

## L'évolution de l'enseignement du vocabulaire dans la classe de L2

ANA LORENA ZAPATA MONGE  
Escuela de Lenguas Modernas  
Universidad de Costa Rica

### Résumé

L'apprentissage du vocabulaire en L2 a été marqué par trois orientations. Avant le développement de l'approche communicative, cela consistait en un processus de mémorisation de listes de mots en fonction de la grammaire. À partir de l'approche communicative, le vocabulaire est appris en fonction des situations de communication. Dans une troisième étape, il est conçu en tant que processus qualitatif et non pas quantitatif.

**Mots clés:** lexique, unité lexicale, vocabulaire, grammaire, enseignement/ apprentissage

### Resumen

El aprendizaje del vocabulario en L2 ha sido marcado por tres orientaciones. Antes del desarrollo del enfoque comunicativo, consistía en un proceso de memorización de listas de palabras, en función de la gramática. A partir del enfoque comunicativo, el vocabulario se aprende en función de las situaciones de comunicación. En una tercera etapa, se concibe como un proceso cualitativo y no cuantitativo.

**Palabras claves:** léxico, unidad léxica, vocabulario, gramática, enseñanza/aprendizaje

D'après les études faites, l'enseignement du vocabulaire a été marqué par trois orientations. La première, initiée bien avant le développement de l'approche communicative pendant laquelle l'apprentissage du vocabulaire en L2 consistait en un simple processus de mémorisation de listes de mots, ce processus faisant partie de la grammaire. La deuxième, à partir de l'approche communicative : le vocabulaire est présenté en fonction des situations de communication, il n'est plus accordé à l'apprenant de façon explicite mais implicite.

Une troisième orientation est caractérisée par une revalorisation du lexique sous une nouvelle optique selon laquelle l'apprentissage du vocabulaire est conçu comme un processus qualitatif et non pas quantitatif. Par la suite, cette nouvelle tendance provoquera une prolifération de manuels consacrés à l'apprentissage/enseignement du vocabulaire.

Il existe, en effet à l'heure actuelle, de nombreux textes spécialisés, hormis les manuels traditionnels consacrés à la grammaire, notamment pour l'enseignement du vocabulaire en L2, dont nous profitons pour rendre plus facile l'explication des mots nouveaux en classe. La plupart de ces manuels regroupent les mots en champs sémantiques, ce qui nous renvoie aux premières étapes des listes de mots, mais cette fois-ci présentées avec des appuis graphiques et technologiques et une série d'aides mnémotechniques.

Mais, comment intégrer l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans la classe de langue pour que cela ne devienne qu'une simple mémorisation de mots ? Comment faire pour ne pas limiter la présentation du vocabulaire à des explications illustrées ou mimées ? Faudrait-il organiser le lexique par des listes des mots ou étudier le vocabulaire implicite en contexte sans y mettre trop d'emphasis ? Ou au contraire, faudrait-il créer un cours séparé pour étudier seulement le lexique ? Quelles stratégies pourrait-on accorder aux débutants pour les guider vers une acquisition plus efficace du vocabulaire ?

Pour essayer de répondre à ces questions, il est recommandé de faire un parcours de certains aspects de l'évolution de l'enseignement du vocabulaire dans la classe de L2. On utilisera L2 par opposition à L1, dans le sens de toute langue, autre que la langue maternelle. L2 sera utilisée, donc comme synonyme de langue cible<sup>1</sup>. Il faut aussi remarquer que dans le langage courant les termes lexique et vocabulaire sont considérés équivalents ; pourtant il est pertinent de les distinguer, le premier faisant référence à l'ensemble complet des mots d'une langue, le deuxième à l'ensemble des mots disponibles pour un individu et dont il peut se servir. En effet, celui-ci comprend son vocabulaire actif et passif.

Après le *boom* de l'approche communicative, vers la seconde moitié des années 90, de nouvelles théories voient leur essor (Morante, 2005 : 31). Grâce à l'évolution des théories linguistiques à orientation lexicale, l'apprentissage du vocabulaire est reconnu en tant que processus qualitatif complexe aux caractéristiques particulières.

