



**HAL**  
open science

## L'acquisition du lexique en langue étrangère.

Alex Boulton

► **To cite this version:**

Alex Boulton. L'acquisition du lexique en langue étrangère.. UPLEGESS, 1998, 26, pp.77-87. hal-00114355

**HAL Id: hal-00114355**

**<https://hal.science/hal-00114355>**

Submitted on 16 Nov 2006

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Alex Boulton. 1998.**  
**L'acquisition du lexique en langue étrangère.**

- Published in *Actes du 26<sup>ème</sup> Congrès de l'UPLEGESS*, p. 77-87. (pre-print version)
- Based on a paper given at the 26<sup>th</sup> UPLEGESS conference: *L'autonomie dans l'apprentissage des langues*. St Etienne, France: Ecole des Mines. 28-29 May 1999.

**Résumé**

L'enseignant établit ses cours sur un certain nombre de critères, pour la plupart pratiques et prosaïques. En fonction de ces contraintes, ses propres choix sont généralement basés sur son expérience personnelle, ainsi que sur les besoins et la motivation des étudiants, les stratégies d'apprentissage, etc.

Toutes ces questions sont importantes, et engendrent de nombreux programmes de recherche dans les grandes écoles et ailleurs. Elles négligent cependant les processus psychologiques de l'apprentissage. Peut-être perçoit-on un lien trop indirect entre le résultat de ce type de recherches et le travail quotidien. Les implications sont souvent indirectes, certes, mais permettent d'aborder des questions essentielles à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue étrangère (L2), même pour l'enseignant débordé.

Cet article examinera un seul aspect psycholinguistique, le lexique mental L2. L'état actuel de nos connaissances à ce sujet sera examiné: Qu'est-ce que le lexique mental L2, comment est-il organisé, comment de nouveaux éléments peuvent-ils s'y intégrer? Malgré un essor de recherches sur le lexique mental L2, il existe malheureusement peu d'études visant l'application des fruits de ces recherches en salle de cours. Quelques idées sont fournies, et des projets de recherche concrets seront ainsi discutés brièvement.

**Abstract**

Teachers base their classes on a number of criteria, mostly practical and down to earth. Within the given limits, her choices are usually governed by personal experience, as well as by the students' needs and motivation, learning strategies, etc.

All of these questions are of course important, and have given rise to many action research programmes in the French "grandes écoles" and elsewhere. However, the psychological processes of learning generally receive far less attention, perhaps because the results of this type of research are perceived as being too remote from everyday classroom concerns. The implications may indeed be indirect, but they do allow even the most overworked teacher to address essential issues in foreign language (L2) learning and teaching.

This paper examines a single relevant area of psycholinguistics, namely the L2 mental lexicon. The current state of our knowledge in this field is explored: what is the L2 mental lexicon; how is it organised; how can new items be integrated? Despite a huge growth of research on the L2 mental lexicon, there is a definite lack of work aimed at integrating the fruits of this research into the language classroom. A number of ideas are provided, and concrete research projects are also briefly discussed.

Posted on HAL (Hyper Article en Ligne: <http://hal.archives-ouvertes.fr/>) by Alex Boulton.



Nancy-Université



Since my PhD in 1998 I've been Maître de Conférences at the Université Nancy 2. I teach on distance degrees in English at the CTU (Centre de Télé-enseignement Universitaire), with courses in *didactique*, linguistics, lexicology, corpus linguistics, history of English, translation, etc.  
<http://www.univ-nancy2.fr/CTU/>

I'm a member of the CRAPEL (Centre de Recherches et Applications Pédagogiques en Langues; affiliated to the ATILF/CNRS), which is where I do my research. My first love was lexis, but current strong interests in data-driven learning and teaching/learning applications of corpus linguistics. <http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/>

**Contact:**

[alex.boulton@univ-nancy2.fr](mailto:alex.boulton@univ-nancy2.fr)

CRAPEL-ATILF/CNRS  
Université Nancy 2  
3 place Godefroi de Bouillon  
BP 3397; 54015 Nancy-cedex  
France

Tel: 03.83.96.71.30

Fax: 03.83.96.71.32

Les enseignants de langues pour des spécialistes d'autres disciplines se sentent parfois uniques dans l'enseignement supérieur, et pour plusieurs raisons. Une raison peut paraître controversée : nous n'enseignons pas notre spécialité. D'abord, nous ne sommes pas spécialistes des sciences et technologies dans les milieux où nous travaillons, certes, mais on peut aller plus loin. On peut même soutenir que notre spécialité n'est pas les langues en tant que tel, mais plutôt *l'enseignement* des langues ; nous sommes principalement des didacticiens. Par exemple, les conférences, tables rondes et ateliers du colloque de l'UPLEGESS parlent très peu d'analyses linguistiques, mais beaucoup de la didactique des langues. On peut donc se demander pourquoi les enseignants de langues, à la différence des enseignants d'autres disciplines, sont obligés d'être didacticiens.

Avant de répondre à cette question, il sera peut-être utile de réfléchir d'abord à ce que c'est que la 'didactique des langues' exactement. Selon le *Dictionnaire de didactique des langues*, il y a deux définitions principales, du moins en ce qui concerne la culture française :

Soit de méthodologie de l'enseignement des langues..., c'est-à-dire une discipline complémentaire de la linguistique appliquée... Soit... une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et constituant un lieu de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie... (Galisson et Coste 1976: 151)

Cette synthèse entre différents domaines est intéressante. L'enseignant établit ses cours sur un certain nombre de critères, pour la plupart pratiques et prosaïques — la spécialité des étudiants, la taille de groupe, le matériel disponible, le rythme des cours... En fonction de ces contraintes, ses propres choix sont généralement basés sur son expérience et son style personnel, ainsi que sur les besoins et la motivation des étudiants, etc. Mais on remarque que parmi ces critères, il n'en existe pas un qui ne s'applique pas à n'importe quelle autre discipline ; ces critères ne sont pas spécifiques à la didactique des langues étrangères.

