



GERFLINT

ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## L'enseignement du vocabulaire à l'université

**Christina Lindqvist**

Université de Göteborg, Suède  
christina.lindqvist@sprak.gu.se

ORCID ID: 0000-0003-1590-1437

**Mårten Ramnäs**

Université de Göteborg, Suède  
marten.ramnäs@sprak.gu.se

ORCID ID: 0000-0002-2531-0019

### Résumé

Dans cet article, nous discutons du rôle et de la place de l'enseignement du vocabulaire français au niveau universitaire en Suède. Nous partons de l'idée selon laquelle l'enseignement du vocabulaire constitue une partie (plus ou moins importante) de l'enseignement de la grammaire, émettant l'hypothèse que traditionnellement, il a été accordé moins d'importance au vocabulaire qu'à la grammaire. Or, selon les recherches en acquisition d'une langue seconde/étrangère, les connaissances lexicales sont primordiales pour l'acquisition de la langue en général. Il a surtout été constaté qu'il y a un lien très fort entre la taille du vocabulaire et d'autres capacités linguistiques de l'apprenant. Voilà pourquoi nous essayerons dans cet article de souligner l'importance de l'enseignement explicite du vocabulaire dans le cadre des cours de grammaire.

**Mots-clés** : enseignement du vocabulaire, taille du vocabulaire, outils électroniques

### The teaching of the vocabulary at the university

#### Abstract

In this paper we discuss the role and the place of vocabulary teaching in French at university level in Sweden. Our point of departure is the assumption that vocabulary teaching constitutes a (more or less important) part of grammar teaching, and we hypothesize that, traditionally, less importance has been attached to vocabulary than to grammar. However, according to research in second/foreign language acquisition, vocabulary knowledge is essential for language learning in general. It has above all been put forward that there is a very strong connection between vocabulary size and other linguistic capacities of the learner. That is why we will try to emphasize the importance of explicit vocabulary teaching within grammar courses in this paper.

**Keywords**: vocabulary teaching, vocabulary size, electronic devices

## 1. Introduction

L'objectif principal du présent article est de discuter de l'enseignement du vocabulaire français au niveau universitaire en Suède. Comme on le sait, celui-ci est souvent intégré de différentes manières, et à différents degrés, dans les cours de grammaire. On se pose alors la question de savoir quel est le rôle et la place du vocabulaire dans le cadre de tels cours. Le vocabulaire est-il enseigné ? Et, le cas échéant, de quelle manière ? En effet, il semblerait qu'en général, on accorde peu de temps à l'enseignement explicite du vocabulaire, tout en focalisant considérablement plus sur la grammaire. Par exemple, déjà dans les années 1970, discutant de l'enseignement et de l'acquisition de l'anglais, Richards (1976 :77) a constaté que « *l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire n'a jamais suscité le même intérêt dans le cadre de l'enseignement que l'ont fait les aspects tels que la compétence grammaticale, l'analyse contrastive, la lecture, ou l'écriture, qui ont reçu beaucoup d'attention de la part des chercheurs et des enseignants* »<sup>1</sup>. De plus, Meara (1980), pour sa part, a observé que le vocabulaire était un aspect négligé dans le cadre des recherches en acquisition d'une langue seconde. Si les recherches sur l'acquisition du vocabulaire a eu un essor récemment (voir p.ex. Cobb & Horst, 2004, Batista & Horst, 2016, Lindqvist, 2015, pour des études sur le français), nous avons tout de même l'impression que l'enseignement se concentre généralement peu sur cet aspect. Certes, il est incontestable que la grammaire constitue une composante primordiale dans l'acquisition d'une langue étrangère ; pourtant, les recherches précédentes montrent également que le vocabulaire est un aspect fondamental, voire la composante la plus importante, pour l'acquisition d'une langue étrangère<sup>2</sup> (Nation, 2001, Schmitt, 2010, Milton, 2009). En outre, dans le contexte qui nous concerne directement, c'est-à-dire les universités en Suède, l'importance accordée au vocabulaire ressort clairement dans le test national commun à ces universités, *Riksprovet*. Cet examen, obligatoire pour tous les étudiants de français qui sont inscrits au premier semestre d'études au niveau universitaire en Suède, contient en effet une partie considérable consacrée au vocabulaire. Ainsi, le test, qui donne un total de 200 points, contient trois sections de vocabulaire, totalisant 80 points, soit 40 % des points. Par conséquent, il est clair que, pour réussir à ce test, les connaissances de grammaire ne suffisent pas. Comment donc acquérir le vocabulaire ciblé ? Quelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage sont appropriées ? Dans quelle mesure de telles méthodes sont-elles utilisées ? Dans cet article, nous avons pour but de discuter de ces questions. Un deuxième but sera de discuter de différentes possibilités de développement de l'enseignement du vocabulaire.

