

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RÉTENTION DES COLLOCATIONS LEXICALES EN FRANÇAIS LANGUE
SECONDE : VERS UNE APPROCHE DIRIGÉE OU FORTUITE?

MÉMOIRE DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
ANDRÉANNE MÉLANIE GENDRON-LANDRY

OCTOBRE 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Remerciements

Je veux d'abord sincèrement remercier ma directrice de recherche Madame Véronique Fortier pour son aide précieuse, sa curiosité et sa passion communicative pour la recherche, son optimiste et sa joie de vivre. Je veux également remercier mes lecteurs, Monsieur Thomas Cobb et Madame Gladys Jean, pour leurs commentaires précieux lors de l'élaboration et la conception de cette recherche. Je tiens aussi à remercier Madame Suzanne Fradette de m'avoir incitée à entreprendre cette aventure qu'est la maîtrise. Un grand merci aux conseillers pédagogiques qui m'ont ouvert les portes de leur institution, aux professeurs qui m'ont ouvert les portes de leur classe et aux étudiants sans qui ce projet n'aurait jamais vu le jour.

De plus, j'aimerais remercier Marie-Sophie Villeneuve, Imad Buali et Josée Girard, mes infailibles et incorruptibles amis qui, dans le doute, m'avez montré le chemin. Merci à vous, Pierre et Diane, de vos encouragements constants et de votre confiance indéfectible. Et finalement, merci à toi, Baptiste Decroix, d'avoir plongé en ma compagnie, dans l'univers passionnant des collocations lexicales.

Table des matières

Liste des figures	v
Liste des tableaux	vi
Liste des graphiques.....	vii
Résumé	viii
Introduction	1
Chapitre I	
Problématique	3
1.1. Contexte	3
1.2. Recommandations de la recherche quant à la place des collocations dans l'enseignement	5
1.2.1. Les collocations dans l'enseignement en anglais langue seconde	5
1.2.2. Les collocations dans l'enseignement en français langue seconde.....	6
1.3. Les différentes approches dans l'enseignement des collocations	7
1.4. Question de recherche	9
Chapitre II	
Cadre conceptuel.....	10
2.1. Classification, définitions et caractéristiques des formes collocationnelles	10
2.1.1. La classification : un débat de fond.....	10
2.1.2. Définitions et caractéristiques des types de collocation.....	12
2.2. Avantages et difficultés liés à l'acquisition des collocations.....	16
2.2.1. L'augmentation de la fluidité discursive.....	16
2.2.2. Un effort procédural moins exigeant.....	17
2.2.3. Les difficultés liés à l'apprentissage des collocations.....	18
2.3. L'apprentissage des collocations : approche dirigée ou fortuite?	20
2.3.1. L'approche dirigée d'enseignement des collocations	21
2.3.2. L'approche fortuite d'enseignement des collocations	22

Chapitre III	
Recension des écrits.....	26
3. Introduction.....	26
3.1. L'approche fortuite de l'enseignement du vocabulaire.....	26
3.2. Les approches dirigées de l'enseignement du vocabulaire	32
Chapitre IV	
Méthode.....	39
4. Introduction.....	39
4.1. Devis expérimental.....	39
4.2. Participants.....	40
4.3. Choix du corpus collocationnel.....	40
4.4. Traitement	43
4.4.1. Texte.....	43
4.4.2. Les conditions expérimentales	44
4.5. Instruments de cueillette de données.....	45
4.5.1. Test de taille des collocations lexicales (TTCL).....	45
4.5.2. Test de taille de vocabulaire (TTV)	46
4.6. Procédures	47
4.6.1. Mise à l'essai.....	47
4.6.2. Test de taille de vocabulaire et pré-test.....	48
4.6.3. Passation de la tâche expérimentale.....	48
4.6.4. Post-test immédiat.....	49
4.6.5. Post-test différé	49
4.7. Dépouillement des données.....	49
4.8. Analyse des données	50
Chapitre V	
Analyse et interprétation des résultats.....	51
5.1. Résultats des analyses statistiques descriptives	51
5.1.1. Le test de taille de vocabulaire (TTV)	51
5.1.2. Le test de taille des collocations lexicales (TTCL).....	52
5.2. Vérification des présupposés.....	54
5.2.1. Le test de normalité.....	54
5.2.2. Le test de sphéricité.....	55
5.3. Résultats des analyses statistiques inférentielles.....	55
Chapitre VII	
Discussion des résultats.....	59

6.1. Discussion des résultats au regard à la question de recherche	59
6.2. Discussion des résultats en regard des recherches antérieures.....	64
6.2.1. La rétention des collocations lexicales – approche fortuite	64
6.2.2. La rétention des collocations lexicales – approche dirigée	65
6.3. Les limites, les pistes de recherches et les implications pédagogiques.....	66
6.3.1. Les limites	66
6.3.2. Les différentes pistes de recherches	67
6.3.3. Implications pédagogiques	68
Conclusion	70
 Annexe A	 73
Annexe B.....	80
Annexe C.....	82
Annexe D	92
 Bibliographie	 97

LISTE DES FIGURES

Figure	page
2.1 Continuum collocationnel	12
2.2 Axes de fréquence et de transparence des collocations.....	13
4.1 Test de taille de vocabulaire	46

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique	page
5.1 Test de taille des collocations lexicales.....	53

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	page
3.1. Distribution des items du « RK Protocol » (Mueller, 2010)	34
4.1. Corpus de collocations (cibles et leurres)	42
4.2. Fréquence des mots dans le texte	43
4.3. Procédé d'analyse en contrebalancement.....	46
5.1. Résultats du test de taille de vocabulaire.....	51
5.2. Résultats du test de taille de collocations lexicales.....	52
5.3. Ratio de symétrie.....	54
5.4. Test de sphéricité.....	55
5.5. Résultats de l'ANOVA à mesures répétées.....	56
5.6. Résultats des comparaisons multiples entre les temps*groupes	57

Résumé

L'enseignement des collocations et, en particulier des locutions verbales (verbe + complément direct / complément indirect), est peu présent dans les programmes d'études de français langue seconde (FLS) au Québec. Bien que certains enseignants incitent les apprenants à mémoriser les unités combinatoires nécessaires à la communication, ces apprenants ne sont pas toujours en mesure de les utiliser correctement étant donné qu'ils y sont peu exposés et qu'il peut leur être difficile de les retenir (Durrant et Schmitt, 2010). De plus, les enseignants ne savent pas toujours quelle approche privilégier pour l'enseignement des collocations lexicales. Cette recherche vise ainsi à vérifier la rétention des collocations lexicales chez les apprenants adultes de FLS en comparant deux approches didactiques différentes: l'approche dirigée qui demande à l'apprenant de focaliser son attention sur un objet d'étude et l'approche fortuite nécessite de répondre à des besoins (*need*) langagiers dans la réalisation d'une autre tâche. L'étude a été effectuée sur une période de quatre semaines auprès de participants (n=70) inscrits dans les cours de francisation du ministère de l'Immigration et de la Diversité culturelle et de l'Intégration (MIDI). Les données ont été recueillies à l'aide d'un pré-test, un post-test et un post-test différé qui permet de mesurer le niveau de connaissances des collocations lexicales ainsi que d'un test de taille de vocabulaire (TTV) (Batista, 2014) permettant de contrôler les connaissances lexicales des participants. Lors du traitement, les groupes ont lu un texte dont dans une des trois conditions expérimentales: le *groupe expérimental dirigé* a lu un texte dont les items collocationnels cibles sont surlignés et définis, le *groupe expérimental fortuit* a lu un texte dont la même liste d'items était mise en évidence en étant surlignés et le groupe témoin a lu le même texte, sans mise en évidence ni définitions. Les résultats de l'étude laissent supposer que l'approche fortuite permettrait une meilleure rétention des collocations lexicales lorsque comparée à l'approche dirigée.