Cette évolution voit son point de départ dans l'apprentissage par des listes de mots et aboutit à la notion de *lexicon mental*, terme de la psycholinguistique qui fait référence au répertoire de représentations mentales disponibles d'un locuteur par rapport à une langue, une sorte de dictionnaire, qui fonctionne comme un réseau, contenant toute l'information pertinente des mots, c'est-à-dire, au-delà de leur catégorie morphosyntaxique et phonologique, c'est ainsi que de la notion traditionnelle de *mot*, on arrive à la notion plus élaborée d'*unité lexicale*. (Lahuerta et Pujol, 1996: 121-122)

La notion d'unité lexicale n'est pas nouvelle, pourtant, la notion traditionnelle de mot n'a pas été tout à fait remplacée par celle d'unité lexicale, particulièrement dans la salle de classe. En 1969, un article proposant de remplacer la

notion de mot par celle d'unité lexicale a été publié dans *The French Review* aux États-Unis par un professeur de FLE (Français Langue Étrangère). Pourtant, ce n'est qu'à partir des années 80 que les recherches didactiques reprennent leur intérêt par le processus d'acquisition du lexique et à la notion d'unité lexicale.

Il s'agit de donner au professeur de français, langue étrangère un moyen d'enseigner les unités lexicales graphiquement complexes au même titre que les autres éléments du lexique désignés jusqu'à présent par le terme général et ambigu de mot. (Lederer, 1969 : 96-98)

D'après Morante (2005 : 12), il faudrait distinguer trois grandes étapes de l'évolution de l'enseignement du vocabulaire qui seraient caractérisées par quatre aspects : les théories linguistiques de référence, la notion de lexique, la notion de processus d'apprentissage et finalement la méthodologie d'après laquelle les matériaux de classe sont élaborés et les stratégies didactiques sont proposées.

Cette première étape s'étend jusqu'aux années 70. Le vocabulaire est un aspect secondaire soumis à la grammaire et il est appris au moyen des listes des mots. Dans le cadre du structuralisme, ce qui prime c'est l'apprentissage des structures donc, le vocabulaire est appris dans des situations qui les montrent. C'est l'époque des analyses contrastives où la syntaxe est au premier rang, tandis que le lexique, considéré un composant périphérique, est subordonné à la grammaire.

D'autre part, l'idéal consiste à maîtriser premièrement les opérations syntactiques, et par la suite, la prononciation. C'est pour cela que le vocabulaire est limité au minimum et la parution de nouveaux mots, dont le sens est enseigné hors contexte, est déterminée par la progression grammaticale (Morante, 2005: 13).

Parmi les méthodes de cette première étape, il y a celle de grammaire-traduction, où le vocabulaire est présenté au moyen de listes bilingues organisées par des champs sémantiques ; la méthode directe, qui évite la traduction et présente le vocabulaire concret au moyen d'images ou de gestes et l'abstrait au moyen d'exercices et d'association des idées ; la méthode audio-orale, qui met en relief les habiletés langagières orales et cherche à créer de bonnes habitudes grâce à la répétition, tout comme la méthode audio-visuelle de première génération. L'enseignement du vocabulaire est déterminé par certaines listes de fréquence mais ce sont la structure grammaticale et la phonétique les privilégiées<sup>2</sup>.

Grâce à la méthode de lecture et à la méthode situationnelle (1920, 1930)<sup>3</sup>, le vocabulaire occupera pour la première fois une place importante. Le contrôle de vocabulaire est mis en marche : le lexique sera privilégié par rapport à la grammaire<sup>4</sup> et un nombre déterminé de mots correspondra à chaque niveau. Toutefois, malgré cette mise en relief, l'apprentissage du vocabulaire n'a pas vu de progrès dans cette étape car il était démuné face à trois fausses suppositions: 1) que tous les mots avaient leur équivalent précis dans les autres langues, 2) que chaque mot constituait une seule unité de signification, et 3) qu'un mot avait

une seule signification réelle, tous les autres sens étant considérés figurés ou déviants (Fries, 1945, cité par Morante, 2005 : 17).

La deuxième étape est marquée par une revalorisation du lexique. Au début des années 70, il y a une prise de conscience: à partir de sa notion de compétence communicative, Hymes (1972) explique que la théorie de Chomsky ne tient pas compte qu'il ne suffit pas de produire des phrases grammaticalement correctes mais qu'il faut y ajouter la communication et la culture<sup>5</sup>. De sa part, Wilkins (1976)<sup>6</sup>, dans son œuvre *Notional syllabuses*, établit l'importance de baser la progression de l'apprentissage sur les besoins communicatifs et non pas sur les formes grammaticales.