## 2. La compétence lexicale en langue étrangère

De nombreuses études ont mis en évidence une forte corrélation entre l'étendue ou la taille du vocabulaire d'un apprenant de langue seconde et ses compétences linguistiques générales. Pour les compétences passives (compréhension orale et écrite) ce lien paraît évident : plus on connaît de mots, plus la lecture et la compréhension orale sera facile (Laufer, 1992 ; Milton et al., 2010 ; Stæhr, 2008). Or, plusieurs études récentes (Laufer, 1998 ; Stæhr, 2008) ont montré qu'il existe aussi un lien fort entre l'étendue du vocabulaire et les compétences productives (parler et écrire). Comme la connaissance du vocabulaire est un bon indicateur prévisionnel de la performance communicative globale des élèves, il en découle d'un point de vue pédagogique que le vocabulaire mérite une attention toute particulière dans l'enseignement des langues. Comme nous le verrons plus bas, le partage entre ce qui relève de la grammaire et ce qui relève du lexique (le vocabulaire) est souvent difficile. C'est pourquoi nous proposons d'intégrer pleinement le vocabulaire dans les cours de grammaire et d'en développer son enseignement.

La connaissance du vocabulaire est un phénomène très complexe aux multiples aspects qu'il est difficile de cerner de façon précise. On distingue souvent entre *l'étendue/la taille* (ang. *size*) et *la profondeur* (ang. *depth*) des connaissances lexicales. Si l'étendue est assez simple à définir (le nombre de mots pour lesquels un locuteur peut donner au moins un sens), la profondeur reste beaucoup plus complexe. Il s'agit en effet de tout ce qu'un locuteur sait sur un mot. Pour rendre compte de cette complexité, Nation (2001 :27) propose une division en trois catégories : la forme, le sens et l'emploi. Ces catégories sont ensuite divisées chacune dans trois sous-catégories. Chaque sous-catégorie a aussi une face réceptive et une face productive. Par exemple, pour la catégorie de la forme on distingue entre l'oral, l'écrit et les parties des mots. L'oral a une face réceptive (la reconnaissance des sons qui constituent le mot) et une face productive (la production des mêmes sons). Pour la catégorie de l'emploi, savoir ce qui appartient au vocabulaire (lexique) et à la grammaire est un vrai problème. Les sous-catégories de l'emploi sont les fonctions grammaticales, les collocations et les contraintes quant à l'emploi. Bref, il s'agit des différents schémas dans lesquels s'inscrit un mot. Le fait de connaître pleinement un mot fait donc intervenir une multitude de connaissances qui sont parfois à la limite entre le lexique et la grammaire. Les morphèmes en sont une illustration. Certains morphèmes constituent des éléments indépendants dont le locuteur est conscient alors que d'autres n'existent pour ainsi dire que dans la grammaire. Les constructions verbales sont un autre exemple qui se situe à la limite entre lexique et grammaire. De façon plus générale et plus abstraite, on peut dire que le lexique et la grammaire sont en dépendance mutuelle. Le lexique peut

être structuré grammaticalement (par exemple en classes de mots), alors que les processus grammaticaux, eux, peuvent aboutir à des entrées lexicales.

