>>
- Dell, Gary S. & Padraig G. O'Seaghdha. 1992. « Stages of Lexical Access in Language Production ». In Levelt Willem J. M. (dir.), *Lexical Access in Speech Production*. Oxford : Blackwell, 287-314.
- Ellis, Nick C. 1995. « The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL ». *Computer Assisted Language Learning* 8, 103-28.
- Ellis, Nick C. 1996. « Vocabulary acquisition: Psychological perspectives ». Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library, University of Wales at Swansea. <http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/ne95a.htm>.
- Ellis, Nick C. 1997. « Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning ». In Schmitt N. & M. McCarthy, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press, 122-39.
- Ellis, Nick C. & Alan Beaton. 1993. « Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning ». *Language Learning* 43/4, 559-617.
- Ellis, Nick C. & Susan G. Sinclair. 1996. « Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order ». *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 49A, 234-50.
- Elshout-Mohr, Marianne & Maartje M. van Daalen-Kapteijns. 1987. « Cognitive Processes in Learning Word Meanings ». In McKeown M. & M. Curtis, *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 53-71.
- French-Mestre, Cheryl & Peter Prince. 1997. « Second language autonomy ». *Journal of Memory and Language* 37, 481-501.
- Galissou, Robert. 1981. « Approche communicative et acquisition des vocabulaires ». *Bulletin CILA* 32, 13-49.
- Gaonac'h, Daniel. 1998. « Le Langage ». In Roulin Jean-Luc (dir.), *Psychologie Cognitive*. Rosny : Bréal, 327-84.

- Gathercole, Susan E. & Alan Baddeley. 1993. *Working Memory and Language*. Hove : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gernsbacher, Morton Ann. 1994. *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego : Academic Press.
- Giacobbe, Jorge. 1994. « Construction des formes lexicales en activité cognitive dans l'acquisition du français L2 ». *AILE* 3, 29-54.
- Haastруп, Kirsten & Birgit Henriksen. 2000. « Vocabulary acquisition: Acquiring depth of knowledge through network building ». *International Journal of Applied Linguistics* 10/2, 61-80.
- Hever, Boo. No date. « Testing vocabulary ». Forumeducation.net: Göteborg University, Sweden. <<http://www.forumeducation.net/servlet/pages/vi/mat/vocarticle.htm>>
- Henriksen, Birgit. 1999. « Three dimensions of vocabulary development ». *Studies in Second Language Acquisition* 21, 303-317.
- Hulstijn, Jan H. 1997. « Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning ». In Coady J. & T. Huckin, *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 203-24.
- Jackson, Anita & John Morton. 1984. « Facilitation of auditory word recognition ». *Memory and Cognition* 12, 568-74.
- Jiang, Nan. 2000. « Lexical representation and development in a second language ». *Applied Linguistics* 21/1, 47-77.
- Johnson-Laird, Philip N. 1987. « The Mental representation of the meaning of words ». *Cognition* 25, 189-211.
- Kelly, Peter. 1991. « Lexical Ignorance: the main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners ». *IRAL* 29/2, 135-49.
- Krashen, Stephen D. 1989. « We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional evidence for the input hypothesis ». *Modern Language Journal* 73/4, 440-64.
- Kroll, Judith F. & E. Stewart. 1994. « Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations ». *Journal of Memory and Language* 33, 149-74.
- Laufer, Batia. 1991. « Some Properties of the foreign language learner's lexicon as Evidenced by lexical confusions ». *IRAL* 29(4), 317-30.
- Laufer, Batia. 1994. « Mots faciles, mots difficiles, dans l'acquisition du lexique d'une langue étrangère ». *AILE* 3, 97-113.
- Laufer, Batia. 1997. « The Lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess ». In Coady J. & T. Huckin, *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 20-34.
- Leather, Jonathan & Allan James. 1989. « Second language speech ». In Ritchie W.C. & T.K. Bhatia, *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego : Academic Press, 269-316.
- Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Levelt, Willem J. M. 1992. « Accessing words in speech production: Stages, processes and representations ». *Cognition* 42, 1-22.
- Lively, Scott E., et al. 1994. « Spoken word recognition: Research and theory ». In Gernsbacher M.A., *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego : Academic Press, 265-302.