Dans cette étape, l'apprentissage du vocabulaire est conçu comme une activité qui concerne directement l'apprenant ; il s'agit d'un processus dynamique basé sur la réélaboration continue du sens des mots. En fait, les théories linguistiques qui marquent cette époque sont : la compétence linguistique de Chomsky d'une part et la compétence communicative de Hymes<sup>7</sup>, d'autre part, qui tient compte des facteurs extralinguistiques (sociolinguistiques et pragmatiques). L'apprentissage d'une langue ne sera donc plus simplement une formation d'habitudes renforcées par la répétition, comme il était affirmé lors de l'étape précédente, dans le cadre du behaviorisme, théorie psychologique basée sur le comportement observable,<sup>8</sup> ni une collection de règles de grammaire. Le but sera d'enseigner l'apprenant à communiquer.

Le lexique sera présenté à l'apprenant selon trois approches, du point de vue structuraliste, et le vocabulaire est exposé comme un ensemble d'unités lexicales et ses relations sont établies en deux axes : paradigmatique (comment un mot est lié à d'autres mots similaires) et syntagmatique (avec quels autres mots différents ce mot peut paraître). Les mots sont classifiés en champs lexicaux. Ensuite, d'après le point de vue lexical, l'étude des relations entre les différents sens d'un mot est privilégiée. Une troisième approche s'établit à partir de l'étude des mots à sens multiples : ce type de mots sont appelés en espagnol des unités « *multipalabra* » (Morante, 2004 : 91)<sup>9</sup>. En français on trouve le terme multi-mots. Par exemple, les expressions implicites des verbes en une langue ne sont pas les mêmes dans une autre langue. Ainsi, Morante (2004) en apporte ces exemples: en français on utilise le verbe pousser + un cri, des hurlements, tandis qu'en espagnol c'est le verbe 'donner' qui complète ces expressions : dar + un grito, alaridos. En effet, en français, on utilise le verbe faire + pitié, peur, en espagnol c'est encore le verbe donner : dar + lástima, miedo. L'explication de ce phénomène échappe aux règles grammaticales, celui-ci obéit à l'évolution particulière de chaque langue.

Le processus d'apprentissage du vocabulaire, considéré autonome, est plus indépendant de la grammaire lors de cette étape. L'apprentissage d'un mot est conçu comme un processus cognitif complexe : on apprend un mot avec toutes ses combinaisons possibles forme-sens et sa distribution. Il est donc impératif de présenter les mots en contexte, jamais isolés. L'apprenant saisit le sens d'un mot au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage réussissant à bien l'employer dans les différents contextes.

Les méthodes d'enseignement à relever de cette étape sont : d'un côté, la méthode notionnelle-fonctionnelle, selon laquelle il s'agit d'apprendre le vocabulaire en même temps que les structures grammaticales qui font partie des situations et des fonctions communicatives constituant l'objet de l'apprentissage. Le vocabulaire est appris naturellement grâce aux simulations des situations réelles de communication. D'un autre côté, nous avons l'approche naturelle, proposée par Krashen et Terrell en 1983, qui reprend la Grammaire Universelle de Chomsky et met en relief l'exposition à l'*input* ; c'est-à-dire, à des stimuli linguistiques disponibles à l'enfant pour acquérir sa L1 et à l'apprenant pour l'acquisition de la L2, au travers de son environnement, cet *input* doit être compréhensible et pour l'enfant et pour l'apprenant (Krashen, 1981). Tout apprenant est muni d'un *LAD* (*linguistic acquisition device*), c'est-à-dire, d'un dispositif d'acquisition des langues, une capacité innée de langage, qui lui permet d'apprendre sa L1 mais aussi toute L2 (Da Silva et Signoret, 2005 : 133).

Il est essentiel de savoir que la Grammaire Universelle établit que la connaissance d'une langue est une capacité indépendante des autres capacités cognitives, tandis que le cognitivisme établit qu'il s'agit d'une capacité cognitive comme les autres.<sup>10</sup>

Krashen (1987) distingue deux processus : acquisition (naturelle) et apprentissage (conscient). D'après la théorie de Krashen, le *LAD* est actif indépendamment de l'âge, et c'est grâce à la Grammaire Universelle que l'individu va parvenir à acquérir des L2 ; d'autre part, ses capacités cognitives lui permettront d'avoir accès à l'apprentissage conscient de la L2 dont l'apprentissage du lexique fait partie. Il faut que l'apprenant se serve des stratégies d'inférence pour comprendre de nouveaux mots à partir du contexte et des stratégies de reformulation pour surmonter les obstacles produits par les vides du vocabulaire au moment de sa production.