À côté de l'étendue et de la profondeur, on peut imaginer d'autres dimensions pour concevoir les connaissances lexicales d'un locuteur. À ce propos, Daller et al. (2007) ajoutent une troisième dimension, à savoir *la fluidité* qu'ils définissent comme la facilité et la rapidité avec lesquelles le locuteur est capable de reconnaître et d'utiliser les mots.

Est-il possible de se faire une idée de l'étendue du vocabulaire dont les étudiants ont besoin pour la réussite de leurs études et pour le monde du travail qui les attend ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous pouvons prendre comme point de départ la compréhension écrite (la lecture), étant donné que le lien entre l'étendue du vocabulaire et la lecture est particulièrement fort et relativement facile à étudier.

Comme le mot peut se concevoir de différentes façons, on utilise souvent le lemme comme unité de mesure dans les études qui portent sur le vocabulaire. À l'instar des entrées d'un dictionnaire, on regroupe sous un même lemme les différentes formes d'un mot. Pour la classe des verbes par exemple, le lemme sera représenté par l'infinitif (sa forme vedette ou canonique), sous lequel on regroupe toutes les formes flexionnelles. On appelle en anglais *coverage* (« couverture ») le pourcentage des mots connus d'un texte donné. Un nombre assez restreint de lemmes est susceptible de fournir une « couverture » étonnement élevée. Par exemple, si on maîtrise les mille familles de mots les plus fréquentes en anglais, on comprend environ 80 % des mots d'un texte ordinaire (Nation 2006). Or, il ne faut pas se tromper, avec 1 000 familles de mots, il est impossible de se faire une idée du contenu d'un texte. En effet, pour arriver à la compréhension raisonnable d'un texte sans interrompre la lecture constamment pour chercher des mots dans un dictionnaire, plusieurs chercheurs (Nation, 2001 ; Schmitt et al., 2011) ont montré qu'il faut comprendre au moins 98 % des mots qui le constituent (un maximum de 2 % des mots sont alors inconnus). Dans un livre de poche contenant 250 mots par page, cela correspond à 5 mots inconnus par page. Au premier semestre d'études universitaires de français en Suède figure souvent le roman *L'Etranger* de Camus. Pour arriver à lire et à comprendre de façon raisonnable ce texte dont la langue est pourtant reconnue simple et claire, il faut maîtriser un vocabulaire d'au moins 8 000 mots (Ramnäs, sous presse). On n'exige pas aux étudiants du premier semestre d'en être capables, mais aux niveaux supérieurs la capacité de lire et de comprendre la littérature contemporaine paraît justifiée. À titre de comparaison, la liste de vocabulaire accompagnant *Riksprovet* (cf. section 1) totalise un peu moins de 4 000 lemmes et donne une couverture d'environ 95 %. Il en résulte le besoin

d'un enseignement de vocabulaire également aux niveaux supérieurs, surtout au deuxième semestre d'études universitaires.

### 3. L'enseignement du vocabulaire à l'université

#### 3.1. L'état des lieux

Si la place accordée au vocabulaire dans les cours de français à l'université a été, et reste toujours restreinte, il faut cependant nuancer un peu cette image en faisant la différence entre d'une part l'apprentissage du vocabulaire et d'autre part l'enseignement du vocabulaire. En effet, les étudiants ont bien évidemment de tout temps appris des mots et à ce propos nous avons pu attester l'existence d'un certain nombre d'épreuves de vocabulaire utilisées dans différentes universités en Suède. Or, à notre connaissance, sauf exception, le vocabulaire n'a pas été enseigné de façon explicite.

