



Aspects lexicaux de l'acquisition 'naturelle' et de l'apprentissage 'artificiel' en L2.

Alex Boulton

► To cite this version:

Alex Boulton. Aspects lexicaux de l'acquisition 'naturelle' et de l'apprentissage 'artificiel' en L2.. Mélanges CRAPEL, 2000, 26, pp.63-90. hal-00114345

HAL Id: hal-00114345

<https://hal.science/hal-00114345>

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. 2000.

Aspects lexicaux de l'acquisition 'naturelle' et de l'apprentissage 'artificiel' en L2.

- Published in *Les Mélanges du CRAPEL*, 26, p. 63-90. (pre-print version)

Résumé

En matière de développement lexical L2, ce n'est pas toujours facile de définir le ou les points de comparaison avec l'adulte monolingue natif et/ou l'enfant en cours d'acquisition du lexique L1. Dans cet article, nous examinons les recherches à ce jour sur des aspects contrastifs des processus d'acquisition « naturelle » et d'apprentissage « artificiel ». En particulier, pour le développement lexical L2, nous analysons les avantages relatifs d'un apprentissage contextualisé d'un côté, et des stratégies d'apprentissage décontextualisé de l'autre.

Abstract

In studying L2 vocabulary development, it is not always easy to define the appropriate point or points of comparison with the monolingual adult native speaker and/or with the child in the process of L1 lexical development. In this article, we look at the literature on contrastive aspects of 'natural' acquisition and 'artificial' learning processes. In particular, we analyse the relative advantages of contextualised learning on the one hand, and deliberately-deployed decontextualised learning strategies on the other in L2 lexical development.

Cet article est basé sur un extrait de thèse de doctorat réalisée sous la direction de M Henri Holec (Professeur émérite de l'Université Nancy 2, et ancien directeur du CRAPEL), soutenu le 15 décembre 1998. Nous remercions également les Presses Universitaires du Septentrion pour les droits de reproduction.

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



Nancy-Université



CENTRE NATIONAL
DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE



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

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

En matière de développement du vocabulaire L2, on fait souvent une distinction entre les processus d'acquisition et d'apprentissage. Le premier est censé représenter une assimilation subconsciente et 'naturelle', et renvoie aux expériences L1 ; le deuxième refléterait un processus conscient et réfléchi, comme on trouve souvent en salle de classe L2. Il est admissible que le processus d'apprentissage délibéré diffère en plusieurs aspects de l'acquisition naturelle, même si les résultats finaux se ressemblent dans certains cas. Krashen (1978) en particulier a distingué l'acquisition et l'apprentissage jusqu'au point de soutenir qu'il n'y a aucune interface possible. Selon lui, un élément linguistique qui a été appris ne peut dans aucun cas devenir automatique et faire partie de la compétence linguistique proprement dite. Cette position forte a été relativement bien accueillie à l'époque, mais elle est largement rejetée de nos jours. Il n'y a apparemment aucune raison *a priori* pour que l'une de ces deux voies (apprentissage ou acquisition) soit entièrement exclue en L1 ou en L2. Pour Holec (1990 : 78), par exemple, l'apprentissage est « fonctionnellement un instrument mis au service de l'acquisition. »

Cependant, il peut s'avérer utile de distinguer des différences générales entre une acquisition plutôt non consciente et un apprentissage plutôt délibéré. En choisissant la terminologie à employer ici, nous adhérons à l'utilisation traditionnelle : acquisition (chez l'enfant) en situation 'naturelle' ; apprentissage (chez l'adulte) en formation délibérée ; développement à un emploi plus neutre.

Un concept qui revient plusieurs fois est celui du traitement cognitif profond, qu'il convient alors d'explicitier dès le début. En lexique, il est admis que plus l'apprenant 'cogite' une unité lexicale — c'est-à-dire y réfléchit de toutes les manières, en se concentrant pendant une longue période — plus il aura de chances de la mémoriser. Cela revient essentiellement à dire que les processus dits 'profonds' sont plus efficaces que ceux d'un niveau plus superficiel. Cette théorie de l'efficacité accrue d'un niveau de traitement profond a été développée par Craik et Lockhart (1972) et par Craik et Tulving (1975), et a fait l'objet de nombreuses études depuis (voir par exemple Schmitt 1997). Une cognition développée chez l'adulte devrait effectivement faciliter l'acquisition L2, puisqu'il est maintenant bien connu que plus une activité cognitive est profonde, plus il y a de chances qu'une unité soit intégrée à long terme dans le stock lexical (Lawson et Hogben 1996 ; Cook 1991 ; Taylor 1990 ; Schouten-van Parreren 1989 ; Beheydt 1987 ; Carter 1987).

Acquisition 'naturelle'

Le locuteur natif rencontre en contexte tout au long de sa vie des unités lexicales nouvelles ou partiellement connues. Il est vrai que l'énorme quantité d'unités L1 dont dispose le natif indique que, pour la plus grande partie, il s'agit d'une acquisition directement à travers l'expérience, et non au moyen de correction ou d'instruction explicative (Sternberg 1987). A propos de l'expansion du lexique L1, Nagy et Herman (1987 : 20) remarquent que :

A court terme, l'apprentissage 'accidentel' paraît peu efficace pour l'expansion du vocabulaire, en comparaison avec presque toute approche d'enseignement. Mais même avec une quantité modérée de lecture régulière, les avantages cumulatifs de l'apprentissage accidentel dépassent de loin tout gain de vocabulaire qui pourrait s'effectuer au moyen d'instruction.

Le terme 'contexte' se définit comme tout bloc de texte (oral ou écrit) où les unités sont liées par des relations syntagmatiques et discursives ; nous excluons pour l'instant le contexte extra-linguistique, comme les gestes et la situation. Le contexte peut être un seul énoncé : Cook (1991 : 43) admet que l'unité « dans la structure de la phrase » est essentielle pour une acquisition complète. Certes, le contexte au niveau de la phrase est souvent riche en informations concernant les unités lexicales qu'elle contient, y compris la grammaire, les collocations, et les expressions fixes : la récupération rapide et facile lors d'un échange de

conversation dépend d'une connaissance de tels facteurs. Cependant, le genre, le discours, le registre et d'autres traits affectifs ne deviendront apparents que dans des contextes plus longs. Lewis (1993 : 154) résume l'opinion courante : « L'idée que la phrase constitue l'unité primaire du langage est, tout simplement, fausse. »