Mots clés : collocations, français langue seconde, locutions verbales, approche dirigée, approche fortuite.

INTRODUCTION

L'idée de ce projet émane de considérations pratiques issues de notre vécu personnel d'enseignante de français langue seconde. En effet, notre expérience professionnelle nous a menée à nous questionner sur les approches d'enseignement susceptibles d'amener l'apprenant à retenir davantage le sens de structures lexicales « fixes » de la langue. Plusieurs études menées en contexte anglophone (p.ex., Durrant et Schmitt, 2010; Sonbul et Schmitt, 2009; Webb et Kagimoto, 2009) se sont aussi intéressées à la manière dont ces structures fixes (nommées collocations) pouvaient être mémorisées et, par la suite, reproduites dans divers contextes. À cet effet, deux approches sont souvent comparées : l'approche dirigée et l'approche fortuite. Étant donné que peu d'études empiriques ont été effectuées sur ce sujet en français dans un contexte québécois, nous avons donc décidé de mener une étude afin de vérifier quelle approche – dirigée ou fortuite - contribuerait à l'obtention d'une meilleure rétention des collocations lexicales. Plus spécifiquement, nous avons choisi d'adapter un test de Martinez (2012) qui nous permettra de vérifier l'étendue réceptive des connaissances des collocations lexicales chez les apprenants adultes de français langue seconde et leur capacité à en retenir le sens.

Au terme de cette présente étude, nous espérons que nos résultats contribueront à l'avancement des connaissances dans le domaine de la recherche dans l'acquisition du vocabulaire quant à l'approche à utiliser dans l'enseignement des collocations lexicales en français langue seconde afin d'obtenir une meilleure rétention du sens de celles-ci.

Le présent travail comporte six chapitres. Dans le premier chapitre, nous exposerons notre problématique en explorant l'enseignement en anglais langue seconde et l'enseignement en français langue seconde au regard des collocations lexicales. Dans le second chapitre, nous présenterons le cadre conceptuel dans lequel s'insère notre étude soit : la classification des collocations lexicales, les définitions et caractéristiques des types de collocations, les avantages et les difficultés liés à l'acquisition des collocations et, finalement, l'apprentissage des collocations. Dans le troisième chapitre, nous ferons la recension des études empiriques examinant les approches dirigées et fortuites au regard de l'apprentissage du vocabulaire et plus précisément des collocations. Dans le quatrième chapitre, le chapitre portant sur la méthodologie, nous présenterons d'abord le devis expérimental et les participants. Ensuite, nous exposerons le choix du corpus collocationnel et comment nous opérationnaliserons les approches expérimentales. Enfin, nous décrirons les instruments et la collecte de données ainsi que les méthodes de codification et d'analyse de données. Dans le cinquième chapitre, nous présenterons les résultats ainsi que leur analyse et leur interprétation. En premier lieu, nous présenterons les résultats des analyses statistiques descriptives pour les tests de taille de collocations lexicales vérifiant l'étendue de la connaissance réceptive de cette forme collocationnelle ainsi que pour le test de vocabulaire et, puis nous présenterons la vérification des présupposés (le test de normalité et le test de sphéricité). Enfin, nous présenterons les résultats des analyses inférentielles nous permettant de comparer les performances des participants soumis aux différentes conditions expérimentales. Dans le sixième chapitre, nous discuterons les résultats obtenus. Dans un premier temps, nous aborderons les résultats au regard de notre question de recherche. Ensuite, nous discuterons des résultats au regard des recherches antérieures. Nous terminerons ce chapitre en présentant les limites de notre étude ainsi que quelques pistes de recherches. Enfin, nous conclurons ce travail en présentant une brève synthèse de notre étude.

CHAPITRE 1

Problématique

1.1. Contexte

Depuis une cinquantaine d'années, les études portant sur le vocabulaire sont nombreuses et ont permis d'avoir une meilleure compréhension de l'acquisition du lexique¹ chez les apprenants de langue seconde (désormais L2) ou étrangère. Il faut, en particulier, souligner la variété de recherches effectuées dans la littérature scientifique anglophone qui a dressé un portrait exhaustif de l'acquisition lexicale en anglais langue seconde (désormais ALS). Notons que des chercheurs tels que Sinclair, Ellis, Nation, Meara, Cobb, Schmitt et Laufer, pour ne nommer que ceux-ci, ont exposé différents principes caractérisant l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire en L2. Il est important de constater qu'un fait ressort de l'ensemble de ces recherches : la connaissance d'un vocabulaire étendu est essentiel à la compréhension et à la production de la langue cible (Ellis et Sagarra, 2001; Nation, 2001). En somme, plus l'apprenant connaît de mots et de familles de mots, plus sa capacité à comprendre et à inférer le sens d'un texte ou d'un discours deviendra aisée (Webb, 2005; Read, 2005; Bogaards, 2001).

Cependant, une langue n'est pas uniquement composée d'une suite de mots simples, mais aussi de « *blocs de langage* » où des mots sont liés entre eux pour former un « *tout* » ayant un sens propre et intrinsèque. Les recherches des vingt dernières années ont nommé ces « *blocs de langage* » des collocations (Wray, 2002; Nation, 2001; Schmitt, 2000; Sinclair, 1991). De plus, ces mêmes études ont également mentionné l'importance de connaître les collocations pour l'apprenant de L2 puisque celles-ci contribuent à l'augmentation de la fluidité, soit l'aisance dans le discours oral

¹ Les termes lexique et vocabulaire seront utilisés indifféremment afin de référer aux unités lexicales.

permettant à l'apprenant de communiquer sans avoir l'air étrange face au locuteur natif (Laufer et Waldmann, 2011; Durrant et Schmitt, 2010), et elles permettent aussi une meilleure compréhension des textes écrits (Laufer et Waldmann, 2011; Nation, 2001).