Si cette analyse est juste, il entraîne un paradoxe évident. D'un côté, nous voulons que l'enseignement des langues soit différent de l'enseignement de toute autre discipline — nous sommes didacticiens. D'un autre côté, il semble que nous ne faisons rien dans notre discipline qui lui soit propre, qui la distingue essentiellement des autres.

Le langage est différent à tout autre savoir humain. On n'apprend pas une langue comme on apprend n'importe quelle autre matière, et il faut par conséquent enseigner les langues différemment. Cette différence provient de l'esprit — l'esprit considère les langues différemment. Comme le dit Pinker (1995: 8) :

Le langage n'est pas un objet culturel que nous apprenons de la même manière que nous apprenons dire l'heure, ou comment fonctionne le gouvernement... Au lieu de cela, c'est un élément distinct de la constitution biologique de nos cerveaux.

Mais c'est justement cet aspect que nous ignorons dans notre travail quotidien, ainsi que dans la plupart des revues et des colloques à qui nous nous référons. Nous oublions de nous poser les questions cruciales : comment fait-on pour acquérir, pour stocker, pour traiter, et pour récupérer une langue ? D'après la deuxième définition de Galisson et Coste ci-dessus, nous nous occupons entre autres de la psychologie d'apprentissage général, ainsi que de la linguistique descriptive. Sans nier l'importance de ces deux éléments, un mélange des apports de la psychologie et de la linguistique ne constitue pas la psycholinguistique, qui est autre chose encore. L'impression générale est que nous faisons ce que nous faisons pour la simple raison que 'ça marche', même si nous ne savons pas pourquoi. Il semble pourtant évident qu'un enseignement basé sur une étude solide de l'acquisition serait mieux placé pour réussir qu'une approche sans une telle base : toute approche ou méthode non fondée sur une théorie adéquate est une maison construite sur du sable. Un des thèmes de ce colloque, c'est : « Quelle est la recherche pédagogique qui sous-tend la réflexion sur les programmes de

langues ? » La recherche psycholinguistique est un domaine qui a été longtemps négligé par les enseignants de langues, mais qui mérite notre attention.

Mettons de côté le fait que nos étudiants soient des spécialistes d'autres disciplines, et les questions de motivations qui en découlent. Il se présente deux explications principales pour cette négligence. Premièrement, on estime souvent que la partie de notre esprit qui s'occupe des langues est une 'boîte noire'. Nous ne savons pas ce qui se passe là-dedans, et il n'y a donc pas d'implications (ou d'applications) pour notre travail. Nous ne sommes pas sûrs des détails, soit. Et les théories dont nous disposons actuellement offrent parfois des visions très différentes même sur certains points importants, il est vrai. Néanmoins, la plupart des modèles concordent sur de nombreuses 'grandes lignes'. Ce n'est pas parce que nous n'avons pas tous les éléments du puzzle que nous ne pouvons pas voir l'image globale. Il nous reste des lacunes, mais nous pouvons quand même tirer profit de ce que nous savons, comme nous allons le voir, mais pour l'instant toute conclusion sera de nécessité indirecte, générale et provisoire.

Deuxièmement, une impression générale est que les modèles psycholinguistiques actuels sont tellement abstraits et compliqués qu'il faut mieux les laisser aux spécialistes. Cependant, si nous constatons un manque d'interaction entre l'étude psycholinguistique des langues étrangères (L2) et l'enseignement des langues étrangères, cette situation n'a rien d'inévitable. Ces chercheurs 'spécialistes' et les enseignants ont certainement à apprendre les uns des autres. D'un côté, tout modèle psycholinguistique devrait être en mesure d'expliquer le comportement observé en salle de classe, et même de prévoir les problèmes caractéristiques de ce processus. Inversement, l'étude du comportement linguistique rencontré chez un groupe d'apprenants révélera certains aspects de leur apprentissage. Ainsi, nous les enseignants, nous sommes parfaitement placés pour étudier l'apprentissage L2 nous-mêmes : nous sommes didacticiens et linguistes, ainsi que psychologues amateurs... Ces questions psycholinguistiques nous impliquent étroitement, et font partie de notre métier.

## **Le lexique mental L2**

Le langage est un élément à part dans l'esprit, la 'boîte noire' que nous avons évoquée tout à l'heure. C'est cet élément que Chomsky a surnommé le *Language Acquisition Device*, ou dispositif d'acquisition du langage. Ce dispositif est responsable pour tout notre savoir linguistique. On y distingue souvent différents domaines, notamment la grammaire, la phonologie, et le lexique. La distinction nette entre ces différentes composantes relève principalement de la linguistique descriptive classique ; la familiarité de ces termes ne signifie pas qu'ils reflètent une réalité psycholinguistique, c'est-à-dire que l'esprit distingue ces différents éléments. Effectivement, dans l'esprit, ces trois domaines interagissent, et font partie d'un seul ensemble (la 'boîte noire'). Par exemple, la séparation de la grammaire et du lexique est rejetée par de plus en plus de chercheurs de nos jours, qui accordent une grande place pour la grammaire lexicale. Ils soulignent le rôle du lexique en générant la grammaire, et minimisent le rôle traditionnel d'une grammaire qui sélectionne le lexique. Selon le premier « principe clé » de Lewis (1993: vi), à la base de chaque langue se trouve un « lexique grammaticalisé, et non pas une grammaire lexicalisée. » On peut ainsi même imaginer que la grammaire découle du lexique.