Lexique L2 en contexte

L'apprenant L2 adulte, qui vit dans la culture de la langue cible, semble lui aussi être capable d'acquérir des unités lexicales d'une manière dite naturaliste — en conversation ou pendant toutes sortes de rencontres en communication réelle, orale ou écrite, avec des natifs. Tout comme un enfant en cours d'acquisition L1, il a la capacité apparente d'acquérir des unités lexicales avec plus ou moins de succès dans presque n'importe quelle situation. Dans un article très influent, Reibel (1969) insiste sur l'inutilité de sélectionner le lexique (ou encore des structures) hors contexte, ou d'adapter ou de simplifier un texte 'authentique' afin de l'amener à la portée de l'apprenant. Les théories actuelles en didactique des langues étrangères préfèrent une position moins forte, mais généralement elles affirment tout de même que « la présentation du lexique en contexte [...] garantit une meilleure mémorisation » (Courty 1989 : 148-149). La plupart des arguments en faveur d'un apprentissage du lexique L2 en contexte sont en fait des arguments contre une décontextualisation du lexique. Ces arguments négatifs seront examinés dans la section suivante.

La recommandation d'un apprentissage lexical L2 en contexte est apparemment basée sur plusieurs suppositions, dont la première est que 'la nature sait mieux'. Ainsi, les enseignants devraient faire en sorte que l'apprentissage lexical L2 ressemble le plus possible à l'acquisition L1. Toutefois, l'adulte n'est évidemment pas un enfant. En particulier :

- a) L'adulte même 'bilingue' n'a pas les mêmes connaissances lexicales dans sa L2 que le monolingue de cette même langue.
- b) Tous les adultes sont différents dans leur acquisition et leurs connaissances L2, tandis que tous les enfants suivent essentiellement le même parcours et atteignent essentiellement le même niveau de compétence.
- c) La cognition adulte diffère de la cognition de l'enfant (Boulton 1999 : 51).

Bref, ce que la nature conseille à l'enfant n'est pas nécessairement ce que l'on doit conseiller à l'apprenant L2 adulte : « Il est loin d'être évident que des données naturelles devraient fournir soit le modèle soit l'objectif de l'apprentissage de la langue » (Lewis 1993 : 16).

De toutes façons, la contextualisation du lexique ne constitue pas en lui-même une acquisition 'naturelle' de ce même lexique. La plupart des partisans d'une contextualisation lexicale conseillent en même temps des stratégies et des techniques très éloignées de celles dont dispose l'enfant. Par exemple, Nagy (1997) fait la distinction entre l'inférence contextuelle (un processus conscient, réfléchi, délibéré, et accessible à l'introspection) et l'apprentissage accessoire (un processus non conscient). Ainsi, l'emploi du contexte ne garantit aucunement une approche 'naturelle', et peut aussi bien représenter un apprentissage 'artificiel' du lexique.

Rendements décroissants

Il est clair que la loi des rendements décroissants s'applique à l'acquisition du vocabulaire, dans le sens que, plus l'apprenant avance, plus il lui faudra des stratégies inférentielles pour devenir maître de son propre apprentissage. Ce point devient clair à l'aide du Tableau 1, basé sur un premier corpus *COBUILD* de 5 millions de mots.

MOTS DIFFERENTS	% DU CORPUS
86741	100
43831	99
5000	89.4
3000	85.2
2000	81.3
100	49
10	23.7
1	7

Tableau 1 : Couverture lexicale en anglais (basé sur Nation 1990 : 17)

Ce tableau met en relation les signes-types et les signes-occurrences. Sur les 5 millions de signes-occurrences, il n'y avait que 86 741 signes-types. L'acquisition des premiers 2 000 mots en anglais fournira une bonne base d'environ 80% des unités les plus fréquentes ; tel est le but du *COBUILD English Course*.¹ Bien que les 20% restants ne surviennent pas suffisamment souvent pour mériter un apprentissage direct, ces unités sont parfois essentielles pour une compréhension suffisante d'un texte. Ceci est surtout vrai pour les unités les moins fréquentes : 40,4% des mots (à peu près 35 000) ne se produisaient qu'une seule fois dans ce corpus. Une autre perspective d'après Moon (1997 : 51) : 40% des 'mots' ont une fréquence inférieure à 1 pour 4 million de mots de texte. Ces unités nécessitent donc des tactiques plus indirectes. Ces tactiques ont été proposées d'abord pour aider le locuteur natif à élargir son lexique L1 à travers une lecture régulière, et les expériences en ont fourni des résultats prometteurs.

Nation est en fait un des plus ardents supporters des stratégies inférentielles en apprentissage L2. Il développe le plus ses idées dans son *Teaching and Learning Vocabulary* (1990), où il divise la stratégie en cinq étapes :

- a) Décider le statut grammatical de l'unité à deviner (verbe, adjectif...).
- b) Décider quelles autres unités du contexte immédiat ont des liens grammaticaux directs avec elle.
- c) Utiliser le texte entier : la phrase, le paragraphe, les diagrammes... Chercher des relations sémantiques entre l'unité et le reste du texte, du type cause à effet...
- d) Tenter d'inférer le sens de l'unité.
- e) Vérifier l'inférence, en observant surtout a) la correspondance grammaticale ; b) la substitution de l'inférence avec l'unité originale ; c) la morphologie de l'unité originale.

Ce résumé d'une stratégie bien développée rend compte d'un processus qui n'a rien de 'naturel', ni en L1 ni en L2 (Oxford et al 1992 ; O'Malley et Chamot 1990). Elle a pour objectif de préparer l'apprenant à faire face à une situation 'réelle' d'une manière 'artificielle' ; si elle peut compléter l'apprentissage, elle ne peut pas le remplacer.

Inférer et apprendre en contexte

Il semble clair que la plupart des apprenants se préparent à confronter la L2 en contexte. Ces contextes contiendront certainement des unités qui leur seront inconnues, et une partie de leur succès en tant que locuteurs L2 dépendra de leur capacité à faire face à ces situations. En

¹ Par exemple Willis et Willis 1989.

effet, si l'apprenant désire comprendre et créer un discours cohérent et cohésif, il semble raisonnable de supposer que l'acquisition du vocabulaire en contexte sera non seulement essentielle, mais la seule garantie d'une compétence communicative adéquate.