Malgré cette importance, les collocations demeurent un problème pour l'apprenant de L2. Tout d'abord, elles sont ardues à reconnaître car elles ne sont pas nécessairement identifiées comme des « *blocs de langage* » par l'apprenant, mais comme des mots individuels (Durrant et Schmitt, 2010; Wray, 2002). Ensuite, les collocations sont parfois complexes à comprendre puisque le sens de la collocation peut être figuré, entraînant des erreurs de compréhension chez l'apprenant (Martinez, 2013). De plus, elles peuvent être difficiles à produire car elles comptent souvent des restrictions grammaticales et des variantes. Par exemple, la locution verbale *nettoyer la vaisselle* peut se présenter sous différentes formes (p.ex., *faire la vaisselle*, *recurer la vaisselle*, etc.) et peut engendrer des erreurs fossilisées dans le discours si les apprenants n'en acquièrent pas la structure et les diverses utilisations (Thornbury, 2002; Nation, 2001; Nattinger et DeCarrico, 1992). Finalement, les collocations sont surtout difficiles à acquérir compte tenu de leur basse fréquence d'apparition en salle de cours et dans le discours oral (Martinez, 2013; Durrant et Schmitt, 2010; Lewis, 1993). Dans une étude réalisée par Durrant et Schmitt (2010) auprès d'apprenants adultes d'ALS portant sur la rétention des collocations par la répétition, les chercheurs soulèvent en effet que l'apprentissage des collocations doit se faire par un input fréquent et répétitif de phrases contextualisées (p.182), des conditions rarement réunies si l'enseignant ne décide pas volontairement d'inclure les collocations dans sa planification. À cet effet, certains chercheurs recommandent de retrouver les collocations dans l'enseignement, les manuels, les cursus scolaires et de pouvoir aussi les retrouver dans un corpus langagier informatisé afin de relever les concordances plus aisément (Martinez, 2013; Cobb, 2011; Mueller, 2010).

Dans ce qui suit, nous verrons comment, dans certains contextes d'enseignement de l'ALS, les recherches effectuées ont mis en relief l'importance d'introduire les collocations dans les cours de L2 afin de pallier aux difficultés de repérage, de compréhension et d'acquisition. Nous poursuivrons en traitant de la situation en enseignement du français L2 (désormais FLS), contexte dans lequel peu d'études ont été réalisées au sujet de la place qu'occupent les collocations dans l'enseignement.

1.2. Recommandations de la recherche quant à la place des collocations dans l'enseignement

1.2.1. Les collocations dans l'enseignement en anglais langue seconde

En premier lieu, plusieurs recherches recommandent que les enseignants et les ministères introduisent les collocations dans les cours et les cursus scolaires afin d'améliorer les compétences réceptives et productives des apprenants de L2 (Martinez 2013, Mueller 2010, Myers et Chang 2009). Par exemple, Lewis (1993) et Martinez (2013) suggèrent d'introduire les collocations dans les activités pédagogiques et dans les manuels dès les niveaux débutants afin de faciliter la reconnaissance et la rétention des formes collocationnelles. De plus, ils font aussi remarquer que même si les manuels intègrent les collocations dans leur développement didactique, les enseignants restent les seuls décideurs de ce qui sera ou ne sera pas enseigné comme lexique.

Grâce aux recherches effectuées dans le domaine de l'enseignement des collocations, plusieurs méthodes ont été suggérées aux enseignants afin de faciliter leur reconnaissance et leur apprentissage par les apprenants. En premier lieu, Lewis (1997) a souligné qu'il fallait attirer l'attention des apprenants en présentant explicitement la forme et le sens des collocations en salle de classe. De plus, la recherche en ALS (p.ex., Lewis, 1997; Nesselhauf, 2003; Wang et Good, 2007; Webb

et Kagimoto, 2009; Boers et Lindstromberg, 2012) mentionne qu'il serait nécessaire de déterminer les méthodes les plus efficaces pour enseigner les collocations (p.ex., activités dirigées, méthode fortuite, apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO), lecture orientée vers le message, prise de conscience des collocations par la lecture, etc.) afin d'offrir des pistes aux enseignants. Ainsi de nombreux chercheurs se sont penchés sur les différentes approches dans l'enseignement des collocations lexicales, mais il en reste évidemment beaucoup à faire. Ce constat est d'autant plus vrai en FLS.

1.2.2. Les collocations dans l'enseignement en français langue seconde

Contrairement à la situation qui prévaut en ALS et aux diverses recommandations des chercheurs quant à l'intégration des collocations dans les manuels et les cursus scolaires (Martinez, 2013; Myers et Chang, 2009), peu de recherches se sont penchées sur la question en FLS. Les études francophones portant sur les collocations en didactique des langues secondes se concentrent davantage sur des bases de données lexicales ayant permis le développement des dictionnaires de cooccurrences informatisés tels que le *DiCo* (Mel'cuk et Polguère, 2007) ou des cours de français à objectifs spécifiques (Dechamps, 2004). Les quelques recherches effectuées en France par Luste-Chaa (2009) et Hausman (2006) sur les collocations en enseignement du français L2 arrivent aux mêmes conclusions que les études en ALS : l'importance d'introduire les collocations aux cursus scolaires.

Malgré ces recommandations, dans le contexte de l'acquisition du FLS au Québec, il y a peu ou pas de mentions des collocations dans les manuels, les activités ou les cursus d'enseignement (Jousse, Polguère et Tremblay, 2008). Par exemple, la structure des curriculums dans certaines écoles de langue de niveau universitaire met davantage l'accent sur la grammaire que sur le lexique et la notion de collocation apparaît seulement à partir du niveau six, ce qui équivaut à un niveau avancé (École

de français, Université de Montréal, 2011). Par ailleurs, le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), lors de la publication de son nouveau programme-cadre de francisation (2011), a introduit dans le lexique à l'étude la notion de collocation. Par contre, à l'exception de quelques exemples tels que *prendre une douche*, *tirer une conclusion* ou *une grosse voix*, le programme n'explique pas ce que peut représenter le concept de collocation. De plus, les collocations sont présentées pour la première fois au stade 2, qui représente un niveau intermédiaire, au lieu d'être introduites à des niveaux de base comme le suggérait Lewis (1993) et Martinez (2013). En considérant que les curriculums et les programmes ministériels ne précisent pas la nature des collocations et que la première apparition du concept se fait à des niveaux intermédiaires et avancés, les enseignants se retrouvent souvent dépourvus quant à la manière d'aborder les collocations dans leur pratique. À ce sujet, nous traiterons dans le prochain point les approches proposées par les chercheurs quant à l'enseignement des collocations.