Dans cette étape, les listes des mots, dressées sous un critère de fréquence ne sont plus imposées à l'apprenant. Le vocabulaire est considéré une habileté langagière dont l'apprenant devient consciemment responsable.

La troisième étape comprend des années 80 jusqu'à nos jours. Le processus d'apprentissage du vocabulaire sera, à partir de cette étape, qualitatif et non pas quantitatif.

« Aprender palabras no es un acto acumulativo basado en la memorización sino que se trata de un proceso cognitivo complejo que da lugar al desarrollo de un léxico mental. » (Morante, 2005)

(« Apprendre des mots n'est pas un acte accumulatif basé sur la mémorisation mais il s'agit d'un processus cognitif complexe qui donne lieu au développement d'un *lexicon mental* », traduction de l'auteure)

Dans cette étape on assiste à la prolifération du nouveau matériel didactique orienté vers la revalorisation du vocabulaire sous une nouvelle optique. En FLE nous avons une panoplie de manuels consacrés à ce propos, distribués de deux manières différentes : suivant les paramètres du Cadre Commun

Européen de Référence (niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2), ou la distribution traditionnelle : débutant, intermédiaire ou moyen, et avancé. En citons quelques exemples : *Vocabulaire illustré* (1995) de la maison éditoriale Hachette ; *Le vocabulaire progressif du français* (1997), *Vocabulaire, 450 nouveaux exercices* (2003) avec CD-Rom de CLE Internationale, présentés en trois niveaux : débutant, intermédiaire et avancé, et ce dernier comprend une diversité d'exercices interactifs. Il est utilisé dans la filière de français de l'Université du Costa Rica. *Le vocabulaire expliqué* (2004) de CLE internationale, dont la progression est proposée par niveaux : débutant, intermédiaire ou moyen et avancé, présenté comme un ouvrage de référence. *Le vocabulaire en classe de langue* (2009) de CLE Internationale, présente des fiches pédagogiques par niveaux, d'après les paramètres du CCER. Un nouvel ouvrage de référence de la collection Bescherelle de la maison éditoriale Hatier, *Le vocabulaire pour tous* (2013) est paru en juin de cette année. Nous avons aussi *Le dictionnaire visuel* (2005), et d'autres ouvrages de référence de plus en plus spécialisés, comme le dictionnaire *Robert Expressions et locutions* ou *Le Robert Pratique*, des dictionnaires qui représentent une approche lexiculturelle<sup>11</sup>. Par ailleurs, sur internet, le site *Bonjour de France* <http://www.bonjourdefrance.com/> où le vocabulaire, parmi les autres catégories, est proposé séparément, et suit aussi la distribution par niveaux d'après le CCER. D'autres sites offrent des exercices de vocabulaire variés : [http://tnvocabulaire.tableaunoir.net/vocabulaire\\_en\\_ligne.html](http://tnvocabulaire.tableaunoir.net/vocabulaire_en_ligne.html), par exemple.

La théorie linguistique de cette période s'intéresse à l'analyse du discours, à la linguistique textuelle et à la pragmatique. On part de la prémisse que la signification d'un mot est dynamique et il doit être réinterprété constamment le long d'un texte, et d'un texte à un autre. De plus, le sens d'un texte est le produit d'une interaction complexe entre les mots et les paramètres textuels : cohérence et cohésion. (Morante, 2005 : 26-27)

Il y a aussi une revalorisation du lexique mais en plus, dans cette étape la notion de *lexicon* transforme le lexique en un ensemble d'entités dynamiques complexes, parmi lesquelles on trouve des mots, des expressions figées, des dictons, des proverbes, etc. La notion de syntagme lexical est parue, liée à l'essor de la pragmatique et à la notion de compétence pragmatique, car c'est la capacité de l'apprenant de se servir des syntagmes lexicaux pour communiquer.

Souvenons-nous que d'après le cognitivisme, la syntaxe ne peut pas être conçue séparée du lexique ni de la sémantique car les structures de sens sont conceptuelles, tout comme les structures lexicales. Mais, d'après la grammaire générative, chaque entrée lexicale est apprise l'une après l'autre, tandis que la syntaxe est apprise à travers l'inférence des règles grâce à la Grammaire Universelle et à l'*input*.