Néanmoins, cet argument manque de suite rigoureusement logique, puisqu'il s'agit de deux choses bien différentes : des stratégies de communication réceptive d'un côté, et des stratégies d'apprentissage de l'autre. La prémisse que l'apprenant doit se préparer à rencontrer des unités en contexte n'entraîne absolument pas comme suite logique qu'il doit, ou même qu'il peut, apprendre des unités en contexte. Les stratégies lexicales contextualisées, comme celle de Nation résumée ci-dessus, n'ont pas pour but explicite l'élargissement du lexique mental. Elles ont été développées afin d'aider l'apprenant à deviner le sens à partir du contexte, et non pour promouvoir la mémorisation de ces unités. Ce type de stratégies de 'dépannage' a des objectifs à court terme, voire immédiats, qui permettent à l'apprenant de contourner des lacunes dans son lexique mental, mais ne mènent pas *a fortiori* à une acquisition lexicale à long terme. Pour cette raison, James (1991) fait une distinction entre des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'apprenant. Ces dernières constituent souvent pour l'apprenant un moyen de rendre l'apprentissage inutile. Dans le cas de l'inférence contextuelle, l'apprenant qui sait qu'il pourra deviner le sens d'une unité chaque fois qu'il la rencontre en contexte a peu de raisons de l'apprendre et de l'ajouter à son lexique. Toutefois, le lecteur qui doit s'arrêter pour deviner une unité dans le contexte est désavantagé par rapport à celui qui la connaît déjà, et ce type de stratégie d'inférence charge les capacités cognitives et la mémoire à court terme au détriment d'une compréhension globale (Laufer 1997).

Pour revenir aux stratégies de dépannage, on peut distinguer les stratégies L1, les stratégies L2, et les stratégies extra-linguistiques. Dans la première catégorie, l'apprenant peut employer une unité L1 ; il peut adapter une unité L1 selon des critères phonologiques, graphiques, ou morphologiques L2 ; et il peut avoir recours à la 'translittération', ou calque direct. Les stratégies L2 comprennent l'emploi d'un synonyme ou d'une unité de sens proche de la cible, ainsi que l'invention basée sur des unités L2 connues. Les stratégies extra-linguistiques comprennent l'emploi de gestes, de sons, et de dessins.

Une critique générale souvent portée contre les stratégies d'apprentissage délibérées est effectivement qu'elles encouragent l'apprenant à trouver des moyens d'éviter les erreurs, de se débrouiller avec le minimum d'investissement préalable. Pour cette raison, ces stratégies ne seraient pas productives, selon la devise 'qui ne tente rien n'a rien'. Si ces stratégies peuvent inciter une « fossilisation lexicale » (Nation 1990 : 35) chez l'apprenant L2, en acquisition L1, en revanche, l'enfant dépasse de loin le seuil minimum du langage nécessaire pour une communication efficace.

Contexte et connaissances

A la différence de l'enfant, l'adulte a déjà des connaissances du monde, et acquiert ainsi séparément les concepts d'un côté et le langage pour exprimer ces concepts de l'autre (Singleton 1999). On peut supposer que :

L'apprentissage d'un nouveau vocabulaire correspond vraiment à l'acquisition simultanée d'un nouveau système conceptuel avec les nouvelles étiquettes verbales (Beheydt 1987 : 56).

Lors de la rencontre de nouvelles informations destinées à une récupération ultérieure, notre tentative de les intégrer aux informations existantes est caractéristique de tout apprentissage humain. L'adulte a construit une banque de connaissances du monde principalement à travers sa L1. Ainsi, le processus d'apprentissage d'une L2 consisterait, en grande partie, à la liaison entre des concepts préexistants (dans la L1) avec des unités lexicales L2.

Si les limitations de la mémoire à court terme constituent déjà une cause majeure des difficultés de raisonnement pour les natifs, cette situation s'aggrave en L2. En effet :

Il est bien connu [...] que les apprenants de langue étrangère mettent en évidence toute une gamme de déficits de performance relative aux locuteurs natifs. Presque tous ces déficits sont explicables en termes d'un problème d'accès lexical (Meara 1989 : 122).

Long et Harding-Esch (1977) tirent en conclusion de leurs recherches que non seulement l'apprenant a un souvenir moins complet en compréhension orale, mais en plus il a tendance à rajouter plus d'informations fausses ou, du moins, non explicites ; conclusion soutenue par une étude de Cook (1991 : 57), où les sujets — même avancés et qui 'connaissent' toute la grammaire et tout le vocabulaire d'un texte — en 'tirent moins profit' en L2 qu'en L1. Ces difficultés seraient en partie dues à des problèmes de schémas, à savoir des attentes psychologiques de différentes situations connues à l'avance. Un autre terme souvent employé est le 'script', par analogie avec les scripts cinématographiques. Avec son script, chaque participant à un tournage connaît son rôle, et a une bonne idée de ce qui risque de se passer dans l'immédiat (voir Boulton 1999 : 219-237 pour une analyse plus détaillée de l'importance des schémas en développement lexical L2 ; Galisson 1991 pour l'importance des schémas en général). Trois interprétations fondamentales peuvent expliquer la panne de schémas en compréhension L1 :

- a) Le lecteur n'a pas le schéma nécessaire pour bien situer le texte, ou son schéma ne correspond pas suffisamment à celui du texte.
- b) Le lecteur possède bien le schéma, mais le texte déclenche un schéma inapproprié, en particulier parce que les 'activateurs' du schéma sont trompeurs.
- c) Cette fois encore, le lecteur possède bien le schéma, mais le texte n'est pas suffisamment explicite pour le déclencher ; les activateurs du schéma ne sont pas reconnus comme tels.

La première explication est peut-être la plus problématique pour l'apprenant L2 :

Les pannes de compréhension seraient dues en partie au manque des schémas exigés par le texte [ou...] à des inégalités entre les schémas supposés par le texte et ceux possédés par le lecteur (Carrell 1984 : 105).

Aussi, si les unités L2 sont stockées dans le lexique mental dans un réseau d'associations décrivant un domaine trop précis, leur récupération sera gênée pour d'autres situations.

Efficacité

De nombreuses expériences ont été réalisées afin de démontrer la supériorité de l'apprentissage lexical en contexte. Malheureusement, les résultats sont loin d'être concluants. Mondria et Wit-de Boer (1991), Moran (1991) et McCarthy (1990) sont parmi ceux qui trouvent moins d'avantage à cette pratique que l'on n'aurait espéré. Les problèmes semblent provenir de la difficulté de la tâche d'inférence même. Avec un groupe de locuteurs natifs, Oller (1975) a présenté des unités lexicales inconnues, mais pas forcément obscures. Pour un contexte de plus de 100 mots, les sujets ont réussi à deviner correctement à peine 50% des unités ciblées ; pour un contexte de 25 mots, ce taux ne dépassait guère les 25%. Toutefois, en ce qui concerne l'inférence L2, Nation (1990 : 160) prétend que 80% des unités peuvent généralement être inférées d'après le contexte. Kelly (1990) estime que le contexte aide rarement, et que seuls les indices morphologiques (relégués à une dernière étape de confirmation dans la stratégie de Nation présentée ci-dessus) sont d'une utilité fiable. Chaque locuteur qui se trouve face à une unité inconnue compare sa structure morphologique avec

celle d'unités connues de la même langue — selon Kelly, c'est virtuellement impossible de ne pas le faire. En outre, entre langues voisines (telles l'anglais et le français avec leur grande base de lexique cognate ; voir Meara 1993), une analyse interlinguistique est plus souvent utile que trompeuse.