1.3 Les différentes approches dans l'enseignement des collocations

Différents chercheurs se sont penchés sur la manière dont l'apprenant de L2 pourrait apprendre et retenir les collocations le plus efficacement possible (p.ex., Durrant et Schmitt, 2010; Nation, 2001; Schmitt, 2000; Laufer et Hulstijn, 2000). Les études à ce sujet divergent : d'une part, certaines d'entre elles prônent une approche explicite consistant en un enseignement direct ou dirigé des collocations (p.ex., Martinez et Murphy, 2011; Durrant et Schmitt, 2010). Dans ce type d'approche, l'enseignant pourrait conscientiser les apprenants sur la forme générale des collocations, ou encore travailler la compréhension en repérant les collocations présentes dans un texte tout en créant une interaction enseignant/apprenants sur le sens de la collocation selon le contexte (Martinez, 2013; Durrant et Schmitt, 2010; Mueller, 2010; Webb et Kagimoto, 2009). Cette approche dirigée permettrait à l'apprenant de faire l'acquisition des collocations et d'en reconnaître la forme avec plus de facilité

(Martinez et Murphy, 2011; Durrant et Schmitt, 2010). D'autre part, certaines études penchent davantage vers une approche fortuite, c'est-à-dire une approche visant le développement des connaissances sans que l'apprenant focalise sur l'objet d'étude, (p.ex., Schmitt, 2000; Laufer et Hulstijn, 2001). Cet apprentissage consiste en la rencontre fortuite des collocations à travers des tâches demandées à l'apprenant. Ces tâches peuvent prendre la forme d'un projet pédagogique ayant des objectifs spécifiques qui nécessite la lecture de textes ou bien la compréhension d'un texte en utilisant les outils éducatifs à la disposition de l'apprenant (ordinateur, dictionnaire, Internet) (p.ex., Eckerth et Tavakoli, 2013; Chan et Truscott, 2010; Sonbul et Schmitt, 2009; Milton, 2008; Bogaards, 2001).

Par ailleurs, certaines études (p.ex., Boers et Lindstromberg, 2012; Thornbury, 2002; Nation, 2001; Nattinger et DeCarrico, 1992) prônent l'approche de la prise de conscience langagière (*language awareness*) qui consiste en une réflexion consciente de l'interdépendance entre le mot, sa nature et sa fonction à l'intérieur du système langagier. En fait, la prise de conscience langagière permet à l'apprenant d'organiser le lexique entrant selon les régularités que les mots peuvent partager (Thornbury, 2002). Ainsi en mémorisant un mot et sa famille (prendre (v.) → prenable (adj.), preneur (n.), prendre soin (loc.), l'apprenant est davantage en mesure d'en comprendre la forme et le sens ainsi que les contextes où ce mot pourrait apparaître. Cette approche contribue à la prise de conscience par l'apprenant des régularités et des modèles qui prédominent dans le langage rendant sa compréhension de la langue plus accessible (Thornbury, 2002).

1.4. Question de recherche

En somme, les collocations sont sous-représentées dans les curriculums et dans les manuels et, à notre connaissance, aucune étude n'a été produite au Québec concernant spécifiquement l'enseignement des collocations en FLS. Alors, nous proposons, dans ce mémoire, de vérifier quelle approche – entre une dirigée et l'autre fortuite - serait le plus susceptible de permettre l'apprentissage et la rétention des collocations. Nous tenterons de répondre à la question suivante :

Laquelle de l'approche d'enseignement dirigée ou fortuite, permet une meilleure rétention des collocations lexicales chez les apprenants adultes de français L2?

Ainsi, cette étude nous permettra de vérifier la rétention des collocations en comparant deux approches différentes, et ce, auprès d'apprenants adultes du FLS en contexte francophone. Elle nous amènera à faire des constats sur les objectifs suivants : déterminer quelle approche est susceptible de favoriser la rétention des collocations lexicales (verbe + complément direct/indirect) et de proposer des pistes afin que les collocations soient, éventuellement, plus présentes dans les curriculums et manuels de français L2.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel abordera la définition et la distinction des formes collocationnelles afin de situer l'objet de la recherche (2.1). Ensuite, nous traiterons des avantages et difficultés liés à l'acquisition des collocations (2.2). Finalement, nous présenterons deux approches pouvant permettre l'acquisition des collocations, soit l'approche explicite (dirigée) et l'approche implicite visant un apprentissage fortuit (2.3).

2.1. Classification, définitions et caractéristiques des formes collocationnelles

2.1.1. La classification : un débat de fond

En premier lieu, il est important de mentionner que le concept de collocation regroupe un large éventail de sous-catégories : les séquences préfabriquées comme *il était une fois* (Wray, 2000), les phrases lexicalisées tels que *à cet égard* ou *en ce sens* (Nattinger et DeCarrico, 1992), les cooccurrences comme *prêt hypothécaire* ou *prêt bancaire* (Sinclair, 1991) et les unités lexicales combinées tel que *gravement/grièvement(*très)/blessé* (Mel'cuk, 1998). Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que la délimitation des types de collocation est ténue et que parfois les sous-catégories peuvent s'entrecroiser (Laufer et Waldmann, 2011; Nation, 2001; Wray, 2000; Bossé-Andrieu et Mareschal, 1997). D'abord, Nation (2001) souligne qu'un des écueils importants dans l'étude des collocations est la manière dont elles devraient être classées selon certains critères tels que : le degré de fréquence, la répartition des collocations dans les textes, le niveau de répartitions dans les catégories de texte et la complexité de la structure. De plus, Wray (2000) explique que l'une des difficultés à classer les collocations provient en majeure partie de leur identification. Celle-ci ne peut pas se baser uniquement sur un seul critère catégoriel, mais sur un amalgame de plusieurs d'entre eux. Or, dans certaines structures, il peut y

avoir un chevauchement entre différents critères rendant la collocation lexicale opaque (dont le sens est difficile à inférer) ou transparente (dont le sens est identique aux unités lexicales composant la collocation). À titre d'exemple, la locution verbale (verbe suivi d'un complément direct, p.ex., *avoir peur*) et la locution idiomatique qui consiste en une phrase métaphorique pouvant être associée à une image mentale (par exemple, *il pleut à boire debout*) sont des collocations où il n'y a pas de chevauchement donc sont transparentes, car chaque unité qui compose les collocations peut être compréhensible pour l'apprenant; le sens ne sera donc pas hermétique (Martinez et Murphy, 2011; Mueller, 2010). En fait, l'effet de chevauchement se produit lorsque les unités qui composent la collocation sont compréhensibles pour l'apprenant, mais que le sens n'est pas clair donc opaque. Par exemple, des collocations telles que *ne pas souffler un mot* ou *mâcher ses mots* peuvent devenir problématiques à classer compte tenu du degré d'opacité du sens qui classerait ces locutions verbales dans la catégorie des collocations fixes (Martinez, 2013; Eckerth et Tavakoli, 2013; Mueller, 2010; Bossé-Andrieu et Mareschal, 1997).