Dans cette étape, lexique et grammaire redeviennent inséparables, et d'après les derniers modèles chomskyens, celui du *lexicon* prône cette fusion : le fait d'avoir appris une unité lexicale implique que l'apprenant a traversé un processus complexe qui inclut tous les niveaux de la langue : phonologique, morphosyntaxique, sémantique, sociolinguistique et pragmatique. Par

ailleurs, la notion de compétence lexicale est développée ainsi que l'étude du fonctionnement du « *lexicon mental* » et des mécanismes du traitement du langage.

Les modèles d'acquisition du vocabulaire ont un axe syntaxique, et il est nécessaire d'y intégrer le vocabulaire. D'une part, la théorie de l'*input*, que Krashen (1981) a adoptée, affirme que les entités lexicales plus fréquentes sont acquises avant celles qui sont moins fréquentes. Ceci nous suggère que ce sera la répétition dans de différents contextes qui permettra à l'apprenant de s'approprier de nouveaux éléments lexicaux. D'autre part, la théorie du moniteur de Krashen établit que le lexique fait partie de l'apprentissage et non pas de l'acquisition ; c'est le moniteur qui corrigerait les fautes du lexique (1981 : 12-18). Cela veut dire que cette théorie n'explique pas l'acquisition du lexique mais sa production. La Grammaire Universelle n'explique pas non plus l'acquisition du lexique, et les théories du « *transfert* » ne peuvent pas non plus l'expliquer. À ce sujet, Cook (2001) se pose alors ces questions : Comment est organisé le lexique de la L2 ? est-il différent de celui de la L1 ? Ces questions ont été objet de discussion ; quatre organisations possibles ont été proposées : 1) le vocabulaire de la L2 et celui de la L1 sont rangés séparément. 2) Le vocabulaire de la L2 et celui de la L1 sont séparés mais liés ; un mot du L2 est pensé d'abord en L1. 3) Les deux systèmes se chevauchent et quelques éléments de l'une sont partagés par l'autre. 4) Il y a un seul espace de rangement pour les entités des deux langues. D'après Cook (2001 : 64), il serait peu probable que la L1 et la L2 soient rangées séparément ou dans le même espace ; il affirme que l'option 3 serait la plus probable.

La séparation lexicale-grammaire n'a pas non plus d'adeptes, ces deux composants étant en interrelation. La connaissance du lexique est indispensable dès le début. L'acquisition de la L2 est un processus autonome qui consiste à renforcer les relations entre les unités lexicales de la L2 dans le *lexicon mental*. Le lexique ne peut pas être séparé des autres composants de la langue, d'autant plus qu'il ne s'agit pas seulement des aspects linguistiques mais aussi extralinguistiques. L'apprentissage du lexique est qualitatif et il implique une réorganisation du *lexicon mental*. Ce ne sera plus une accumulation d'entités lexicales, mais un réseau dont les entités se relient entre elles de différentes manières. Ce processus nécessite d'une méthodologie spécifique qui, à la fois, exige du nouveau matériel et de nouvelles stratégies didactiques.

La métaphore du réseau explique très clairement l'organisation du *lexicon mental*. Les locuteurs natifs se rappellent des mots faisant partie d'un réseau, et non pas comme des entités isolées. C'est un processus complexe et dynamique. Le réseau garde l'information nécessaire pour pouvoir utiliser les unités lexicales. La compétence lexicale d'un apprenant peut être évaluée par la qualité d'associations qu'il réalise et non pas par la quantité d'unités lexicales qu'il connaît. Finalement, d'après Altarriba et Mathis (1997), cités par Morante (2005 : 59), les liens entre les deux lexicons (L1 et L2) seraient sémantiques.

## Conclusions

Les notions clés qui peuvent nous apporter une nouvelle approche face aux stratégies d'apprentissage du lexique sont : le «*lexicon mental*», la notion d'unité lexicale et la notion de «*multipalabras*» (mot à utilisations multiples). Ces éléments s'intègrent dans la notion de réseau mental.

Ce sont les associations entre les unités lexicales qui constituent la compétence lexicale. Il ne s'agit donc plus de dresser de longues listes de mots, mais de connaître les liens possibles entre les unités lexicales dont on dispose, de telle sorte qu'au lieu de présenter des mots décontextualisés, ou classés par des critères grammaticaux ou par des champs lexicaux, nous aurions un réseau où, selon la position, cette unité lexicale aurait des fonctions différentes.