Ci-dessus, nous avons déjà évoqué *Riksprovet* qui existe depuis les années 1970, mais qui a été adopté par toutes les universités seulement voilà une dizaine d'années. Cette épreuve est assez révélatrice de l'état des choses en ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire jusqu'il y a peu de temps. Comme nous l'avons déjà mentionné, le vocabulaire compte pour environ 40 % de la totalité des points de cette épreuve. Donc, le vocabulaire a bel et bien été testé, et ce dans de nombreuses universités. Cependant, jusqu'à une dizaine d'années, il n'y avait pas de liste de vocabulaire déterminée accompagnant cette épreuve nationale. Les universités se partageaient à tour de rôle la construction de l'épreuve et c'était donc au bon gré et selon l'intuition des professeurs chargés de l'épreuve de choisir les mots qui allaient être testés.

Un autre cas de figure typique est celle de l'Université de Göteborg, qui se sert de *Riksprovet* depuis peu de temps seulement, mais qui soumettait aux étudiants une autre épreuve de vocabulaire à la fin du semestre. Pour accompagner cette épreuve il y avait des listes de vocabulaires thématiques et une liste relative à la littérature étudiée. De façon générale, il y a donc eu par le passé des tests, parfois aussi des listes de mots, mais pas de cours proprement dits sur le vocabulaire. Sur le plan formel (dans les syllabus), le vocabulaire faisait le plus souvent partie des cours de grammaire, mais pour réussir à l'examen, on renvoyait les étudiants aux cours de littérature en les encourageant à lire beaucoup.

Si on fait abstraction du fait que le vocabulaire n'était pas enseigné, son intégration dans les cours connaissait deux autres problèmes. Le premier problème concerne l'apprentissage implicite du vocabulaire par la lecture. La lecture est une

activité très enrichissante de tous les points de vue. En lisant, on apprend aussi des mots. Cependant, la plupart des chercheurs dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire en langue seconde, s'accordent aujourd'hui pour dire que l'apprentissage indirect du vocabulaire par lecture seule de livres non simplifiés est peu efficace. Pour apprendre les mots de façon implicite, il faut tout d'abord qu'il n'y ait pas trop de mots inconnus. Ensuite, il faut que les mots inconnus reviennent suffisamment fréquemment (Nation, 2001). Le plus souvent, les livres que les étudiants lisent ne satisfont à aucun de ces critères.

Le deuxième problème concerne les listes (quand il y en a eu). Les listes utilisées à l'Université de Göteborg étaient établies en se basant sur l'intuition et non sur des critères de sélection scientifiques fruits de recherches dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire.

### **3.2. Projet pédagogique à l'Université de Göteborg**

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, il existe à présent, et ce depuis une dizaine d'années, une liste de vocabulaire commune à toutes les universités en Suède et valable pour le premier semestre d'études universitaires de français. Cette liste de vocabulaire définit un peu moins de 4 000 lemmes que les étudiants sont censés apprendre. L'existence d'une liste constitue un progrès majeur, mais seule environ la moitié des mots ont été sélectionnés sur des critères scientifiques. Ainsi, il est à noter que la liste de vocabulaire constituant le point de départ pour la liste actuelle a été élaborée dans le cadre d'un projet de recherche visant à examiner la richesse lexicale chez les apprenants suédophones de français (voir p.ex. Lindqvist et al., 2013), et non pas dans l'objectif d'être utilisée en tant que matériau d'enseignement. La liste originale a été conçue sur la base du corpus *Corpaix*, contenant un million de mots et établie à l'Université de Provence par Campione et al. (2005). La liste contient les 2 700 lemmes les plus fréquents en français parlé et couvrirait ainsi le vocabulaire de base. Désormais, cette liste a été complétée par encore environ 1 300 mots. Ces mots ont été perçus comme utiles pour les étudiants, mais n'ont pas été rajoutés à partir de critères scientifiques. Sur ce point, il reste donc du travail à faire.