- Lotto, Lorella & Annette M. B. de Groot. 1998. « Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language ». *Language Learning* 48/1, 31-69.
- Massaro, Dominic W. 1994. « Psychological Aspects of Speech Perception: Implications for Research and Theory ». In Gernsbacher M.A., *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego : Academic Press, 219-64.
- McKeown, Margaret G. & Mary E. Curtis. 1987. *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, Barry & Roberto Heredia. 1996. « Information-processing approaches to research on second language acquisition and use ». In Ritchie W.C. & T.K. Bhatia, *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego : Academic Press, 213-28.
- Meara, Paul M. 1988. « Learning words in an L1 and an L2 ». *Polyglot* 9/3, 1-16.
- Meara, Paul M. 1989. « Models of the lexicon in English and other funny languages ». *Lexicon en Taalverwerving: toegepaste taalwetenschap in artikelen* 34/2, 7-12.
- Meara, Paul M. 1990. « Matrix models of vocabulary acquisition ». *AILA Review* 6, 66-74.
- Meara, Paul M. 1992. « Network structures and vocabulary acquisition in a foreign language ». In Arnaud P. J. L. & H. Béjoint (dir.), *Vocabulary and Applied Linguistics*. Londres : Macmillan, 62-70.
- Meara, Paul M. 1993. « The Bilingual Lexicon and the Teaching of Vocabulary ». In R. Schreuder & B. Weltens, *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam : John Benjamins, 279-97.
- Meara, Paul M. 1996. « The dimensions of lexical competence ». In Grown G., K. Malmkjaer & J. Williams (dir.), *Competence and Performance in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 33-51.
- Meara, Paul M. 1997. « Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition ». In Schmitt N. & M. McCarthy, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press, 109-121.
- Meara, Paul M. 1999. « The Vocabulary Knowledge Framework ». Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library, University of Wales at Swansea. <http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/pm96d.htm>.
- Meara, Paul M. & Ignacio Rodriguez Sanchez. 1997. « Matrix models of vocabulary acquisition: an empirical assessment ». Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library, University of Wales at Swansea. <<http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/irpm95a.htm>>.
- Miller, George A. & Patricia M. Gildea. 1987. « How children learn words ». *Scientific American* 257, 86-91.
- Nagy, William E. & Patricia A. Herman. 1987. « Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction ». In *The Nature of Vocabulary Acquisition*, M. McKeown & M. Curtis, 19-35, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Papagno, Constanza, Tim Valentine, & Alan Baddeley. 1991. « Phonological short-term memory and foreign language vocabulary learning ». *Journal of Memory and Language* 30, 331-47.
- Pinker, Steven. 1994. *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. Londres : Penguin.
- Pinker, Steven. 1999. *Words and Rules*. Londres : Phoenix.