La stratégie de décontextualisation pour reconnaître les catégories grammaticales, syntaxiques et pragmatiques de cette unité est un exercice théorique qui permet d'identifier l'élément d'après ses caractéristiques particulières, mais nous ne devons nous en servir que pour reconnaître l'unité lexicale en question. D'une part, chaque unité lexicale a une sorte de carte d'identité qui nous permet de la relier aux autres unités lexicales pareilles ; d'autre part, chaque unité lexicale occupe une place par rapport aux autres unités lexicales différentes. C'est la syntaxe qui doit apporter l'information nécessaire pour savoir quelle est leur place dans le réseau. Les unités lexicales similaires ne sont pas nécessairement de la même classe du point de vue traditionnel, car ce ne sont pas des mots, mais des unités, soit constituées d'un seul mot, soit composées de plus d'un mot, avec une signification précise.

Par ailleurs, une unité lexicale n'est pas divisible ; elle est composée de plusieurs mots différents mais elle est conçue comme une seule unité véhiculant une signification. Voici une comparaison très simple mais qui sert à exprimer clairement ce concept : une unité lexicale serait comme une molécule, par exemple, d'eau, composée d'un atome d'oxygène et deux atomes d'hydrogène (H<sub>2</sub>O), mais le produit constitue une entité tout à fait nouvelle.

La notion qui devient très utile, de Lewis (1987) reprise par Morante, est celle d'unité «multipalabra», d'autant qu'une fois identifié et expliqué ce phénomène, nous pouvons travailler ces unités en classe (par exemple : donner, faire, avoir, mettre, prendre) tout en fournissant la preuve que les unités lexicales ont des significations différentes selon le contexte textuel et culturel et que ces unités multi-mots varient d'une langue à l'autre.

En outre, la prise de conscience de la notion d'un «*lexicon mental*» qui range les unités lexicales selon les rapports entre elles comme un réseau complexe et non pas comme une accumulation d'éléments, facilite l'entrée de nouvelles unités.

Repérer l'existence d'un vocabulaire passif et d'un vocabulaire actif, ainsi que de l'effet de la fréquence peut aider nos apprenants à mieux travailler leurs nouvelles acquisitions, sachant qu'il est normal de ne pas retenir les mots dont l'occurrence n'est pas très fréquente, et aussi, qu'ils pourraient ne pas être capables de se servir tout de suite de ces unités lexicales peu fréquentes, mais qu'ils

pourront dans une première étape, les reconnaître dans de différents contextes et les comprendre.

L'enseignement du vocabulaire à partir des niveaux débutants, à la lumière de ces notions, deviendra sans doute plus dynamique et particulièrement plus rassurant pour l'apprenant. C'est à nous, en tant qu'enseignants de L2, d'essayer et de proposer de nouvelles stratégies didactiques qui puissent rendre le processus enseignement/apprentissage plus vivant et plus efficace.

## Notes

- 1 En didactique de langues, l'opposition entre langue maternelle de langue étrangère est très claire, mais il existe aussi le concept de *langue seconde*, proposé par la sociolinguistique anglo-saxonne, qui fait référence à tout système acquis chronologiquement après la *langue première ou langue maternelle*. Pourtant, le concept de *langue seconde*, issu de la position du français dans des pays où il occupe une place prépondérante, fait référence à la langue apprise dans un pays où elle est parlée, par opposition à langue étrangère. Ainsi, le français enseigné dans un pays francophone est appelé: «*Français Langue Seconde*» (Cuq et Gruca, 2005: 95-96).
- 2 « Un projet du français fondamental dans les années 50 a été proposé par l'Éducation nationale française pour résoudre le problème de la scolarisation dans les colonies et favoriser l'intégration des immigrants en France. Des études de fréquence et de disponibilité de lexique ont produit une liste de vocabulaire fondamental, de 1475 mots, et un total de 3000 mots pour un niveau avancé. Plus tard, la méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle) proposera une division en trois niveaux, de 800 à 1200 mots, de 1500 mots et de plus de 2500 mots pour la production d'ouvrages littéraires *En français facile* » (Cuq et Gruca, 2005: 196-198).
- 3 « The origins of this approach began with the work of British applied linguists in the 1920s and 1930s. Beginning at this time, a number of outstanding applied linguists developed the basis for a principle approach to methodology in language teaching. Two of the leaders in this movement were Harols Palmer and A.S. Hornby, two of the most prominent figures in British twentieth-century language teaching » (Richards et Rodgers, 1986 : 31).
- 4 Suite aux études de fréquence pour l'enseignement de l'anglais, une liste de base de 2000 mots est proposée, et en 1953 une liste « A General Service List of English Words » est publiée, devenant un matériel incontournable de référence (Richards et Rodgers, 1986 : 32).
- 5 « Hymes theory of communicative competence was a definition of what a speaker needs to know in order to be communicatively competent in a speech community » (Richards et Rodgers, 1986 : 70).
- 6 « The advantage of the notional syllabus is that it takes the communicative facts of language into account from the beginning without losing sight of grammatical and situational factors. It is potentially superior to the grammatical syllabus because it will produce a communicative competence (...) » (Wilkins, 1976 :19).
- 7 Ceci est valable aussi pour la L1: « Hymes (1972, p. 279) has argued that, in learning a language, children must learn not only how to construct sentences in that language but also must acquire knowledge of a set of ways in which sentences are used». (Wardhaugh, 1986 : 246).