Laufer (1997) détaille les raisons de la difficulté d'inférence : les indices contextuels sont trop souvent inexistantes, partiels, inutilisables, trompeurs, ou tout simplement ignorés car incompatibles avec les connaissances générales du lecteur. On pourrait donc supposer qu'un contexte riche (et par conséquent probablement 'artificiel') provoquerait une meilleure inférence en générale, mais cela n'entraîne apparemment pas un meilleur stockage. Haastrup (1989 : 44) affirme même qu'il existe une relation inversement proportionnelle entre la facilité d'inférence et la mémorisation. Après réflexion, cela n'étonne guère : ce sont précisément les unités lexicales qui sont faciles à inférer qui sont en même temps peu remarquables, et qui sont par conséquent les moins bien retenues. Manifestement, une tâche difficile, *ceteris paribus*, nécessite un traitement plus profond qu'une tâche simple, avec comme conséquence de meilleures chances que les données traitées soient stockées à long terme, comme nous le verrons plus loin. Poursuivi jusqu'à ses limites, cet état des choses nous fournit un paradoxe évident : l'inférence sémantique des unités en contexte impliquerait le traitement le plus profond quand il est impossible de les inférer. Kelly (1990) rejette cet argument, estimant que le traitement profond a lieu *avant* de connaître le sens de l'unité, et ne mène ainsi pas à une mémorisation efficace. L'étude de Bogaards (1991) sert d'exemple afin d'éclairer la situation. Il a étudié les taux d'inférence correcte et les taux de mémorisation du lexique en contexte, en comparant trois groupes d'apprenants. Il a trouvé que ceux qui avaient accès à un dictionnaire bilingue inféraient mieux que ceux qui avaient accès à un dictionnaire monolingue, qui étaient à leur tour plus performants que ceux qui ne possédaient pas de dictionnaire. Quinze jours plus tard, le groupe avec le dictionnaire monolingue se souvenait du plus grand nombre d'unités, suivi du groupe qui avait le dictionnaire bilingue. Ceux qui devaient inférer le sens des unités inconnues sans l'aide d'un dictionnaire se rappelaient de très peu d'unités cibles. Une autre étude, de Paribakht et Wesche (1997), montre, comme on pouvait s'y attendre, qu'une lecture appuyée par une instruction lexicale explicite est plus efficace qu'une lecture seule.

Nagy et al (1985) suggèrent qu'une unité a une chance sur dix d'être acquise en la rencontrant en contexte ; il faut donc la rencontrer plusieurs fois pour être sûr de l'intégrer dans le stock lexical. C'est grâce à l'immense quantité de contact avec sa L1 que le natif acquiert la plus grande partie de son lexique, puisqu'il est certain de rencontrer la plupart des unités de nombreuses fois. Ce n'est pas le cas de l'apprenant en dehors de l'environnement L2 (Nagy 1997).

En plus, l'apprenant rencontre plus d'unités inconnues ou peu connues que le natif. Des études sur la 'densité lexicale' indiquent que les unités sont mal inférées et mal apprises au-delà d'un certain taux dans un texte. La densité lexicale est le résultat d'un calcul très simple :

- Densité lexicale =
$$\frac{\text{nombre de mots différents}}{\text{nombre total de mots dans le texte}} \times 100$$

Nation (1990 : 44-5) conseille une densité optimale de 5% en première année d'apprentissage L2, ce qui peut passer à 10% plus tard. Par contre, en ce qui concerne des textes 'authentiques' (produits par des natifs et sans objectif didactique L2), il calcule un taux de 42% pour l'anglais moderne écrit, et de 25% pour l'anglais moderne parlé. Ces chiffres n'ont qu'un but indicatif, puisqu'il n'y a pas de longueur de texte généralement admise pour les calculs. Evidemment, plus l'échantillon est grand, plus la densité se réduit : un texte d'un

mot a une densité de 100%, tandis que l'ensemble des 5 millions de mots du corpus *COBUILD* mentionné ci-dessous a une densité de moins de 2%.

Malgré les *a priori* de nombreux chercheurs et enseignants, il reste un long chemin à parcourir pour prouver définitivement 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).

Apprentissage 'artificiel'

Nous ne savons pas comment fait l'enfant pour acquérir ses premiers mots, mais une fois qu'il les connaît, il semble s'en servir pour élargir son lexique. Ce processus ressemble au programme d'amorce (*bootstrap*) de n'importe quel ordinateur. Dès que son lexique commence à s'instaurer, l'enfant peut s'en servir pour réfléchir au sens et à l'emploi d'une nouvelle unité, et pour trouver des liens entre elle et des unités déjà présentes dans son lexique. L'enfant acquiert la masse de son lexique L1 à travers le contexte, mais il est généralement accepté qu'une proportion non négligeable du lexique L1 est apprise au moyen de réflexion délibérée, d'explications, de définitions, d'emploi de dictionnaires, etc (Johnson-Laird 1983 : 223). Selon une étude de Zechmeister et D'Anna (1993), la plupart des locuteurs natifs estiment que l'étude directe de nouvelles unités serait le moyen le plus efficace d'étendre leur vocabulaire. Ces processus d'apprentissage délibérés restent à la disposition du natif durant toute sa vie. De là, il n'y a qu'un petit pas à franchir pour arriver à la revendication peu controversée que des processus délibérés sont également disponibles pour l'apprentissage du lexique L2 (Zobl 1995).

Les nombres inestimables d'apprenants dans le monde entier qui assistent à des cours de langue révèlent la conviction qu'il est tout aussi possible d'apprendre le vocabulaire d'une L2 par l'intermédiaire de l'instruction — en salle de classe, à distance, ou en autonomie. En effet, les apprenants semblent souvent être plus sensibles au vocabulaire qu'à tout autre domaine linguistique. Il semble peu controversé qu'une prise de conscience des problèmes et des régularités lexicaux, ainsi que de différentes techniques et stratégies, a une influence bénéfique sur l'acquisition lexicale (N. Ellis 1997).