Depuis deux ans, nous essayons à Göteborg de mettre en place un enseignement de vocabulaire qui s'intègre dans les cours de grammaire. L'enseignement opère sur quatre niveaux souvent abordés dans la littérature et qui sont définis par Graves (2006), par exemple : fournir aux étudiants une exposition au vocabulaire riche et variée, enseigner de façon explicite les mots, enseigner à apprendre les mots (différentes stratégies d'apprentissage) et promouvoir la conscience métalinguistique

des mots. Pour l'enseignement des mots, nous partons d'une approche bilingue et proposons une liste avec des équivalents en suédois pour tous les mots. En effet, pour établir une relation entre la forme et le sens, l'approche bilingue semble la plus efficace (Bogaards, 1994 :168-171), ce qui ne nous empêche pas de proposer aussi des activités monolingues. À partir de la liste bilingue, nous mettons à la disposition des étudiants une multitude d'exercices et d'activités à faire en ligne et en salle. Nous proposons par exemple le travail avec les *flash cards*, une méthode ludique basée sur la répétition espacée, dont l'efficacité est prouvée (voir section 4). Il y a plusieurs logiciels dédiés à cette méthode. Les mots de la liste ont aussi été comparés avec les mots des textes littéraires faisant partie des cours de littérature. Cette comparaison permet une harmonisation entre l'enseignement du vocabulaire et la littérature : des exemples extraits des romans étudiés sont à la base d'exercices et d'activités de toutes sortes. Tout au long du semestre, nous proposons aussi des tests en ligne, disponibles sur notre plate-forme interne d'apprentissage, et en salle, grâce à différents outils contenant des *quiz*, à la fois sur une partie du vocabulaire précise que sur les connaissances que les étudiants sont censés avoir cumulées.

Pour enseigner à apprendre les mots, plusieurs séminaires sont proposés, visant surtout les stratégies d'apprentissage et différentes méthodes d'apprentissage, telle les *flash cards*. Pour finir, dans le but d'encourager la conscience métalinguistique par rapport au vocabulaire, les séminaires contiennent des discussions du vocabulaire et des questions centrales concernant l'apprentissage du vocabulaire à partir d'articles scientifiques dans le domaine.

#### **4. L'enseignement du vocabulaire dans le futur - possibilités de développement**

Durant les deux dernières années, nous avons développé l'enseignement du vocabulaire à notre université de différentes manières, surtout au premier et au deuxième semestres d'études. Ces changements ont été décrits plus haut. À l'heure actuelle, nous sommes en train d'encore développer certaines composantes, qui seront utiles dans l'avenir. Nous allons surtout focaliser sur l'utilisation d'outils électroniques en classe. Ceux-ci se sont avérés fructueux pour l'acquisition du vocabulaire dans des études antérieures. Ainsi, selon Godwin-Jones (2010:4) : « *introduire des outils sophistiqués consacrés à l'étude spécialisée du vocabulaire dans les environnements en ligne conçus pour l'apprentissage des langues constitue une ressource importante pour l'apprentissage des langues sérieux et à long terme* »<sup>3</sup>. Les outils électroniques est un vaste concept, incluant beaucoup de différents types d'outils. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les recherches montrent par exemple que l'utilisation de *flash cards* a un effet positif quant à la

taille du vocabulaire (Altiner, 2011). En outre, l'utilisation des flash cards permet d'acquérir un grand nombre de mots en relativement peu de temps (Fitzpatrick et al., 2008). Dans le cadre de nos cours, nous introduisons cette méthode. De plus, nous sommes en train de développer des exercices visant à préparer les étudiants pour le test national de manière plus explicite en classe. Il existe plusieurs outils électroniques qui permettent de créer des tests à choix multiples. Ceux-ci nous semblent appropriés pour notre but d'enseigner le vocabulaire ciblé explicitement aux étudiants. Des tests pilotes ont été effectués avec des résultats prometteurs.