- Prince, Peter. 1996. « Second Language Vocabulary Learning: the role of context versus translations as a function of proficiency ». *Modern Language Journal* 80, 478-93.
- Prince, Peter. 1998. « L'Effet d'asymétrie dans le traitement lexical bilingue ». *Psychologie française* 43/4, 283-96.
- Prince, Peter. 1999. « L'Apprentissage lexical en deuxième langue : des réseaux évolutifs ». *ASp* 23-26, 335-47.
- Read, John. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ritchie, William C. & Tej K. Bhatia. 1996. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego : Academic Press.
- Scarborough, Dan L., Charles Cortese & Hollis S. Scarborough. 1977. « Frequency and repetition effects in lexical memory ». *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 3/1, 1-17.
- Schmitt, Norbert. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schmitt, Norbert & Michael McCarthy. 1997. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schreuder, Robert & Bert Weltens. 1993. *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam : John Benjamins.
- Schur, Ellen. 2001. « From pairs to networks: What the verbs tell us ». Presentation, Vocabulary Acquisition Research Group Network Conference. 18-24 July, University of Wales at Swansea.
- Segalowitz, Norman & Elizabeth Gatbonton. 1995. « Automaticity and lexical skills in second language fluency: implications for computer assisted language learning ». *Computer Assisted Language Learning* 8(2-3), 129-49.
- Segalowitz, Norman, Vivien Watson, & Sidney J. Segalowitz. 1995. « Vocabulary skill: single-case assessment of automaticity of word recognition in a timed lexical decision task ». *Second Language Research* 11/2, 121-36.
- Segalowitz, Sidney J., Norman S. Segalowitz, & Anthony G. Wood. 1998. « Assessing the development of automaticity in second language word recognition ». *Applied Psycholinguistics* 19, 53-67.
- Seibert, L. C. 1927. « An experiment in learning French vocabulary ». *Journal of Educational Psychology* 18, 294-309.
- Service, Elisabet. 1992. « Phonology, working memory and foreign-language learning ». *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 45/A, 21-50.
- Service, Elisabet. 1994. « Contribution des codes mémoriels à l'apprentissage lexical ». *AILE* 3, 147-60.
- Service, Elisabet & Viljo Kohonen. 1995. « Is the relation between phonological memory and foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition? ». *Applied Psycholinguistics* 16, 155-72.
- Shiffrin, Richard M. & Walter Schneider. 1977. « Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory ». *Psychological Review* 84/2, 127-90.
- Singleton, David. 1994. « Le Rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2 ». *AILE* 3, 3-28.

Singleton, David. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge : Cambridge University Press.

Singleton, David. 2000a. « Connectivité interlinguistique dans l'acquisition et l'exploitation du lexique de la langue seconde ». *Le Français dans le monde* juillet, 56-69.

Singleton, David. 2000b. *Language and the Lexicon: An Introduction*. Londres : Edward Arnold.

Tomatis, Alfred. 1978. *L'Oreille et le langage*. Paris : Éditions du Seuil.

Tréville, Marie-Claude et Lise Duquette. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

van Daalen-Kapteijns, Maartje M. & Marianne Elshout-Mohr. 1981. « The Acquisition of word meaning as a cognitive learning process ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, 386-99.

Wray, Alison. 2000. « Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice ». *Applied Linguistics* 21/4, 463-89.

Bibliographie complémentaire

Waring, Rob. 2001. « How Should teachers incorporate vocabulary teaching into their classes? » Notre Dame Seishin University <<http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/eltnews.html>>

NOTES

1. Quelques exemples de cet engouement scientifique pour le vocabulaire : cinq livres importants publiés depuis 1999 (Nation 2001, Read 2000, Schmitt 2000, Singleton 2000b et 1999) ; un premier colloque international au mois de mars 2002 à Leiden (Pays-Bas), sous l'égide d'EUROSLA ; un colloque organisé par le LIDILEM en mars 2003 à l'Université Stendhal.

2. Les lecteurs avides de conseils pratiques peuvent utilement consulter Nation 2001 et Tréville et Duquette 1996.

3. Lively *et al.* 1994 : 277 ; Miller & Gildea 1987 : 86 ; Pinker 1994 : 150. Paul Nation (Victoria University, Wellington NZ) pilotera une vaste étude, pour tenter d'affiner et de moderniser ces calculs. Il faudra effectuer des études tout aussi scientifiques pour des langues autres que l'anglais, car la taille du lexique mental L1 de nos apprenants est certainement une donnée importante dans toute considération de l'acquisition lexicale en L2.

4. Levelt 1989 ; résumé dans : de Bot 1992 ; de Bot *et al.* 1997 ; Nation 2001 : 35 -38.

5. Voir Prince 1998 (291-92) ; Dell & O'Seaghdha 1992 ; Levelt 1992 : 7-9.

6. Plusieurs chercheurs ont relevé des facteurs qui contribuent peut-être à la rapidité de récupération de ces différents types de mots. Les mots de haute fréquence, par exemple, ont une structure formelle (phonologique et orthographique) plus simple ; le sémantisme des noms les plus fréquents et des mots concrets est moins complexe, etc. Pour un résumé, voir Scarborough *et al.* 1977.