Malgré ces difficultés à catégoriser les collocations, différentes propositions ont été présentées par Nation (2001), Martinez et Schmitt (2012) et Martinez (2013), qui ont déterminé que la classification devait se faire notamment en tenant compte du degré de fréquence d'utilisation, c'est-à-dire du nombre d'apparition de la collocation dans la langue (par exemple, la répartition des collocations dans différents textes et dans des contextes variés). Un autre critère mentionné est la complexité de la structure, donc le nombre d'unités qui compose la collocation et les liens qui les unissent (le degré de figement, soit libre ou figé) ainsi que le lien entre la collocation et la grammaire. Et, finalement, un autre critère important correspond à l'opacité sémantique c'est-à-dire la transparence ou l'herméticité de la signification de la collocation. C'est selon ces quatre critères, soit la fréquence d'utilisation, la structure,

le degré de figement et le degré de transparence, que nous définirons notre objet d'étude dans le cadre de ce mémoire.

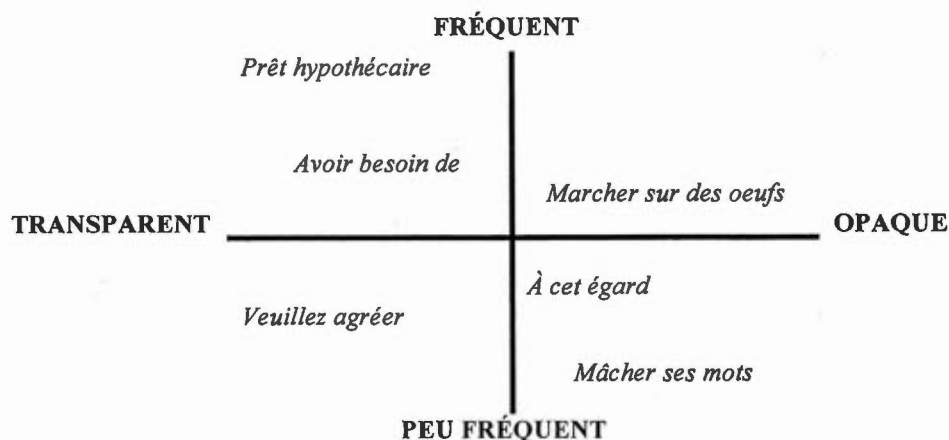
2.1.2. Définitions et caractéristiques des types de collocations

Comme nous venons de le mentionner, les collocations se caractérisent notamment selon plusieurs critères (la fréquence d'utilisation, la structure et leur degré de figement et leur degré de transparence) (Martinez, 2013; Laufer et Waldman, 2011; Martinez et Murphy, 2011; Bogaards, 2001). Il est possible de les placer sur un continuum qui permet une meilleure visualisation du phénomène collocationnel selon leur degré de figement et leur structure (Figure 2.1) ainsi que leur fréquence et leur degré d'opacité (Figure 2.2).

Figure 2.1
Continuum collocationnel

Collocations libres	Collocations semi-fixes			Collocations fixes
Cooccurrence	Énoncé situationnel	Locution verbale	Séquence préfabriqué	Locution idiomatique
Ex : prêt hypothécaire prêt bancaire	Ex : Je ne suis pas sûr / Je crois que / Veuillez agréer	Ex : mettre à jour / Avoir besoin de	Ex : À cet égard/ En ce sens	Ex : marcher sur des oeufs / mâcher ses mots

Figure 2.2
Axes de fréquence et de transparence des collocations (adapté de Martinez, 2013)



Le premier type de collocation est la *collocation libre* (Figure 2.1, extrême gauche). Cette forme collocationnelle est constituée de deux unités lexicales indépendantes (sémantiquement et syntaxiquement) et apparaissent conjointement dans la langue pour former une collocation. Par exemple, le mot *prêt* est fréquemment associé aux mots *hypothécaire* ou *bancaire*, ce qui permet de produire un autre signifiant découlant de cette combinaison (Sinclair, 1991; Bossé-Andrieu et Mareschal, 1999; Wray, 2000; Nation, 2000). Cette catégorie est l'une des plus fréquentes (Figure 2.2) dans la langue et a un degré de transparence élevée puisque le sens premier de chaque unité lexicale n'est pas altéré par leur cooccurrence et que d'autres combinaisons sont possibles entre les unités lexicales (Webb et Kagimoto, 2009; Siyanova et Schmitt, 2008; Read, 2004).

À l'opposé des combinaisons libres, les locutions idiomatics (Figure 2.1, extrême droite) sont considérées comme des collocations fixes, soit des collocations ayant un degré de figement élevé (Figure 2.2). En fait, les interrelations entre les unités lexicales dans les *locutions idiomatics* seront considérées comme opaques puisqu'il

faudra d'abord analyser l'énoncé comme un tout et ensuite être en mesure d'en tirer un sens global (Martinez et Murphy, 2011; Siyanova-Chanturia, Conklin et Schmitt, 2011; Mueller, 2010; Bogaards, 2001). Habituellement, les locutions idiomatiques apparaissent sous forme de phrases ou d'énoncés préconstruits dont la combinaison entre les unités lexicales est prédéterminée. Par exemple, la locution *marcher sur des oeufs* ou *mâcher ses mots* est considérée opaque puisque les composantes de la collocation génèrent un sens figuré qui nécessite une explication du signifiant. Aussi, comme ces locutions ne peuvent être décomposables sans perdre leur sens, elles demeurent invariables (p.ex., *marcher sur un œuf* vs *marcher sur des œufs*).

Or, entre ces deux opposés se glisse un large registre de collocations semi-fixes (Figure 2.1) comprenant notamment les *énoncés situationnels*. Ces collocations servent à la construction du discours et sont des combinaisons de mots dont la construction a été préétablie par l'ensemble d'une même communauté linguistique. À titre d'exemple, les énoncés situationnels tels que *je crois que*, *veuillez agréer* ou *ne pas être sûr* sont indivisibles et sont prédéterminés par leur nature communicative (Nattinger et DeCarrico, 1992). Ensuite, les *séquences préfabriquées* sont une autre forme de collocation semi-fixes et dont la structure n'est pas nécessairement composée d'un verbe, mais peut être un amalgame de mots tels que : préposition, démonstratif et nom (Nation, 2001; Nattinger et DeCarrico, 1992). Ces séquences préfabriquées, comme *à cet égard* et *en ce sens*, jouent un rôle de cohésion, car elles permettent d'organiser la structure du texte ou d'un discours. À cet effet, Nattinger et DeCarrico (1992) ont répertorié plusieurs formes de séquences préfabriquées et les ont catégorisées selon leurs fonctions communicationnelles. Par exemple, le segment syntaxique *en ce sens* sera considéré comme un connecteur tandis que *Veuillez agréer* sera perçu davantage comme interaction sociale à l'intérieur du discours.