- 8 « In the behaviorist view (Bloomfield 1933; Skinner 1957; Thorndike 1932; Watson 1924) language learning is seen like any other kind of learning, as the formation of habits. It stems from work in psychology which saw the learning of any kind of behaviour as being base in the notions of *stimulus* and *response* » (Mitchel et Myles, 1998 : 23).
- 9 D'après Lewis (1997), ces unités sont appelées "chunks" ou "multiword lexical units".
- 10 « Briefly, Piaget argued that language was simply one manifestation of the more general skills of symbolic representation, acquired as a stage in general cognitive development; no special mechanism was therefore required to account for first language acquisition. Chomsky's general view is that not only is language too complex to be learned from environmental exposure (his criticism to Skinner), it is also too distinctive in its structure to be learnable by general cognitive means. Universal Grammar is thus endowed with its own distinctive mechanisms of learning » (Mitchel et Myles, 1998 : 9).
- 11 Lexiculture est un concept de Robert Galisson signifiant l'ensemble des connotations partagées par une communauté linguistique et culturelle. Galisson l'enrichit plus tard en y ajoutant le concept de pragmatique : pragmatique lexiculturelle (Cuq et Gruca, 2005 : 410).

### Bibliographie

- COOK, Vivian, 2001, *Second language learning and language teaching*, Oxford University Press.
- CRYSTAL, David, 1992-1999, *A dictionary of language*, 2e édition, The University of Chicago Press.
- CUQ, Jean-Pierre et Isabelle GRUCA, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.
- DA SILVA GOMES, Helena et Alina SIGNORET, 2005, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, Editorial Trillas, Mexico.
- KRASHEN, Stephen, 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen, 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York, Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- LAFFORD, Barbara, SALABERRY, Rafael, 2003, *Spanish second language acquisition*, Georgetown University Press, Washington, D.C.
- LAHUERTA, Javier et Marcel PUJOL, 1996, El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario, en Carlos SEGOVIANO (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt am Main, Vervuert, Madrid, Iberoamericana.
- LEWIS, Michael, 1997, Pedagogical implications in lexical approach, *Second language vocabulary acquisition : a rational for pedagogy*. James COADY et Thomas HUCKIN (eds.), Cambridge University Press.
- MITCHEL, Rosamond et Florence MYLES, 1998, *Second language learning theories*, Oxford University Press.
- MORANTE, Roser, 2005, *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Arco Libros, Madrid.

- RICHARDS, Jack C. et Theodore S. RODGERS, 1992, 8ème édition, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- WARDHAUGH, Ronald, 1998, *An Introduction to Sociolinguistics*, 3ème édition, Massachusetts, Blackwell Publishers Ltd.
- WILKINS, David, 1976, *Notional Syllabuses*, Oxford University Press.

**Sources bibliographiques sur internet :**

- LEDERER, Carmen, *The French Review*, Vol. 43, No. 1 (oct., 1969), pp. 96-98.  
Publié par : American Association of Teachers of French URL: <http://www.jstor.org/stable/386736>
- MORANTE, Roser, Actividades didácticas a partir de unidades léxicas multi-palabra relacionadas con la transferencia de mensajes, *Revista electrónica internacional*. Glosas didácticas, N° 12, otoño 2004, ISSN: 1576-7809 <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/06roser.pdf> consultées 24/09/2013