Le lexique est un domaine qui concerne particulièrement les langues de spécialité. Il est souvent considéré comme 'inenseignable', voire comme un amalgame confus d'éléments disparates, et inaccessible à la mise en évidence de régularités. Non seulement négligé, il est même perçu comme une véritable barrière à l'apprentissage de la grammaire, des notions, des fonctions, de la communication. Le livre référence de Wilkins (1976: 21), *Notional Syllabuses*, qui constitue la base de toute l'approche communicative, ne fait pratiquement

aucune allusion directe au lexique. Ainsi, on n'enseigne plus le vocabulaire : l'apprenant est obligé de l'acquérir au fur et à mesure par lui-même.

Cependant, le fait d'ignorer le vocabulaire ne résout pas le problème de son apprentissage, et en conséquence un renouveau d'intérêt est apparu au cours de ces dernières années. Les recherches en matière du lexique mental ont beaucoup avancé ; malheureusement, les fruits de ces recherches n'ont pas été explicités dans la plupart des méthodes. Meara (1996) a étudié les méthodes et approches les plus largement répandues, et constate quasiment aucune évolution didactique du lexique depuis 1960 par rapport à nos connaissances théoriques. Même parmi les projets novateurs, il est très peu question de l'apprentissage lexical. La plupart des manuels de vocabulaire s'appuient sur les *intuitions* de leurs auteurs. Ces manuels constituent une source de regroupements lexicaux intéressants, mais les intuitions représentées sont inévitablement loin des intuitions des apprenants L2, et plus loin encore des processus cachés d'apprentissage. D'autres projets, par exemple le COBUILD en anglais, se basent sur une étude de corpus, et représentent ainsi une étude statistique d'un comportement linguistique chez une grande population de locuteurs natifs. Une source d'informations importantes, certes, mais même les méthodes didactiques qui en découlent visent à décortiquer la langue d'une manière descriptive originale, sans pour autant représenter une approche à l'apprentissage du vocabulaire L2 fondamentalement novatrice. D'autres projets lexicaux encore, tels les travaux d'Oxford (1990) et d'Oxford et Scarcella (1994), se concentrent sur une théorie d'apprentissage général, et pas spécifiquement sur des modèles psycholinguistiques d'apprentissage lexical. Encore une fois, ce ne sont pas des fonctions cognitives générales qui s'occupent de l'apprentissage du langage, du lexique.

Il nous manque une approche basée solidement sur une théorie de l'apprentissage lexical. Toute théorie se doit de commencer par l'évident : chaque locuteur connaît des 'mots', et peut s'en servir pour construire des énoncés cohérents. Savoir et s'en servir ; informations et mécanismes de traitement de ces mêmes informations. Ces deux aspects de notre lexique mental ont évolué afin de fonctionner ensemble, et il est ainsi impossible de parler de l'un sans décrire l'autre. C'est cet ensemble que nous nommons le 'lexique mental'.

Quelques termes du jargon s'imposent à ce stade, notamment les unités, les entrées, les associations et les connexions lexicales. On parle souvent **d'unités lexicales** et non pas de 'mots', parce que ces premières représentent les éléments fondamentaux du lexique. C'est-à-dire, tout ce que le lexique mental traite comme une unité individuelle peut être considérée comme une unité lexicale. En physique, l'unité fondamentale doit être la plus petite qui existe, mais ce n'est pas le cas avec le lexique mental. Une métaphore plus appropriée serait le mètre, comme unité de mesure : il peut être divisé en centimètres, ou multiplié en kilomètres. De la même manière, l'unité lexicale peut être divisée en plus petits paquets d'informations, ou regroupée afin de formuler des énoncés très longs. A la différence d'un mot, une unité peut ainsi être un simple morphème lié (*ex-* ; *-ment...*) ; un mot composé (*brosse à dents*) ; ou une expression lexicale (*ça va ?*).

L'unité lexicale est un phénomène du comportement linguistique, c'est l'expression d'une représentation psychologique. Les unités sont représentées dans l'esprit sous forme **d'entrées lexicales**, ce terme employé par analogie avec une entrée de dictionnaire. Les informations lexicales qui composent ces entrées sont très diverses, mais comprennent notamment les catégories suivantes, sans ordre particulier :

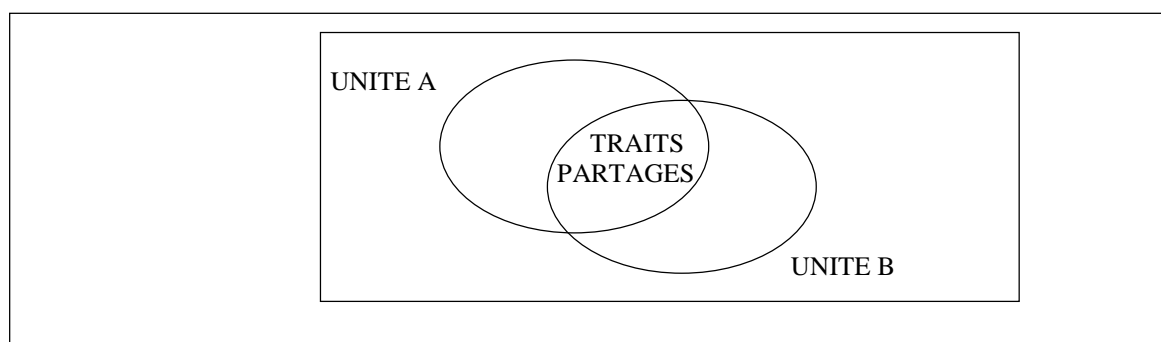
- Les informations phonologiques
- Les informations graphiques
- Les informations morphologiques
- Les informations étymologiques
- Les informations grammaticales

- Les informations sémantiques
- Les informations situationnelles
- Les informations de traduction

Les entrées sont stockées dans l'esprit dans un vaste réseau multidimensionnel, auquel on peut accéder à n'importe quel endroit. Surtout, les mécanismes qui gèrent ce stock fonctionnent en parallèle, c'est-à-dire, dans de nombreux endroits à la fois. Au niveau psychologique, le terme **connexion** est employé pour désigner les liens entre les entrées ; l'expression de ces liens, donc entre les unités lexicales, sont les **associations** du comportement. Si on entend l'unité *blanc*, on fait généralement l'association avec l'unité *noir*. Ce comportement est, nous supposons, révélateur de ce qui se passe dans le lexique mental.