Ces unités préfabriquées ont ainsi, avant tout, un objectif communicationnel et interactionnel (Schmitt, 2000; Wray, 2000). Par ailleurs, chacune des unités lexicales formant la collocation a une fréquence relativement élevée dans le discours et peut ainsi être plus facilement comprise de l'apprenant selon les unités lexicales qui les composent (Figure 2.2) (Nation, 2001). Dans la même sous-catégorie des collocations semi-fixes se trouvent les *locutions verbales*. Leur structure est composée d'un verbe (p.ex., mettre, prendre, donner) qui est appelé le noyau (*node*) et d'un complément direct ou indirect (p.ex., à profit, une décision, la parole) appelé le collocatif (*collocate*) (Webb et Kagimoto, 2009; Hausmann et Blumenthal, 2006; Bossé-Andrieu et Mareschal, 1997; Mel'cuk, 1998; Sinclair, 1991). Ce type de collocation est caractérisé par sa fréquence d'apparition élevée dans la langue écrite et orale (Martinez, 2013; Laufer et Waldmann, 2011) et ces locutions peuvent être considérées comme étant transparentes ou opaques, selon la connaissance que possède l'apprenant des différents mots formant la collocation et la fréquence d'apparition de ces mots. En fait, Laufer et Waldmann (2011) soulignent que plusieurs collocations peuvent être totalement transparentes si l'apprenant est familier avec les unités lexicales les composant ou, au contraire, être opaques si l'apprenant ne connaît pas ces unités lexicales.

L'étude approfondie des différents types de collocations nous permet de définir plus précisément l'objet d'étude de ce mémoire, soit les *locutions verbales*, comme des collocations formées d'un verbe et d'un complément direct ou indirect. Rappelons que ces collocations sont considérées semi-fixes et elles sont caractérisées par leur fréquence élevée dans la langue, et ce, autant à l'oral qu'à l'écrit. De plus, leur structure est composée de deux parties, soit le noyau et le collocatif. Finalement, le degré de transparence de ces locutions est considéré comme étant plutôt élevé, mais les locutions verbales peuvent être autant opaques que transparentes selon les unités lexicales qui composent la collocation.

Nous avons défini, dans cette section, les caractéristiques associées aux locutions verbales qui correspondent au type de collocation retenu dans ce mémoire. Dans le prochain point, nous présenterons les avantages et les difficultés associés à l'apprentissage des collocations, avant d'aborder ce qui touche l'enseignement – apprentissage de celles-ci.

2.2. Avantages et difficultés liés à l'acquisition des collocations

La connaissance des collocations apporte certains avantages dans l'acquisition de la langue, notamment concernant l'augmentation de la fluidité du discours (2.2.1) et un effort procédural moins exigeant (2.2.2). Leur apprentissage fait néanmoins face à certaines difficultés dont nous ferons également état (2.2.3).

2.2.1 L'augmentation de la fluidité discursive

Un grand nombre de recherches ont souligné les avantages pour l'apprenant de L2 d'acquérir les collocations (Tajeddin et Daraee, 2013; Laufer et Waldmann, 2011; Webb et Kagimoto, 2009; Wood, 2009; Wang et Good, 2007; Nattinger et DeCarrico, 1992). Tout d'abord, l'acquisition des collocations est bénéfique dans le développement lexical puisqu'elle permet l'expansion d'unités lexicales connues (Wang et Good, 2007) tout en jouant un rôle important au niveau de la fluidité discursive et de sa qualité (Webb et Kagimoto, 2009; Pawley et Syder, 1983). En fait, la connaissance des collocations permet à l'apprenant de focaliser davantage son attention sur la structure plus large du discours au lieu de se concentrer sur l'aspect individuel des mots (forme, utilisation et sens) (Nattinger et DeCarrico, 1992), ce qui l'aiderait, dans une certaine mesure, à exprimer ce qu'il est « *incapable* » de construire par les règles générales. De plus, l'emmagasinement des collocations

donne à l'apprenant la faculté d'acquérir une production écrite et orale plus proche de celui du locuteur natif (Laufer et Waldamm, 2011).

2.2.2 Un effort procédural moins exigeant

En plus de générer une plus grande fluidité discursive, les collocations réduiraient l'effort procédural et augmenteraient l'espace d'emmagasinement mémoriel (Conklin et Schmitt, 2007; Hilton, 2002; Ellis, 2001; Nation, 2001; Wray, 2000). Selon Pawley et Syder (1983), elles sont traitées plus efficacement que les unités lexicales indépendantes, car leur analyse se fait plus rapidement qu'une séquence lexicale générée de façon créative par l'apprenant. En fait, la réduction du processus cognitif se fait avant tout par la structure de la collocation qui doit être vue comme un « tout » lexical, donc un mot, plutôt que comme différentes unités lexicales (Nation 2001). Le fait d'emmagasiner les collocations comme un « tout » lexical permettrait la réduction du processus cognitif, car éliminerait une étape de reconstruction et sauverait du temps de reconnaissance du sens et de la forme (Wray, 2000). Cela laisserait ainsi un espace plus vaste dans la mémoire à long terme pour l'emmagasinement d'autres combinaisons (Hilton, 2002; Nation, 2001; Pawley et Syder, 1983). Ce système d'emmagasinement des collocations contraste avec le modèle chomskien « *slot-and-filler* » suggérant qu'un mot d'une catégorie donnée puisse être substitué par un autre terme de la même catégorie. Par exemple, la phrase suivante *Elle marche dans la rue*, le sujet peut être remplacé par un autre pronom (il, on) et même par un groupe nominal (le chien, la femme, l'enfant). En un sens, les apprenants peuvent appliquer ces règles librement et de manière productive et ils réussiront à créer un résultat acceptable, mais au niveau idiomatique, le sens sera inacceptable (Cobb, 1999). Prenons l'exemple de la locution verbale *mâcher ses mots* qui signifie de ne pas prononcer toutes les syllabes en parlant; si le modèle chomskien est appliqué et le verbe est substitué pour devenir *ouvrir ses mots*, le sens de la

locution est modifié et n'a plus la même portée dans le discours de l'apprenant. En somme, l'emmagasiner des collocations permettrait à l'apprenant de reconnaître les « blocs langagiers » ne pouvant être substitués, contribuant à rendre sa fluidité et son aisance plus près de celles du locuteur natif. Ainsi, les avantages associés à la connaissance et l'utilisation des collocations sont nombreux pour l'apprenant de L2, qui fait néanmoins face à de nombreuses difficultés lors de leur apprentissage; ce dont il sera question dans la section qui suit.

2.2.3. Les difficultés liées à l'apprentissage des collocations

Malgré les avantages qu'apporte l'utilisation des collocations dans la langue comme l'augmentation de la fluidité et un effort procédural moins exigeant de la part de l'apprenant, les recherches qui traitent de l'apprentissage et de la rétention des collocations sont nombreuses et arrivent à une conclusion unanime : il est difficile pour l'apprenant de L2 d'acquérir les collocations (Laufer et Waldman, 2011; Durrant et Schmitt, 2010; Wray, 2000). Cette difficulté est, d'une part, due à la fréquence d'apparition des collocations dans les textes (Laufer et Waldmann, 2011; Martinez et Schmitt, 2012); d'autre part, à la capacité des apprenants à repérer les collocations et, finalement, au peu d'attention leur étant accordé en classe (Durrant et Schmitt, 2010) ou dans les manuels scolaires (Martinez, 2013; Conklin et Schmitt, 2007). Nous traiterons maintenant de ces trois facteurs.