Lexique L2 hors contexte

L'apprentissage de listes de mots avec leurs traductions est une pratique généralement condamnée depuis la mort de la traduction grammaticale — du moins selon les maints articles à ce sujet. Il se peut que la réalité soit quelque peu différente, certainement dans un système éducatif national comme celui qui existe en France. Dans ce cas, se sont généralement les apprenants qui sont responsables de l'organisation de leur apprentissage lexical, et ils ne connaissent pas d'autres techniques que la liste d'équivalents de traduction.

Toutefois, l'emploi de listes de mots accouplés à un mot de traduction peut être extrêmement trompeur : il est rare de trouver des équivalents de traduction qui sont des équivalents parfaits, de la même manière qu'il n'existerait pas de synonymes parfaits à l'intérieur d'une seule langue. Cette méthode encouragerait l'interférence ; elle renforcerait l'idée que les systèmes perceptuels ainsi que lexicaux coïncident entre les L1 et L2, et qu'une paraphrase simple ou une traduction mot à mot suffise. Ainsi, dans la métaphore de Cook (1991 : 38), le changement de 10FF en 1,00£ ou en 1,50E ne peut s'identifier à une substitution des unités lexicales *beer* pour *bière* :

Le mot bière 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 exactement les mêmes. 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).

On peut difficilement mettre en cause la réalité de tels exemples, mais on peut s'interroger quant à leur importance. En effet, 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 — *beer* et *bière* ne représentent pas des concepts totalement dissemblables. D'ailleurs, la synonymie au sein d'une seule langue génère des associations très fortes — *beer* et *lager*, par exemple. Dans la mesure où des équivalents de traduction sont des synonymes interlinguistiques, l'apprenant peut se demander pourquoi il devrait éviter des associations de ce type. Yang (1997 : 152) voit plus loin en ce qui concerne des réseaux d'associations interlinguistiques, qui sont le résultat « d'une expérience adaptive, » et qui révèlent des « caractéristiques universelles, et se transfèrent ainsi bien d'une langue (et d'une culture) à une autre. » En acquisition L2, « la tâche principale de l'acquisition du vocabulaire n'est pas d'établir un nouveau réseau sémantique, puisque le réseau natif existant est toujours valide. »

Nous avons traité ailleurs la question particulière de la traduction en développement lexical chez l'apprenant (Boulton 1999 : 238-248). Il suffit de noter ici que la condamnation de l'apprentissage des équivalents de traduction gagne du terrain, jusqu'au point d'inclure toute méthode d'apprentissage lexical décontextualisé. Ce rejet total est peut-être hâtif, puisque les preuves expérimentales sont une fois de plus ambiguës : Laufer et Osimo (1991 : 218) trouvent que les paires associées sont relativement bien retenues.

Stratégies d'apprentissage

Il n'y a évidemment pas qu'un seul moyen d'apprendre des unités lexicales hors contexte, mais bien toute une gamme de procédures variées. De nombreux enseignants encouragent leurs apprenants à noter les unités cibles avec un synonyme ou antonyme également dans la L2. D'autres encouragent le regroupement des unités selon des critères très variés, des paradigmes grammaticaux et de l'usage syntaxique, jusqu'aux champs lexicaux qui ressemblent aux schémas ou scripts, en passant par la prononciation et les collocations, entre autres. Dans divers manuels didactiques, des stratégies plus précises sont développées, telles que le *keyword*, et l'emploi de couleurs, de diagrammes, de grilles, de réseaux, et d'autres formes de schématisations visuelles est courant. Toutefois, et malgré l'essor d'intérêt pour le vocabulaire et les stratégies d'apprentissage, le domaine où les deux se retrouvent (à savoir les stratégies d'apprentissage lexical) a engendré très peu de recherches, avec les exceptions notables des stratégies d'inférence et les mnémotechniques.²

Schmitt (1997) fournit la liste la plus complète des stratégies d'apprentissage lexical, en les divisant en deux grandes catégories : les stratégies pour la découverte (du sens) des unités, et les stratégies pour leur consolidation (ou mémorisation). Il subdivise ces stratégies dans les catégories suivantes : les stratégies de mémoire et de compensation, ainsi que les stratégies cognitives, metacognitives, affectives, et sociales. Il s'est ensuite servi de cette liste pour examiner l'usage et l'utilité perçus des différentes stratégies chez une grande population d'apprenants japonais en anglais L2. L'ordre des préférences changeait avec l'âge ; Schmitt

² Les quelques manuels qui font usage des stratégies d'apprentissage lexical en anglais L2 comprennent notamment la série *A Way with Words* (par exemple, Redman 1991), *English Vocabulary in Use* (McCarthy et O'Dell 1994), et *Learning to Learn English* (Ellis et Sinclair 1989).

attribue ce phénomène à une maturation naturelle dans l'utilité de différents types de stratégies. Les résultats des changements principaux sont résumés dans le Tableau 2 et le Tableau 3 suivants, selon l'ordre choisi par les adultes. Haastrup (1991) aussi constate une évolution dans le choix des stratégies d'apprentissage, l'apprenant avancé se servant plus en général de stratégies globales que le débutant, qui aura lui une approche plus analytique. La question du niveau de compétence en général sera discutée dans la section suivante.

STRATEGIE	7-9 ANS	10-12 ANS	UNIVERSITE	ADULTE
Dictionnaire bilingue	77	73	95	97
Inférence contextuelle	47	69	93	89
Demande à l'enseignant	25	37	46	61
Etude orthographique	89	77	70	60
Imagerie sémantique	37	47	57	58
Evitement	25	29	55	57
Association personnelle	17	33	45	53
Répétition écrite	91	89	75	50
Analyse du statut grammatical	20	29	37	43
Statut grammatical (mémorisation)	12	27	40	41
Listes de vocabulaire	67	67	50	33
Lexique du manuel	66	57	42	29
Cartes visuelles	51	29	12	10

Tableau 2 : Tendances d'usage des stratégies lexicales (adapté de Schmitt 1997 : 223)