Nous projetons aussi de mieux exploiter les outils d'analyse automatique du vocabulaire qui existent, comme par exemple le logiciel *VocabProfile* (accessible sur [www.lexutor.ca](http://www.lexutor.ca)). Le résultat d'une telle analyse est riche en enseignements quant à la conception et au développement des cours. Elle permet par exemple de cibler les mots qui ne sont pas fréquents dans la langue en général, mais qui le sont dans les textes étudiés, contribuant ainsi à réduire aussi la séparation entre les cours de littérature et les cours de grammaire/vocabulaire.

Nous avons également commencé le travail de consacrer plus de temps au vocabulaire au deuxième semestre d'études. Les chercheurs en acquisition du vocabulaire en langue seconde insistent souvent sur le fait qu'il faut proposer une liste de mots bien définie aux étudiants, telle la liste utilisée durant le premier semestre d'études. Voilà pourquoi nous avons élaboré une telle liste aussi pour les étudiants au deuxième semestre d'études, cette liste-ci contenant environ 2 000 mots (lemmes). Cette liste se base sur *A Frequency Dictionary of French*, élaborée par Lonsdale & Le Bras (2009), qui contient les 5 000 lemmes les plus fréquents en français parlé et écrit. Après avoir comparé ces 5 000 mots à ceux de la liste utilisée au premier semestre, et exclu les mots qui figurent dans les deux listes, il reste environ 2 000 mots. Ces mots seraient alors nouveaux pour les étudiants, dans la mesure où ils ne les ont pas rencontrés sur la liste du premier semestre. La nouvelle liste constitue ainsi une continuation logique pour les étudiants ayant terminé le premier semestre d'études. En ajoutant 2 000 mots à leurs vocabulaires, les étudiants auraient connaissance d'environ 6 000 mots après une année d'études à l'université.

## 5. Conclusion

L'objectif de cet article était de discuter l'enseignement du vocabulaire au niveau universitaire en Suède. Après avoir présenté la base scientifique de laquelle nous partons dans notre discussion, c'est-à-dire les recherches en acquisition du vocabulaire d'une langue seconde, nous avons proposé quelques réflexions par



rapport à l'enseignement du vocabulaire et son rôle dans le cadre de l'enseignement de la grammaire à l'université. Nous avons, entre autres, insisté sur l'importance de la taille du vocabulaire pour la compétence linguistique générale en une langue étrangère. Nous avons aussi présenté différentes idées pour l'intégration du vocabulaire dans l'enseignement, par exemple en proposant des listes de mots aux étudiants, tout en prenant en compte la taille du vocabulaire et sa relation avec la notion de couverture. De plus, concernant les possibilités de développement de l'enseignement explicite du vocabulaire, nous avons abordé le rôle central d'outils électroniques, qui se sont avérés efficaces dans les recherches antérieures. Enfin, nous espérons avoir souligné l'importance du vocabulaire pour la compétence linguistique générale de l'apprenant, et, de ce fait, pour l'enseignement explicite de celui-ci.