En premier lieu, les études qui abordent l'acquisition du vocabulaire estiment qu'un mot est connu si l'apprenant a été exposé à ce mot au moins sept à huit fois et ce, dans des contextes diversifiés (Chen et Truscott, 2010; Nation, 2001; Horst, Cobb et Meara, 1998). Tout comme les unités lexicales, les collocations doivent répondre aux mêmes critères d'exposition et de fréquence afin que l'apprenant puisse les repérer plus aisément (p.ex., Durrant et Schmitt, 2010; Myers et Chang, 2009; Webb et

Kagimoto, 2009). Or, cette fréquence d'exposition est cependant difficile à atteindre, car même si l'apprenant de L2 rencontre une collocation, il n'est pas toujours conscient que c'en soit une (Laufer et Waldman, 2011; Sayonava et Schmitt, 2011; Durrant et Schmitt, 2010), de telle sorte que celui-ci la décompose souvent en unités lexicales individuelles afin de les mémoriser (Wray, 2002). De plus, Wray (2002) précise que les apprenants adultes de L2 emmagasinent les mots séparément sans savoir que leur association est nécessaire, nuisant ainsi à la compréhension. De ce fait, Durrant et Schmitt (2010) ont indiqué que l'intervention de l'enseignant serait nécessaire afin de conscientiser les apprenants à la structure d'une collocation. Selon eux, les enseignants devraient produire du matériel intégrant des collocations ciblées (textes, activités d'association, etc.) permettant la répétition dans un court laps de temps. Ceci aurait pour effet d'augmenter la fréquence d'apparition des collocations et d'améliorer la rétention de la structure chez l'apprenant. (p.118) (Durrant et Schmitt, 2010). À cet effet, le nombre d'exposition nécessaire pour l'apprentissage des collocations et la capacité de l'apprenant à les repérer et à les analyser représentent des difficultés à leur acquisition et leur rétention.

Par ailleurs, ajoutons qu'une autre difficulté associée à l'apprentissage des collocations pour un apprenant de L2 réside dans la faible importance qui leur est accordée en salle de classe ou dans les curriculums et aussi le fait qu'elles ne sont pas systématiquement intégrées dans les cursus scolaires (Martinez, 2013; Schmitt, 2010; Webb et Kagimoto, 2009; Lewis, 1993). De plus, selon Martinez (2013), il y a, depuis plusieurs années, une absence général de règles intégratives des collocations dans les programmes d'ASL et ce sont, finalement, les recueils de texte qui guident les séquences d'enseignement du lexique (p.185). Ainsi, si les collocations ne sont pas intégrées explicitement dans les curriculums, il est probable que les enseignants ne les traiteront que lorsqu'elles apparaîtront au hasard des textes (Martinez, 2013; Laufer et Waldman, 2011) et des activités présentées dans les manuels utilisés, ce qui influencera leur apprentissage.

En somme, trois difficultés ont été soulevées dans cette section : tout d'abord, le nombre réduit d'apparition des collocations dans les tâches effectuées par les apprenants; ensuite la reconnaissance ardue par l'apprenant des formes collocationnelles et, finalement, le fait que celles-ci ne soient pas intégrées dans les manuels ou les curriculums. Par exemple, les locutions verbales *avoir besoin de* ou *être en train de* qui apparaissent régulièrement dans les textes sont souvent mal orthographiées ou mal utilisées (p.ex., *Il (a) besoin de faire*, *J'ai besoin (de) faire*, *Tu être en train (de) faire*, etc.) nous confirme le besoin d'enseigner les collocations. Or, plusieurs approches ont été répertoriées quant à la manière d'exposer les apprenants aux collocations.

Cela nous amène à nous demander quel type d'approche serait le plus approprié à adopter dans l'enseignement des collocations. Nous aborderons donc dans ce qui suit deux des principales approches explorées dans les écrits sur le sujet par rapport à l'enseignement des collocations, soit l'approche dirigée et l'approche dite fortuite.

2.3. L'apprentissage des collocations : approche dirigée ou fortuite?

À la lumière de ce qui a été décrit précédemment, il apparaît nécessaire que l'apprenant de français L2 soit en mesure de décoder et traiter les combinaisons lexicales afin d'accéder à une compréhension efficace du message (Nattinger et DeCarrico, 1992). Cependant, comme ces formes sont peu traitées dans les manuels et les salles de classe (Martinez 2013, Laufer et Waldman, 2011; Martinez et Murphy, 2011; Durrant et Schmitt, 2010; Myers et Chang, 2009; Wood, 2002), les enseignants se trouvent souvent dépourvus lorsqu'ils décident d'y accorder de l'attention et de les enseigner. Bien que les collocations soient importantes pour une compréhension efficace du message, peu d'études empiriques en FLS ont soulevé la question à savoir de quelle manière les collocations peuvent être mieux enseignées – et apprises – dans

les classes de langue (Webb et Kagimoto, 2009). Dans ce qui suit, les deux approches que nous avons retenues, soit l'approche dirigée (2.3.1) et l'approche fortuite (2.3.2) seront abordées.

2.3.1. L'approche dirigée d'enseignement des collocations

Nous considérons une approche dirigée² comme étant toute séquence pédagogique où l'apprenant doit focaliser son attention sur l'objet à l'étude (Mueller, 2010; Schmitt, 2000; Schmidt, 1999). En fait, l'hypothèse de l'attention (*noticing*) de Schmidt (2001) précise que l'attention portée par l'apprenant sur l'entrant devient, par la suite, disponible à l'apprentissage. En d'autres mots, la capacité de l'apprenant à porter attention à la construction du système langagier et à en prendre conscience faciliterait son acquisition. Par exemple, Schmitt (1997) décrit l'approche dirigée comme étant une condition dans laquelle l'apprenant essaie de mémoriser des informations lexicales en utilisant des techniques mnémoniques. Un exemple de ces techniques de mémorisation est l'utilisation de toile sémantique (*semantic mapping*) qui consiste en la création de lien entre une unité lexicale et les idées que le mot peut représenter (Nation, 2001). Un autre exemple de technique d'apprentissage dirigé est la méthode des activités de pairage (Thornbury, 2002) entre un nom et un adjectif (*indice financier, indice probant, indice boursier*). Mueller (2010), lors d'une étude, a démontré que l'enseignement dirigé des collocations ajouté à une tâche suivant immédiatement l'instruction peut avoir des effets à long terme important, et ce, en construisant des réseaux sémantiques essentiels grâce à l'entrant enseigné. Aussi, Mueller (2010), Webb et Kagimoto (2009) ainsi que Martinez (2013) précisent que les enseignants de langue devraient se sentir justifiés d'utiliser une approche dirigée lors de rencontres avec des modèles linguistiques difficiles. Cela permet de focaliser

² L'approche dirigée est aussi appelée l'approche explicite ou directe. Dans le cadre de ce mémoire, nous utiliserons le terme « dirigée » afin d'éviter le vague théorique.

l'apprenant sur les formes sémantiques et les contextes de réception et production que peuvent prendre les collocations (Nation, 2001) tout en amenant à une meilleure rétention de la forme et du sens du mot (Sonbul et Schmitt, 2009). Toutefois, l'approche dirigée demande, de la part des apprenants adultes de L2, une attention accrue dans l'organisation de l'entrant et un effort procédural laborieux de la compréhension des combinaisons lexicales (Schmitt, 2000).