Le réseau lexical est incroyablement complexe, mais il dispose néanmoins d'une structure, grâce à la nature des connexions entre les entrées qui assument ainsi une très grande importance dans le modèle. Les connexions sont basées sur le partage d'informations communes à deux ou à plusieurs entrées. C'est-à-dire, tout trait commun à deux entrées peut engendrer une connexion entre elles (

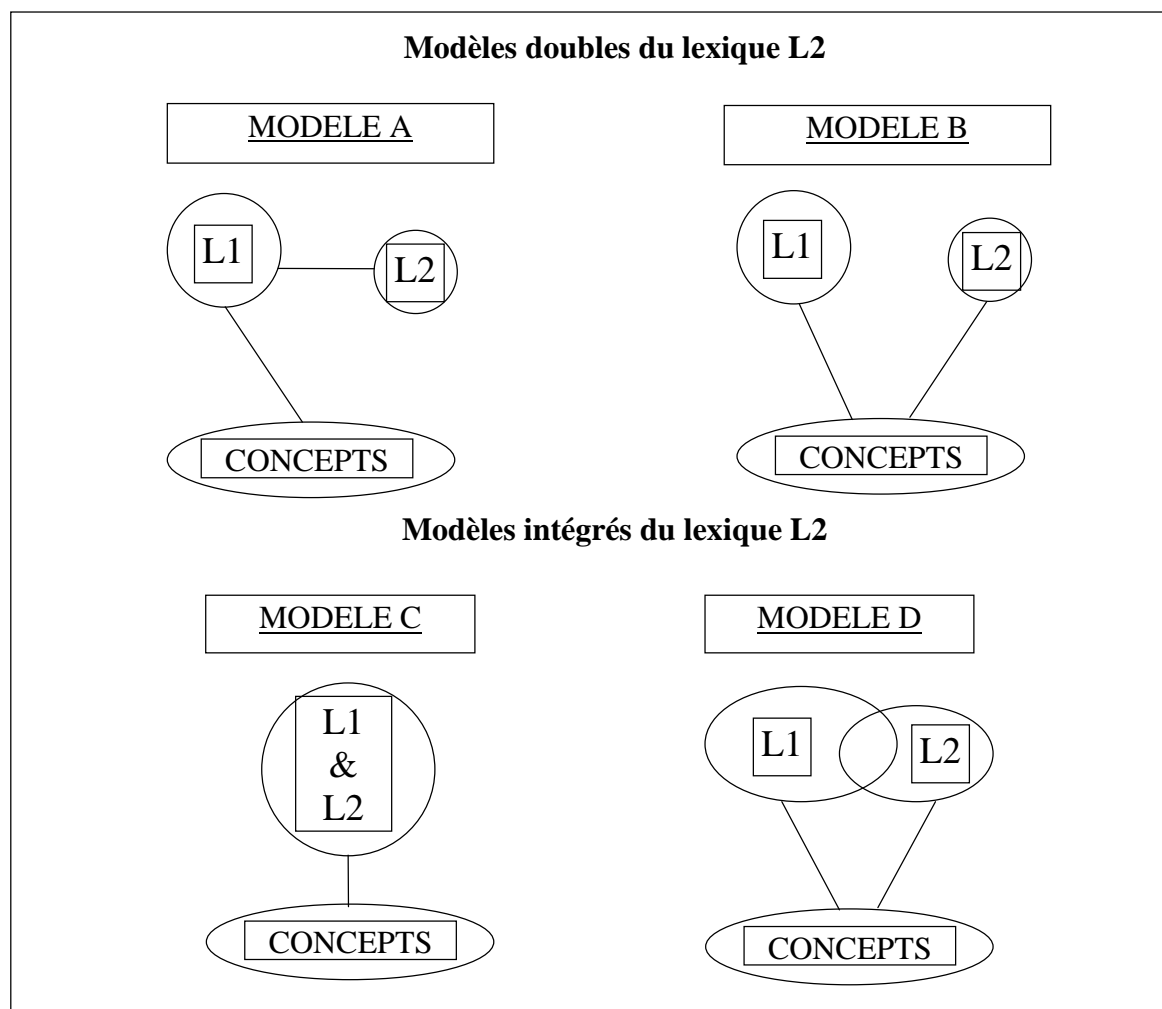
Figure 1). En général, plus deux entrées partagent de traits communs, plus le lien entre elles sera fort. Ces traits partagés peuvent engendrer des connexions unidirectionnels ou bidirectionnels, et plus ou moins fortes, voire même inhibitrices.



**Figure 1: Partage de traits**

Le processus d'apprentissage, selon ce modèle, est très simple. La nouvelle unité lexicale est stockée dans le réseau. Pour y trouver sa place, elle est analysée, et tout trait qu'elle partage avec d'autres entrées crée une connexion. Nous pouvons ajouter de nouvelles unités et de nouvelles informations lexicales durant toute notre vie, et le réseau est donc un système dynamique, en classement et reclassement permanent.

Nous arrivons maintenant explicitement au lexique mental d'un apprenant L2, c'est-à-dire un lexique mental qui contient des entrées de deux langues. Nos étudiants ont déjà des mots du français dans leur esprit ; on se demande ce qui se passe lorsqu'ils veulent apprendre des mots d'une autre langue. Deux possibilités s'ouvrent à nous : a) chaque lexique (L1 et L2) constitue son propre système à part ; b) les deux langues fonctionnent dans un seul réseau intégré. Tout modèle du lexique mental L2 est essentiellement une variante de l'une de ces deux théories (Figure 2).