### Bibliographie

- Altiner, C. 2011. « Integrating a computer-based flashcard program into academic vocabulary learning ». *Graduate Theses and Dissertations Paper 10160*. Iowa State University.
- Bogaards, P. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
- Campione, E. et al. 2005. The French corpus. In: E. Cresti, M. Moneglia (éds), C-ORAL-ROM: Integrated reference corpora for spoken romance languages (p. 111-133). Amsterdam : Benjamins.
- Cobb, T. 2016. « Quick start, show finish. Is learning the lexis of French like learning to play the guitar? ». Communication faite à l'Université de Göteborg.
- Cobb, T., Horst, M.-L. 2004. « Is there room for an AWL in French? » In B. Laufer, P. Bogaards (éds) *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing*. Amsterdam : John Benjamins, p. 15-38.
- Daller, H. et al. 2007. « Editors' introduction: conventions, terminology and an overview of the book. » In Daller, H. et al. (éds), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 1-32.
- Fitzpatrick, T. et al. 2008. « Intensive vocabulary learning: A case study ». *Language Learning Journal*, n° 2, p. 239-248.
- Godwin-Jones, R. 2010. « Emerging technologies from memory palaces to spacing algorithms: approaches to second-language vocabulary learning ». *Language Learning and Technology*, n° 2, p. 4-11.
- Graves, M. 2006. *The vocabulary book: Learning & instruction*. Newark, DE : International Reading Association.
- Laufer, B. 1992. « How much lexis is necessary for reading comprehension? » In: H. Bejoint, P. Arnaud (éds) *Vocabulary and applied linguistics*. London : Macmillan, p. 126-132.
- Laufer, B. 1998. « The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? »- *Applied Linguistics*, n° 19, p. 255-271.
- Lonsdale, D., Le Bras, Y. 2009. *A Frequency Dictionary of French: Core Vocabulary for Learners*. London and New York : Routledge Frequency Dictionaries.
- Lindqvist, C. 2015. « Est-il possible d'atteindre un niveau natif de compétence lexicale en langue seconde ? Le cas du français chez les locuteurs suédophones ». In : Prescod, P., Robert, J.-M. (éds) *La langue seconde de l'école à l'université : état des lieux. Cahiers d'ateliers sociolinguistiques*, n° 10, p. 229-249. Paris: Harmattan.

- Lindqvist, C. et al. 2013. « A new approach to the measuring of vocabulary in L2 oral production ». In Bardel, C. et al. (éds) *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis*. p. 109-126. Eurosla Monograph Series 2. [En ligne]: <http://eurosla.org/monographs/EM02/EM02home.php> [consulté le 15 juin 2017].
- Meara, P. 1980. « Vocabulary acquisition: A neglected area of language learning ». *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, n° 4, p. 221-246.
- Milton, J. 2009. *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol : Multilingual Matters.
- Milton, J. et al. 2010. « Aural word recognition and oral competence in a foreign language ». In : Chacón-Beltrán, R. et al. (éds) *Further insights into non-native vocabulary teaching and learning*, p. 83-98. Bristol : Multilingual Matters.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. 2006. « How Large a Vocabulary is Needed For Reading and Listening? ». *Canadian Modern Language Review*, n° 41, p. 59-82.
- Ramnäs, M. sous presse. « Vokabulären i franskundervisningen på svenska universitet ». *Lingua*, n° 3, 2017.
- Richards, J.C. 1976. « The Role of Vocabulary Teaching ». *TESOL Quarterly*, n° 1, p. 77-89.
- Schmitt, N. et al. 2011. « The percentage of words known in a text and reading comprehension ». *The Modern Language Journal*, n° 95, p. 26-43.
- Stæhr, L.S. 2008. « Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing ». *The language Learning Journal*, n° 36 (2), p. 139-152.

## Notes

1. « The teaching and learning of vocabulary has never aroused the same degree of interest within language teaching as have such issues as grammatical competence, contrastive analysis, reading, or writing, which have received considerable attention from scholars and teachers ».
2. Dans cet article, le terme *langue étrangère* sera utilisée pour renvoyer à la langue étudiée par les apprenants suédophones, c'est-à-dire le français. Les termes langue seconde (L2) ou langue troisième (L3), fréquemment employés dans le cadre des recherches en acquisition de langues, ne seront pas utilisés dans ce cas précis, étant donné que nous nous intéressons au français étudié dans un contexte formel, où il n'est normalement pas utilisé en tant que moyen de communication. Pourtant, en faisant référence à d'autres études, nous adopterons le terme utilisé là-dedans, le plus souvent *langue seconde*.
3. « integrating sophisticated tools for dedicated vocabulary study into on-line environments for language learning offers an important resource for serious, long-term language learning ».