STRATEGIE	7-9 ANS	10-12 ANS	UNIVERSITE	ADULTE
Associations synonymes / antonymes	76	85	93	99
Demande d'un exemple syntagmatique	64	71	85	91
Analyse du statut grammatical	64	68	83	87
Inférence contextuelle	49	68	89	87
Statut grammatical (mémorisation)	55	67	85	85
Analyse morphologique	52	63	80	79
Association personnelle	37	57	75	79
Echelles pour des adjectifs de degré	42	59	73	75
Morphologie (mémorisation)	37	60	71	74
Association de coordonnées	27	49	65	74
Réseaux sémantiques	28	42	53	66
Action physique	23	53	55	65
Cartes visuelles	79	70	59	53
Listes de vocabulaire	82	79	57	51

Tableau 3 : Tendances d'utilité des stratégies lexicales (adapté de Schmitt 1997 : 224)

Il semble que l'apprenant qui a un contact sémantique avec une L2 ne peut guère éviter d'apprendre quelque chose. Certains vont plus loin, affirmant que toute altération des données rencontrées fera effectivement obstacle à l'acquisition (par exemple, Reibel 1969). Autrement dit, pour eux, si les unités L2 ne sont pas rencontrées en contextes naturels, alors le cerveau ne pourrait pas les traiter de façon 'naturelle' et donc optimale. Ces unités ne pourraient être traitées que par des mécanismes cognitifs généraux, et l'apprentissage serait par conséquent moins efficace. Le consensus est pourtant que l'instruction peut effectivement influencer sur l'apprentissage, même si cette influence n'est pas toujours bénéfique :

L'enseignement peut avoir trois effets : positif, neutre, et négatif. Lorsque son effet est positif, les apprenants prennent un pas en avant vers la maîtrise [de la L2]. Lorsque l'effet de l'enseignement est neutre, rien n'est appris. Lorsque l'effet de l'enseignement est négatif, un apprentissage a lieu, mais cet apprentissage dérange ce que l'enseignant a déjà enseigné, ce qu'il est en train d'enseigner, ou ce qu'il enseignera à l'avenir (Nation 1990 : 49).

Néanmoins, Prabhu (1990) constate ce que craignent beaucoup d'enseignants, à savoir, il n'y a pas de « meilleure méthode » : la plupart des méthodes et des méthodologies diverses — et intrinsèquement incompatibles — réussissent plus ou moins bien, en fonction de l'enseignant, de l'apprenant, de la situation... R. Ellis (1990), Nunan (1987), et Long (1983) ont chacun examiné un grand nombre d'expériences visant à prouver l'efficacité de différents types d'enseignement, et en sortent favorables à l'influence de l'instruction en apprentissage L2. Selon McCarthy (1991 : 64), « le vocabulaire [est] le plus grand élément pour l'apprenant face à nouvelle langue, et ce serait irresponsable de suggérer qu'il s'apprendra tout seul. » Ainsi, le commentaire suivant de Nation et Newton (1997 : 251) ne peut en aucun cas être utilisé pour justifier un abandon d'une instruction explicite du lexique L2 :

Les réseaux d'associations qui existent pour le locuteur natif ont été construits petit à petit à partir d'un emploi langagier normal. Ils n'ont pas été établis en apprenant des antonymes, ni en parcourant des listes de synonymes afin de repérer des différences, ni en étudiant des taxinomies de relations.

Efficacité

McCarthy (1990 : 36) doute de l'efficacité d'un apprentissage lexical décontextualisé sur une longue période pour une récupération rapide, surtout parce qu'un tel apprentissage résulte d'un traitement cognitif peu profond, mais ce n'est pas forcément le cas. Les mnémotechniques, qui existent depuis l'antiquité, ont été conçues afin de faciliter la mémorisation de toutes sortes d'informations, pas exclusivement des mots, et encore moins des mots d'une langue étrangère. Parmi les diverses mnémotechniques, la technique 'keyword' (mot-clé) est peut-être la plus célèbre, ayant gagné beaucoup de convertis ces dernières années. Le principe de base de cette technique est que l'apprenant se crée des associations distinctes entre l'unité cible et d'autres unités, aussi bien dans la L1 que dans la L2. Les associations sont de préférence les plus bizarres possibles (Carter 1987 : 155), et sont généralement de nature à la fois formelle (surtout phonologique) et sémantique. De cette manière, par exemple, Oxford (1990 : 62-63) pense qu'un apprenant anglais en L2 français, face à l'unité *froid*, pourrait faire la chaîne d'associations suivante :

- froid > Freud > Freud standing out in the cold

De telles techniques ont un succès considérable dans la majorité des expériences publiées (par exemple Cohen et Apeh 1980), mais il paraît aussi probable qu'elles conviennent uniquement à certains types d'apprenants dans certaines situations, à certains types d'unités et à certaines langues. Surtout, ces mnémotechniques ne peuvent se charger totalement de

l'acquisition de l'incommensurable nombre d'unités nécessaires à l'apprenant qui aspire à une compétence lexicale étendue (McCarthy 1990 : 118).

Ce type de stratégie se base sur une seule association sémantique, ainsi qu'une prononciation très approximative. Il est censé fournir le point de départ, soit une première connexion permettant une mémorisation initiale en attendant la création d'autres connexions et une position plus stable dans le réseau lexical. Cette première association n'est pas censée former une partie durable du réseau lexical (Hulstijn 1997). Tandis que les unités apprises de cette façon seraient relativement facilement récupérées en compréhension, il reste à prouver si c'est également le cas en récupération productive (Cohen 1987 : 45). Pour revenir à notre exemple, un apprenant anglais du français L2 qui entend l'unité *froid* peut penser à *Freud*, et ensuite à l'image de *Freud* dans le *froid* pour arriver à une récupération de l'unité *cold* et du concept approprié. Lorsqu'il souhaite communiquer ce concept, il pense d'abord à l'unité *cold*, mais il est loin d'être sûr que l'image de *Freud* lui vienne à l'esprit, et l'apprenant sera donc incapable d'utiliser l'unité *froid* en situation productive.

Puisqu'il s'agit initialement d'une seule association, il est possible que l'apprenant soit obligé à prendre un chemin mental tellement long et tortueux pour récupérer l'unité cible que la communication normale lui échappe (Mondria et Wit-de Boer 1991 : 255). Cohen (1987 : 57-58) affirme que ce décalage est négligeable en laboratoire ou en salle de classe, mais admet que la différence peut être augmentée lors d'une situation de communication 'authentique', avec comme résultat que « l'interlocuteur s'impatiente » et fournit à l'apprenant un autre mot, que ce soit le mot ciblé ou pas. Autrement dit, le gain de ce processus fort artificiel dans une situation réelle amoindrirait les avantages superficiels. Pour ces raisons, Hulstijn (1997) réserve l'emploi de la technique keyword aux unités qui se sont déjà montrées difficiles à apprendre autrement. Cette technique est intéressante dans la mesure où elle crée des liens entre deux unités. Toutefois, ces liens ne visent en rien des associations typiques du lexique mental.