**Figure 2 : Modèles du lexique mental L2**

- Dans le modèle A, tout accès aux unités L2 se fait obligatoirement par l'intermédiaire de la L1.
- Dans le modèle B, il n'y a aucune interaction directe entre les unités des deux langues ; tout contact se fait obligatoirement à travers des représentations conceptuelles.
- Dans le modèle C, les unités des deux langues ne sont pas différenciées.

Le lexique double (les modèles A & B) explique plus facilement notre capacité à bien distinguer les deux langues quand nous le voulons, tandis qu'il a des problèmes pour expliquer des phénomènes comme le *code-switching*, des associations entre deux langues, et la capacité de traduction, ainsi que divers effets de laboratoire comme l'amorçage interlinguistique, etc. Le lexique simple (modèle C) rend compte de ces phénomènes, son seul problème c'est notre capacité à distinguer les deux langues quand nous le souhaitons. En fait, tout ce qu'il faut faire pour remédier à ce problème, c'est d'imaginer que chaque entrée du lexique mental contienne un trait [LANGUE X] ou [LANGUE Y]. L'existence de ce trait hypothétique n'empêche pas systématiquement des connexions entre les deux langues, mais permet une distinction des deux types d'unités quand nous le souhaitons.

Seul un modèle intégré peut expliquer les phénomènes lexicaux connus aux bilingues et aux apprenants L2. Aujourd'hui, presque tous les chercheurs favorisent un modèle intégré.

Cela dit, il se peut qu'il n'y ait pas un seul modèle qui s'applique à toutes les unités de tous les apprenants à tout moment de leur apprentissage, d'où des variantes comme le modèle D.

### Implications

Ce survol du lexique mental L2 a été très bref, et nous avons essayé de le simplifier autant que possible. Mais la perspective qu'il nous fournit nous permettra d'aborder ce qui se passe dans la salle de classe. Pour récapituler, nous avons supposé qu'il n'y avait pas de différence qualitative importante entre le lexique monolingue et le lexique d'un apprenant L2 : une entrée L2 ressemble à une entrée L1 ; les connexions interlinguistiques ressemblent aux connexions L2, qui à leur tour ressemblent aux connexions L1.

En fait, il y a deux principales différences entre un lexique monolingue et le lexique d'un apprenant L2. La première est quantitative plutôt que qualitative, mais la quantité pose un problème en elle-même. Il est impossible d'enseigner toutes les unités qui risquent d'être utiles à nos étudiants. Nous devons bien sélectionner et cibler certaines unités pour une attention particulière. Nous devons en même temps fournir des stratégies pour que l'apprenant puisse s'occuper du reste. Cela ne devrait pas être impossible : en anglais, par exemple, il est bien connu que 2000 à 3000 mots représentent jusqu'à 80% du vocabulaire quotidien. Même en ajoutant des quantités de vocabulaire technique, ces chiffres sont, en principe, largement à la portée de la plupart de nos étudiants.

Non seulement l'apprenant connaît moins d'unités L2 que L1 (cela semble évident), mais en plus il les connaît moins bien. Cette différence est elle aussi quantitative et non pas qualitative. Quand on pense aux unités de sa propre langue maternelle que l'on connaît moins bien, on voit qu'il s'agit principalement des unités peu fréquentes. En L2, toutes les unités sont « par définition des unités relativement peu fréquentes » (Meara 1982: 37) dans le stock total de l'apprenant. Le natif dispose de milliers d'heures de contact avec sa L1, il est par conséquent peu étonnant s'il connaît mieux les unités lexicales L1, que des unités L2. Cela dit, il se peut que les entrées L2 les plus complètes contiennent plus d'informations que les entrées L1 les moins complètes. On voit ainsi apparaître la 'règle d'or' du modèle en ce qui nous concerne :

- Plus une unité dispose de connexions nombreuses et fortes, mieux elle s'intégrera dans le lexique mental, et sera facilement récupérée.

Nous avons parlé de deux différences principales entre le lexique monolingue et le lexique L2. La première était de nature quantitative ; la deuxième est qualitative, et propre à la définition du lexique L2 — il s'agit d'un lexique comportant des unités de deux langues, et non pas d'une seule. Le fait que ces unités existent dans un seul lexique a des implications importantes, que nous verrons apparaître à travers une discussion de la traduction. Beaucoup d'enseignants ont des doutes sérieux à propos de l'emploi de la traduction en enseignement des langues étrangères ; certains le rejettent totalement. Leur raisonnement semble tourner autour de trois grands axes :

1. Il faut maximiser le contact L2 : plus l'apprenant est exposé à la L2, plus son progrès sera rapide.
2. Il faut rapprocher l'acquisition L1 et l'apprentissage L2 : l'emploi de la traduction n'est pas 'naturel', ce n'est pas comme ça qu'on apprend sa L1.
3. Il faut créer deux systèmes séparés : si nous créons des liens entre les deux langues, l'apprenant n'arrivera pas à les distinguer dans son esprit.



En ce qui concerne le premier point, nous avons déjà vu que la quantité de contact lexical L2 est très importante, mais la qualité l'est autant. Une recherche de Bahrick (1984) a confirmé notre intuition qu'une unité apprise après une ou deux rencontres seulement est généralement mieux retenue qu'une unité qui nécessite plusieurs présentations. Bien sûr, une révision régulière des unités ciblées est essentielle. Mais cette révision ne devrait pas être mécanique, mais différente à chaque fois, afin d'ajouter de nouvelles informations autant que de renforcer des informations déjà présentes dans le lexique.

Quant au deuxième point, nous ne savons pas comment l'enfant apprend ses premiers mots, mais il semble que le simple contact mène à leur acquisition. Une fois que son lexique contient des entrées, l'enfant s'en sert pour apprendre de nouvelles unités, et ainsi de suite, tout comme le programme d'amorce (*bootstrap*) de n'importe quel ordinateur. Nos apprenants sont dans la situation de cet enfant d'un certain âge : tout le lexique qu'il connaît déjà (L1 et L2) l'aide dans son apprentissage de nouveaux éléments.