7. Ces modèles sont résumés et commentés dans Altarriba & Mathis 1997, de Groot 1995, Prince 1998.

8. « [...] More than eighteen years of classroom L2 exposure would be needed to supply the same amount of L2 input as just one year of naturalistic exposure » (Singleton 1999 : 52).

9. On peut mentionner ici la « surdité » phonologique des natifs de certaines L1 (telles le français), à fréquence acoustique limitée (Tomatis 1978 : 120-25).

10. Segalowitz & Gatbonton considèrent la théorie du transfert plus importante que la notion des niveaux de traitement sémantique (levels of processing/ depth of processing ; Craik & Tulving 1975) : « Proponents of the levels of processing approach have claimed that memory

representations of semantically processed information are inherently more stable or otherwise better consolidated than non-semantically processed information. Morris et al (1977) showed, however, that the operative factor in memory is not the semantic nature of the processing but the match in processing between learning and test. Of course, we do in fact normally engage in semantic processing when we try to recall previously learned information, because normally words are used semantically when we communicate. It follows from this, then, that the most transfer appropriate strategy for learners will normally be one involving semantic processing at the time of acquisition, and that is why we see depth of processing effects so readily. » (1995 : 133)

11. Voir aussi la discussion de la fossilisation des représentations lexicales incomplètes ou erronées (Jiang 2000 : 54-55).
12. Voir Galisson 1981, Meara 1996 : 35, Tréville & Duquette 1996 : 65, 95-96, Segalowitz & Gatbonton 1995 : 141.
13. D'après la tête des ventes des manuels de collègue fondés sur la méthodologie de l'approche communicative, Apple Pie (Hachette).
14. Au printemps 2002, la totalité de la promotion de première année LEA à l'Université de Savoie a passé le test de vocabulaire en ligne proposé par ForumEducation.net (Hever : n.d.) <http://www.forumeducation.net/servlet/pages/vi/show/static_vocabulary2.html>.
15. « *With a vocabulary of 2,000 words, approximately one word in every five will be unknown.* » (Nation 2001 : 17).
16. L'absence presque totale (dans les manuels du secondaire édités entre 1986-1993) d'un enseignement systématique de la phonologie anglaise aggrave la situation. Encore une fois, dans un vide méthodologique, le cerveau des apprenants construit ses propres représentations...
17. Paul Nation propose une progression pédagogique concrète et extrêmement intéressante dans son dernier livre. Cette progression s'applique à l'acquisition lexicale, et à toute autre dimension de l'acquisition d'une L2. Elle comporte quatre « fils conducteurs » (« *strands* ») : *meaning-focused input, language-focused learning, meaning-focused output, fluency development*. Voir Nation 2001 : 2-5.
18. Nagy & Herman (1987 : 26) citent un taux d'acquisition de 750 à 1 500 mots pour un million de mots lus dans la L1.

RÉSUMÉS

Malgré l'importance évidente du lexique dans l'acquisition d'une L2, nous manquons de modèles fiables pour guider nos recherches et nos démarches pédagogiques dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire. Après une brève synthèse des modèles existants pour l'acquisition lexicale en L1, nous relèverons les zones encore indéterminées des modèles d'acquisition lexicale en L2. Nous procéderons ensuite à des propositions didactiques pour l'acquisition lexicale en situation institutionnelle, et nous esquisserons un programme de recherche pour mieux cerner la compétence lexicale en anglais L2 de nos apprenants francophones.

Despite the obvious importance of vocabulary in second language acquisition, no complete model of L2 lexical acquisition exists. After a brief synthesis of research in L1 lexical acquisition, we will highlight those areas of L2 lexical competence that remain undescribed by scientifically-tested models. We will then consider pedagogical recommendations for institutional vocabulary

acquisition, and define a research protocol for further investigation into the lexical competence of our Francophone learners of English.

INDEX

Mots-clés : acquisition des langues, acquisition lexicale, didactique du vocabulaire, lexique mental

Keywords : mental lexicon, second language acquisition, vocabulary learning, vocabulary teaching

AUTEUR

HEATHER HILTON