Il semble clair qu'une connaissance sémantique unidimensionnelle — caractéristique des mnémotechniques autant que des listes traditionnelles de vocabulaire — ne suffit pas pour une acquisition complète. Schouten-van Parreren (1989 : 76-77) estime que les unités 'en isolation' n'expriment ni une réalité linguistique ni une réalité psychologique, et qu'elles sont difficilement apprises, faute de dimensions affectives. En même temps, les unités sont associées dans le lexique mental ; on peut alors également admettre que la rencontre des unités avec de telles associations facilitera la création du lexique mental.

Moulin (1984 : 148-149) affirme que l'abandon total de l'apprentissage lexical décontextualisé a rendu un très mauvais service aux apprenants L2. De nos jours, on peut effectivement détecter une opposition de plus en plus importante, sans pour autant rejeter complètement l'apport du contexte. O'Malley et Chamot (1990) trouvent que la simple répétition peut aboutir à un apprentissage efficace, surtout chez les populations qui ont l'habitude de cette approche, et en particulier chez les enfants. Lewis (1993 : 17) rejette aussi la critique suivante, qu'un apprentissage décontextualisé ne soit pas une activité 'naturelle' ou 'réelle'. Il raisonne que la salle de classe est un monde intrinsèquement 'réel', avec ses propres procédures 'réelles', et que des activités telles que des jeux peuvent fournir une expérience plus 'naturelle' que des données 'authentiques' utilisées en activités traditionnelles.

L'élimination de « l'excédent de bagages » du contexte (Carter 1987 : 153) peut même accélérer le processus d'acquisition, puisque l'apprenant pourra se concentrer sur un plus grand nombre d'unités cibles. Les concepts de base d'une unité peuvent ainsi être présentés sans les « distractions » (Cohen et Apek 1980 : 223) et « confusions superflues » (Lewis 1993 : 116) du contexte.

Progression

L'enfant utilise le lexique L1 déjà acquis pour la progression qui s'ensuit. Pour que l'adulte atteigne ce premier stade en L2, tous les moyens sont bons. Nagy (1997) admet que l'instruction peut fournir une première prise sur une nouvelle unité, et que le réseau d'associations se développera an aval à l'aide de rencontres ultérieures en contexte :

Des quantités de vocabulaire initial peuvent être apprises d'une manière efficace et rapide par des moyens [...] qui ne sont pas toujours considérés comme très respectables. Il serait dangereux de sous-estimer une telle capacité (Carter 1987 : 153).

Taylor (1990 : 39) considère que l'apprentissage du lexique hors contexte convient plus particulièrement aux enfants ; partant de là, Carter (1987 : 153) n'est plus le seul à croire qu'elle est surtout efficace en début d'apprentissage :

Il est clair que les mots [en début d'apprentissage] ne peuvent pas être appris en contexte, et doivent donc être assimilés comme des unités simples (ou en paires).

Diverses expériences de laboratoire suggèrent que les processus de traitement L2 changent de manière significative au cours de l'apprentissage. En particulier, les débutants ont plus tendance à employer leur L1 ou d'autres systèmes de représentation plutôt que la L2. Nous ne nous en étonnons pas : en début d'apprentissage, le lexique mental L2 est limité à relativement peu d'entrées. A ce stade, l'apprenant ne peut acquérir de nouvelles unités lexicales L2 que par association avec des unités L1. Au fur et à mesure que l'apprenant avance, le nombre d'entrées L2 s'accroît, et ces unités créent de plus en plus de liens entre elles. Ainsi, bien des chercheurs et d'enseignants croient que les débutants et les apprenants de niveau avancé apprennent les unités lexicales d'une manière fondamentalement différente. Nous avons déjà vu que les apprenants adoptent de nouvelles stratégies d'apprentissage au cours de leur acquisition, et que leur capacité cognitive dans la L2 s'améliore avec le temps ; les enseignants aussi se servent souvent de matériels et de méthodes radicalement différents, suivant qu'il s'agisse d'apprenants débutants ou avancés. Certains essaient de séparer des étapes transitoires dans la structuration du lexique L2, mais, ces soi-disantes étapes sont rarement distinctes, et on parlerait plus facilement d'une évolution graduelle et continue. Cette évolution dans les stratégies d'apprentissage se voit à travers les associations lexicales. Surtout, les débutants L2 préfèrent des associations lexicales selon la forme phonologique ou graphique (tout comme les jeunes enfants en acquisition L1), tandis que les plus avancés fournissent des associations sémantiques qui se rapprochent plus de celle des adultes monolingues.

Le réseau de liens psychologiques dans le lexique mental L1 constitue une entité dynamique et non pas statique (Boulton 1999), même s'il révèle une grande systématisation. Sa fluidité reflète trois phénomènes : a) les entrées et les informations qui y sont stockées sont en classement et reclassement constant ; b) certaines seront supprimées ; et c) d'autres seront ajoutées au cours du temps. Si le lexique L1 d'un adulte est en évolution constante, ceci est d'autant plus vrai pour le lexique L2 : un apprentissage réussi ne peut se définir en termes d'un lexique complet et statique. Chaque activation d'une entrée lexicale risque de changer la quantité, la disposition ou la puissance de ses liens. Elle changera par la suite de signification, d'associations, de distribution... dans le lexique mental. Surtout, de nouvelles unités peuvent s'ajouter au stock à un taux phénoménal.

Conclusion

L'enfant acquiert la plus grande partie de son lexique en contexte, sans instruction particulière. En contrepartie, l'adulte emploie souvent des moyens plus explicites. Les recherches ne prouvent pas encore que l'une de ces techniques — contexte ou

décontextualisation — soit plus efficace que l'autre en apprentissage L2. Ellis (1997 : 133) résume une position apparemment raisonnable :

A condition de faire attention au discours, le contact avec une quantité suffisante [de la L2] garantit l'analyse automatique de ces informations. Cependant, il est important de noter que l'acquisition peut également être accélérée si l'on rend les régularités sous-jacentes plus saillantes, suite à une instruction explicite, ou en tirant l'attention de l'apprenant là-dessus.