Les deux premiers points ci-dessus sont souvent cités pour souligner l'importance du contexte lexical L2. Malheureusement, deux choses distinctes sont souvent confondues. D'abord, il semble certain que l'apprenant va rencontrer des unités L2 en contexte, et il va donc falloir qu'il sache se débrouiller dans ces circonstances. Mais cela ne veut absolument pas dire que l'apprenant doit, ou même qu'il peut, apprendre ces unités en contexte. L'apprenant qui se trouve face à un texte contenant des unités inconnues aura besoin de stratégies pour aider sa compréhension, et il existe de nombreuses stratégies bien développées qui aident à deviner le sens d'une unité en contexte (voir par exemple Nation 1990; Nation & Coady 1988). James (1991) distingue les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'apprenant. Les stratégies d'apprentissage proprement dites ont pour objectif de faciliter l'apprentissage. Les stratégies d'apprenant, par contre, aident à éviter tout apprentissage. Les stratégies d'inférence lexicale sont des stratégies d'apprenant : l'étudiant qui sait se débrouiller en devinant à chaque fois les unités rencontrées n'a pas besoin de les apprendre. Si ces stratégies d'apprenant, des stratégies communicatives, sont importantes, rien ne nous amène à supposer qu'il s'agisse en même temps d'un outil d'apprentissage efficace.

D'ailleurs, il n'est pas facile de deviner le sens en contexte. Une étude d'Oller (1975) montre que, dans à peu près 50% des cas, les locuteurs natifs ne devinent pas correctement des unités lexicales inconnues, et cela pour un contexte de plus de 100 mots ; pour un contexte de 25 mots, ce taux ne dépasse guère les 25%. Si un locuteur natif ne peut pas deviner le sens des unités, on peut douter de la capacité de nos étudiants d'inférer et donc d'apprendre le vocabulaire L2 en contexte. Pire encore, Haastrup (1989) affirme qu'il existe une relation inversement proportionnelle entre la facilité d'inférence et la rétention. Cela semble raisonnable : les unités lexicales faciles à inférer sont précisément celles qui demandent le moins de réflexion, et sont par conséquent les moins bien retenues. En fait, il existe très peu de preuves expérimentales qui montrent clairement que l'enseignement d'un vocabulaire défini par moyen de contexte est le moyen le plus efficace — « ou même efficace tout court » (Sternberg 1987: 89).

Cela dit, il semble effectivement essentiel que l'apprenant rencontre des unités en contexte. Pour bien connaître une unité, il faut avoir beaucoup d'informations diverses dans l'entrée correspondante (cf la 'règle d'or'), et certains types d'informations se prêtent bien à un apprentissage en contexte. Entre autres, on peut penser ici aux schémas (ou *scriptes*). Les schémas sont des groupes d'unités qui partagent souvent le même entourage, et qui ont donc des connexions dans le lexique mental. Plus précisément, selon Schank et Abelson (1977: 41), qui ont découvert ou inventé ce domaine, les unités se regroupent en « des séquences d'actions prédéterminées et stéréotypées dans un contexte donné ». Ils constituent ainsi des réseaux conceptuels uniques à chaque langue, même si ces réseaux se chevauchent considérablement entre cultures proches (Vigner 1989). L'apprenant L2 a accès aux schémas

L1, qu'il modifie afin de les rapprocher aux schémas L2 durant son apprentissage, et il se crée aussi de nouveaux schémas L2 de toutes pièces. Leur emploi dans une L2 pourtant n'est pas parfait. Des problèmes de schémas sont responsables du fait que l'apprenant a un souvenir moins complet en L2. Cette conclusion est soutenue par une étude de Cook (1991: 57), où les sujets — même avancés et qui 'connaissent' toute la grammaire et tout le lexique d'un texte — en 'tirent moins profit' en L2 qu'en L1.

Ceci nous amène aux phénomènes bien connus du déficit cognitif que connaît presque tout apprenant en L2, où il est nettement moins performant que dans sa première langue. Le déficit le plus remarqué est peut-être celui de la mémoire à court terme, où Cook (1991) constate que l'apprenant en début d'apprentissage se souvient en moyenne de 5,9 chiffres en L2 ; ceci peut s'améliorer jusqu'à 6,7 chiffres pour l'apprenant avancé, mais reste néanmoins nettement en deçà des huit chiffres retenus pour un natif dans la même étude. Un chiffre est une information ; si on se souvient de deux chiffres comme un ensemble, ils constituent toujours une seule information, et on peut doubler la capacité de la MCT, et ainsi de suite. Pour cette raison, l'approche de Nattinger et DeCarrico (1992) est intéressante. Ils soutiennent que nous fonctionnons régulièrement avec des bouts de langage beaucoup plus longs que le 'mot', et que ces expressions lexicales sont stockées telles quelles dans le lexique mental. Nous pouvons ainsi encourager nos étudiants à apprendre des expressions préfabriquées autant que des mots isolés.

Si certains types d'unités ou certains types d'informations lexicales s'apprennent plus facilement en contexte, l'apprentissage d'autres sera plus facile hors contexte, sans l'excédent de bagages, les confusions superflues, et les distractions du contexte. De nombreux arguments en faveur d'un apprentissage en contexte sont des arguments contre l'apprentissage de listes de mots avec leurs équivalents de traduction. Il y a effectivement de bonnes raisons de mettre cette pratique en question. En général, il est maintenant bien connu que plus le contact avec une nouvelle information entraîne un traitement cognitif profond, plus il y a de chances que cette information s'intègre bien dans l'esprit. Il en est de même avec les unités lexicales. Pour cette raison, nous devons dissuader le simple emploi de listes bilingues d'unités à apprendre, qui nécessite en général un niveau de traitement très bas.