On peut donc supposer que chaque approche possède ses propres avantages et désavantages, mais sont complémentaires au sein d'un apprentissage global. Il est possible que certaines unités ou certains types d'informations lexicales se prêtent mieux à un apprentissage en contexte, d'autres types à un apprentissage décontextualisé. Quelle que soit la technique, plus le traitement cognitif est profond, plus les chances d'un stockage à long terme sont grandes. Une chose paraît sûre : il n'y a aucun remède miracle, aucune panacée, aucune technique universelle. Différents apprenants ont besoin de choisir les techniques qui leur conviennent pour différentes unités à différents moments dans leur apprentissage. Le choix de ces stratégies aurait une influence sur la structure du lexique mental, mais jusqu'à quel point, cela n'a pas encore été établi.

Références bibliographiques

- Beheydt, L. 1987. The semantization of vocabulary in foreign language learning. *System*, 15/1, p. 55-67.
- Bogaards, P. 1991. Dictionnaires pédagogiques et apprentissage du vocabulaire. *Cahiers de Lexicologie*, 59, p. 93-107.
- Boulton, A. 1999. *Le Lexique Mental L2 Connexions et Associations*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Carrell, P.L. 1984. Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, 34, p. 87-111.
- Carter, R.A. 1987. *Vocabulary Applied Linguistic Perspectives*. Londres: George Allen & Unwin.
- Cohen, A.D. 1987. The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 9/1, p. 43-62.
- Cohen, A.D. & Aphex, E. 1980. Retention of second-language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations. *System*, 8/3, p. 221-235.
- Cook, V.J. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.
- Courtillon, J. 1989. Lexique et apprentissage de la langue. *Le Français dans le Monde. N° spécial Lexiques*, p. 146-153.
- Craik, F.I.M. & Lockhart, R.S. 1972. Levels of processing a framework for memory record. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, p. 671-684.
- Craik, F.I.M. & Tulving, E. 1975. Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology*, 104, p. 268-284.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, N.C. 1997. Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. In Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds) *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 122-139.
- Galisson, R. 1991. *De la Langue à la Culture par les Mots*. Paris: CLE International.
- Haastrup, K. 1989. The learner as word processor. In Nation, I.S.P. & Carter, R.A. (eds) *AILA Review 6: Vocabulary Acquisition*. Amsterdam: Free University Press, p. 34-46.
- Haastrup, K. 1991. *Lexical Inferencing Procedures, or Talking about Words*. Tübingen: Gunter Narr.

- Holec, H. 1990. Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges CRAPEL*, p. 75-87.
- Hulstijn, J. 1997. Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications. Dans Coady, J. & Huckin, T. (eds) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 203-224.
- James, C. 1991. Review of O'Malley & Chamot: "Learning strategies in second language acquisition". *System*, 19/3, p. 321-323.
- Johnson-Laird, P.N. 1983. *Mental Models*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Kelly, P. 1990. Guessing no substitute for systematic learning of lexis. *System*, 18/2, p. 199-207.
- Krashen, S. 1978. The monitor model. In Gingras, R. (ed) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington VA: Center for Applied Linguistics.
- Laufer, B. 1997b. 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. & Huckin, T. (eds) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 20-34.
- Laufer, B. & Osimo, H. 1991. Facilitating long-term retention of vocabulary: The second-hand cloze. *System*, 19/3, p. 217-224.
- Lawson, M.J. & Hogben, D. 1996. The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, 46/1, p. 101-135.
- Long, M.H. 1983. Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, 18/3, p. 409-425.
- Long, J. & Harding-Esch, E. 1977. Summary and recall of text in first and second languages: Some factors contributing to performance difficulties. In Gerver, D. & Sinmaikio, H.W. (eds) *Language Interpretation and Communication. A NATO Symposium*. Washington: Plenum Press, p. 273-288.
- McCarthy, M.J. 1990. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M.J. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P. 1989. Review of Carter: "Vocabulary Applied linguistic perspectives". *System*, 17/1, p. 120-122.
- Meara, P. 1993b. The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary. In Schreuder, R. & Weltens, B. (eds) *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: Benjamins, p. 279-297.
- Mondria, J-A. & Wit-de Boer, M. 1991. The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12/3, p. 249-267.
- Moon, R. 1997. Vocabulary connections: Multi-word items in English. In Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds) *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 40-63.
- Moran, C. 1991. Lexical inferencing in EFL reading coursebooks: Some implications of research. *System*, 19/4, p. 389-400.
- Moulin, A. 1984. The problem of vocabulary teaching: An answer to Robbins Burling. *System*, 12/2, p. 147-149.
- Nagy, W. 1997. On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. In Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds) *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 64-83.
- Nagy, W.E. & Herman, P.A. 1987. Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In McKeown, M.G. & Curtis, M.E. (eds) *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, p. 19-35.
- Nagy, W.E., Herman, P.A. & Anderson, R.C. 1985. Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, p. 233-253.
- Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley MA: Newbury House.

- Nation, I.S.P. & Newton, J. 1997. Teaching vocabulary. In Coady, J. & Huckin, T. (eds) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 238-254.
- Nunan, D. 1987a. Does instruction make a difference? Revisited. *TESOL Quarterly*, 21/2, p. 372-377.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J.W. 1982. Language and intelligence. *Language Learning*, 31/2, p. 465-492.
- Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L., Hollaway, M.E. & Horton-Murillo, D. 1992. Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/ESL classroom. *System*, 20/4, p. 439-456.
- Paribakht, T.S. & Wesche, M. 1997. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In Coady, J. & Huckin, T. (eds) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 174-200.
- Prabhu, N.S. 1990. There is no best method—why? *TESOL Quarterly*, 24/2, p. 161-176.
- Reibel, D.A. 1969. Language learning analysis. *IRAL*, 4/4, p. 283-292.
- Schmitt, N. 1997. Vocabulary learning strategies. In Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds) *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 199-227.
- Schouten-Van Parreren, C. 1989. Vocabulary learning through reading: Which conditions should be met when presenting words in texts? In Nation, I.S.P. & Carter, R.A. (eds) *AILA Review 6: Vocabulary Acquisition*. Amsterdam: Free University Press, p. 75-85.
- Singleton, D. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. 1987. Most vocabulary is learned from context. In 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.
- Yang, L. 1997. Tracking the acquisition of L2 vocabulary: The Keki language experiment. In Coady, J. & Huckin, T. (eds) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 125-156.
- Zechmeister, E.B. & d'Anna, C.A. 1993. Metacognitive and other knowledge about the mental lexicon: Do we know how many words we know? *Applied Linguistics*, 14/2, p. 188-206.
- Zobl, H. 1995. Converging evidence for the 'acquisition-learning' distinction. *Applied Linguistics*, 16/1, p. 35-56.