Cependant, il y a d'autres techniques d'apprentissage hors contexte qui demandent un traitement cognitif plus profond. Nous pouvons, entre autres, encourager nos étudiants à expérimenter avec différentes techniques, à jouer avec les mots, à créer des associations formelles et sémantiques personnelles, à regrouper les unités de différentes manières, à les noter d'une manière originale et personnelle en utilisant des formes visuelles marquantes et variées. Une activité répétitive est très peu exigeante au niveau cognitif, tandis que l'intérêt et l'enthousiasme impliquent un traitement profond. La variété de traitement est essentielle afin de créer une variété de connexions, mais aussi parce que toutes les unités sont différentes, et se prêtent à différentes techniques.

Tous les apprenants ne sont pas les mêmes non plus, et leur réussite en L2 varie énormément, tandis que tous les enfants atteignent essentiellement le même niveau de compétence linguistique, y compris lexicale. On voit encore un rôle pour les stratégies d'apprentissage — augmenter la capacité de l'apprenant à choisir les styles d'apprentissage qui lui conviennent à différents moments du processus d'apprentissage L2. Comme toujours, la motivation et l'intérêt se révèlent d'une très grande importance.

Pour revenir au deuxième point ci-dessus, l'apprenant L2 n'est pas un enfant en train d'acquérir sa L1. A la différence de l'enfant, il possède déjà une langue et des connaissances du monde, ainsi qu'une cognition et une personnalité développées. L'apprentissage sera plus rapide si nous permettons à l'apprenant d'utiliser tout son esprit pour traiter de nouvelles informations, et non seulement une partie (la L2). D'ailleurs, on ne peut guère l'en empêcher.

La troisième objection à l'emploi de la traduction se base sur le fait que deux langues ne se traduisent pas parfaitement. On peut soutenir que tous les équivalents de traduction sont de faux amis, dans la mesure où il n'y a pas de synonymes parfaits. Une partie d'un apprentissage réussi nécessite une distinction de concepts L1 et L2, il ne suffit pas de calquer une forme lexicale L2 sur un concept L1 préexistant. Ainsi, dans la métaphore de Cook (1991: 38), le changement de 10FF en 1,50Euro (au cours actuel) ne peut s'identifier à une substitution des unités lexicales *beer* pour *bière* :

Le mot *beer* dépend du système complexe des mots désignant les diverses boissons en anglais, et de la place de la bière dans la culture. Même la substance désignée peut changer quand le mot change...

En effet, nous savons tous que la bière en France, la bière en Allemagne, la bière au Mexique, la bière en Irlande, la bière en Angleterre... ne sont pas pareilles. Il continue :

Le mot *pub* employé dans n'importe quel autre pays ne correspond à rien en dehors de l'Angleterre, au vu de la diversité des bars touristiques faussement nommés *pubs* dans le monde entier (Cook 1991:38).

Toutefois, l'apprenant L2 n'est pas deux êtres en un. Un moyen de s'apercevoir des particularités d'une nouvelle unité est de la comparer avec des concepts similaires déjà connus dont, en l'occurrence, son équivalent de traduction dans la L1. D'ailleurs, la synonymie au sein d'une seule langue génère des connexions très fortes — *beer* et *lager*, par exemple. Dans la mesure où des équivalents de traduction sont des synonymes interlinguistiques, on peut se demander pourquoi on devrait éviter des connexions. Comme le disent Albert et Obler (1978: 246):

Il est clair que les mots d'une langue, et leurs équivalents (quand ils existent) traduits dans l'autre, sont liés dans le cerveau de manière non fortuite, essentiellement de la même façon qu'un mot et son synonyme dans une même langue peuvent être associés dans un réseau associatif.

En 1989, Thomas a fourni des preuves expérimentales comme quoi la traduction n'empêche pas les apprenants de penser dans la L2 ; au contraire, elle facilite la conceptualisation. Le lexique L2 comprend un nombre restreint d'unités à moitié intégrées dans un réseau de connexions limité. Éviter les connexions L1~L2 réduirait le nombre de connexions possible. Une nouvelle unité qui se crée des connexions uniquement avec ce 'proto-stock' L2 serait moins bien intégrée qu'une unité L2 qui ne connaît pas de restrictions aux connexions permises, et qui dispose de la gamme complète des entrées et des connexions de tout le lexique L1~L2 (Ostyn & Godin 1985 ; Taylor 1990). Une unité lexicale L2 associée à une unité L1 assume du coup de nombreuses associations. Bien évidemment, certaines seront inévitablement inopportunes, mais la plus grande partie correspondra plus ou moins — telle est la définition d'un 'équivalent de traduction'. *Une bière, ein Bier, una cerveza et a beer* ne sont peut-être pas identiques, mais ont néanmoins beaucoup de choses en commun. Jusqu'au niveau avancé, le transfert lexical serait ainsi plus bénéfique que nuisible, surtout entre langues et cultures voisines.

De toutes façons, et malgré tous les efforts à présenter des unités lexicales uniquement à travers la L2, nous savons fort bien que l'étudiant ne semble satisfait que lorsqu'il a trouvé 'la traduction'. On a beau passer du temps à expliquer, à définir, à donner des exemples, à faire des dessins ; il y en a toujours un qui demande, « Mais c'est quoi en français ? » Si c'est l'enseignant qui fournit l'équivalent L1, il peut d'abord être sûr qu'il s'agit bien d'un équivalent approprié et non pas d'une traduction erronée, et il peut augmenter la conscience de l'apprenant quant à la fiabilité ou pas de différentes traductions de l'unité en question. Il peut en même temps tirer son attention sur d'autres problèmes, par exemple sur celui des unités 'marquées'. Un apprenant aura généralement des difficultés avec une unité qu'il perçoit

comme marquée d'une manière ou d'une autre par rapport à sa L1. Sans vouloir retourner au débat d'une étude contrastive des langues, il semble évident qu'une connaissance de ce problème nous aidera dans notre tâche. Nous pouvons utiliser les similarités et les différences entre les vocabulaires des deux langues afin de proposer un enseignement différent pour différentes unités.

## Conclusions

Nous avons vu rapidement un modèle du lexique mental L2, ainsi que quelques-unes de ses implications pour la didactique des langues étrangères. Deux réactions sont à prévoir. D'abord, on peut penser que nous ne proposons rien de nouveau, que toutes les implications que nous avons présentées ne font que répéter ce qui se passe déjà régulièrement en classe. Cette conclusion est en partie vraie, mais elle est rassurante pour cette même raison : un modèle qui contredisait l'ensemble de la méthodologie actuelle serait certainement faux. Dans un autre sens, il est aussi rassurant de savoir qu'il y a de bonnes raisons théoriques pour justifier ce que nous faisons, que nous ne sommes pas des charlatans, enseignant selon des recettes folkloriques intuitives.

On peut aussi avoir l'impression que 'tout va'. Encore une fois, cette impression est partiellement juste : l'apprenant qui a un contact sémantique avec une L2 ne peut guère s'empêcher d'apprendre quelque chose. Cependant, ce serait dangereux de compter exclusivement sur l'acquisition du lexique par osmose ; l'abandon de l'enseignement du vocabulaire n'est pas une solution conseillée. Certaines techniques et méthodes sont plus efficaces que d'autres dans l'ensemble, et différentes techniques se révéleront appropriées pour différents apprenants à différents niveaux avec différentes unités lexicales. Pour résumer les conclusions générales, nous pouvons :

- Assurer que les unités ciblées aient beaucoup d'associations : la quantité et la qualité comptent.
- Fournir des stratégies d'apprentissage pour des unités moins essentielles.
- Pour des unités moins essentielles encore, fournir des stratégies d'apprenant, notamment en utilisant le contexte.
- Encourager l'apprentissage des expressions lexicales, des unités plus longues que le 'mot'.
- Présenter les unités de différentes manières ; aider l'apprenant à associer les unités L2 avec des concepts ou unités bien connus, même en utilisant la traduction.
- Encourager l'apprenant à jouer avec les mots : un apprentissage 'actif' nécessite un traitement cognitif profond. Une variété de techniques est essentielle.

Il ne s'agit pas d'une méthodologie, ni même d'une approche, juste quelques principes généraux. Si ces implications paraissent vagues, c'est en partie parce que nos connaissances du lexique mental ne sont pas encore suffisamment développées. En même temps, nos connaissances actuelles nous dissuadent de chercher une panacée universelle, elle n'existe certainement pas. Mais nous ne pouvons pas nous permettre d'ignorer les aspects psycholinguistiques de l'apprentissage, et nous sommes même bien placés pour contribuer au développement de nos connaissances du lexique mental L2.

Notre tâche a été difficile, non seulement nous voulions exposer un domaine de recherche, mais il fallait en même temps convaincre l'enseignant débordé qu'il devrait s'y intéresser aussi. En tant qu'enseignants, notre tâche, et celle de nos étudiants n'est pas facile non plus :

L'apprenant a la tâche redoutable d'imiter les complexités du stockage L1 dans une L2 et, bien sûr, le lexique mental L2 devra se développer depuis quelques fils initiaux jusqu'à l'objectif des connexions labyrinthiques entre les mots (McCarthy 1990: 42).

### Références bibliographiques

- Albert, M. & Obler, L.K. 1978. *The Bilingual Brain*. New York: Academic Press.
- Bahrck, H.P. 1984. Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113/1, p. 1-30.
- Cook, V.J. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Galissou, R. & COSTE, D. 1976: *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.
- Haastrup, K. 1989. The learner as word processor. Dans Nation, I.S.P. & Carter, R.A. (eds) *AILA review 6: Vocabulary acquisition*. Amsterdam: Free University Press, p. 34-46.
- James, C. 1991. Revue de O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. 1990: "Learning Strategies in Second Language Acquisition." *System*, 19/3, p. 321-323.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- McCarthy, M.J. 1990: *Vocabulary*. Oxford: OUP.
- Meara, P. 1982. Word associations in a foreign language: A report on the Birkbeck vocabulary project. *Nottingham Linguistic Circular*, 11/2, p. 29-37.
- Meara, P. 1996. The classical research in L2 vocabulary acquisition. Dans Anderman, G.M. & Rogers, M.A. (eds) *Words Words Words: The Translator and the Language Learner*. Cleveland: Multilingual Matters, p. 27-40.
- Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley MA: Newbury House.
- Nation, I.S.P. & Coady, J. 1988. Vocabulary and reading. Dans Carter, R.A. & McCarthy, M. (eds) *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, p. 97-110.
- Nattinger, J.R. & Decarrico, J.S. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Oller, J.W. 1975. Cloze, discourse and approximations in English. Dans Burt, M.K. & Dulay, H. (eds) *On TESOL '75: New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. TESOL.
- Ostyn, P. & Godin, P. 1985. An alternative approach to language teaching. *Modern Language Journal*, 69/4, p. 346-355.
- Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L. & Scarcella, R.C. 1994. Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22/2, p. 231-243.
- Pinker, S. 1995. *The Language Instinct*. London: Penguin.
- Schank, R. & Abelson, R. 1977. *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R.J. 1987. Most vocabulary is learned from context. Dans McKeown, M.G. & Curtis, M.E. (eds) *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, p. 89-105.
- Taylor, L. 1990: *Teaching and Learning Vocabulary*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Thomas, S. 1989. Teaching strategies through translation. Dans Meara, P. (ed) *Beyond Words*. London: CILT, p. 88-93.
- Vigner, G. 1989. Thèmes, champs lexicaux et activités discursives. *Le Français dans le Monde N° spécial: Lexiques* 134-145.
- Wilkins, D.A. 1976. *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum and Development*. Oxford: OUP.