2.3.2 L'approche fortuite des collocations

De nombreux auteurs sont plutôt d'avis que le développement lexical doit se faire de façon fortuite³ par la lecture extensive et une attention portée à des tâches n'ayant pas comme objectif l'acquisition du vocabulaire (Laufer, 2003; Nation, 2001; Krashen, 1993). En fait, l'apprentissage fortuit découle principalement des besoins de l'apprenant de comprendre les éléments pouvant nuire à la réalisation de sa tâche (Eckerth et Tavakoli, 2012; Huljstin, 2005; Nation, 2001; Schmitt, 2000). Par exemple, la rencontre d'un mot inconnu lors d'une tâche nécessite de la part de l'apprenant une recherche du sens du mot afin de pallier à son incompréhension et mener à bien sa tâche (Huljstin, 2005; Laufer, 2003; Schmitt, 2000). Par contre, afin que l'apprentissage découlant d'une approche fortuite soit efficace, certains paramètres doivent être identifiés : d'abord, la fréquence d'apparition de la collocation dans le discours et les contextes; ensuite, les stratégies utilisées par l'apprenant lors de sa compréhension, et finalement la complexité de la tâche.

En premier lieu, tout comme les unités lexicales indépendantes, les collocations, pour être repérées et comprises de manière fortuite par l'apprenant, doivent apparaître à plusieurs reprises dans un texte et être intégrées dans des contextes diversifiés

³ L'approche fortuite est aussi appelée l'approche implicite ou « *incidentel* ». Dans le cadre de ce mémoire, nous utiliserons le terme « fortuit » afin d'éviter le vague théorique.

(Praibakht et Wesche, 1999; Ekerth et Tavakoli, 2013). En fait, la répétition d'une collocation inconnue (la structure et le sens) lors de la lecture empêche l'apprenant d'atteindre une compréhension intégrale de l'énoncé, le forçant à induire le sens ou à le chercher par le biais d'outils didactiques (p.ex., dictionnaire, corpus lexical, didacticiel, Internet) (McCafferty, Roebuck et Wayland, 2001).

De plus, il est important de considérer, comme autre variable à l'approche fortuite, les stratégies d'inférence que l'apprenant pourrait utiliser pour effectuer adéquatement sa tâche et affiner sa compréhension (Paribakht et Wesche, 1999; Ekerth et Tavakoli, 2013). Ces stratégies d'inférence sont influencées par certains éléments propres à l'apprenant comme les connaissances préalables concernant la morphologie et la grammaticalité d'un mot (Paribakht et Wesche, 1999), mais aussi, le type de texte lu et les différents aspects de l'entrant à traiter (McCafferty et al., 2001). Finalement, le dernier facteur intrinsèque à l'apprenant est la quantité et le type d'attention nécessaire pour « deviner » un mot selon le contexte (Hulstijn, 1992)

Aux critères précédemment nommés, Laufer et Hulstijn (2001) ajoutent que la complexité de la tâche peut jouer un rôle dans l'apprentissage découlant d'une approche fortuite. En fait, plus la tâche est complexe, plus celle-ci requiert un niveau de traitement profond comparativement à une tâche plus simple (p.12). Par exemple, une tâche complexe serait celle qui conduirait l'apprenant à faire appel à différentes ressources (matérielles ou intellectuelles) lui permettant de négocier le sens (p.ex., la lecture des règles d'un jeu de société sans aucune modification du texte est perçu comme une tâche complexe si on compare avec la lecture des règles modifiées du même jeu) (McCafferty et al, 2001).

Il n'en reste pas moins que l'approche fortuite peut être un apprentissage long et graduel demandant plusieurs expositions à une même collocation. Et finalement, la dernière variable à considérer est la pertinence et la transparence du contexte dans

lesquels les collocations pourraient apparaître (Martinez, 2013; Eckerth et Tavakoli, 2012). En effet, si l'apprenant connaît le contexte et que les mots utilisés dans le texte font partie de son corpus lexical mental, il sera plus enclin à faire des hypothèses sur les combinaisons apparaissant dans le texte. Ce qui amènera l'apprenant, dans un sens, à s'impliquer davantage dans la recherche des mots dont il ne saisit pas le sens (Laufer et Hulstijn, 2001).

En ce sens, Laufer et Hulstijn (2000) ont identifié trois éléments caractérisant l'hypothèse du degré d'implication (*Involvement Load Hypothesis*) qui sont : le besoin de comprendre le mot (*need*), chercher à comprendre le mot (*search*), comparer le mot avec d'autres et l'utiliser dans un contexte communicationnel. En fait, l'hypothèse du degré d'implication définit que l'apprenant, en voulant atteindre sa compréhension, focalise son attention sur l'objectif à atteindre (la finalité de la tâche) rendant donc son besoin de comprendre plus urgent (Laufer et Hulstijn, 2000; McCafferty et al, 2001). Cette interdépendance entre le besoin, la recherche du sens et les relations avec les autres mots permet à l'apprenant d'approfondir sa connaissance lexicale en s'assurant de sa propre compréhension et de transférer ses connaissances vers des compétences productives.

En résumé, l'apprentissage découlant d'une approche fortuite est un processus qui passe par la réalisation, certes, d'une autre tâche, mais il est aussi dépendant des caractéristiques individuelles de l'apprenant et du degré d'implication consacrée à la tâche. Rappelons que l'approche fortuite, pour favoriser l'apprentissage, nécessite la rencontre de certains critères : une fréquence d'exposition des mots cibles plus élevée, des contextes d'apparition diversifiés et la complexité de la tâche demandant de la part de l'apprenant une attention accrue. Toutes ces caractéristiques permettent la création d'un milieu propice à l'apprentissage du vocabulaire de manière fortuite.

Comme vu précédemment, au moins deux approches peuvent être considérées dans l'enseignement des collocations. D'une part, l'approche dirigée, c'est-à-dire une approche axée sur l'attention accrue de la part de l'apprenant sur l'objet de l'étude qui servirait à la construction de réseaux sémantiques, à mettre l'accent sur les formes sémantiques et les contextes de réception et de production où peuvent apparaître ces collocations et à une meilleure rétention. Par contre, l'approche dirigée demande de la part de l'apprenant un effort cognitif considérable dans l'organisation de l'entrant et un effort procédural plus exigeant. D'un autre côté, l'approche fortuite permet l'acquisition de connaissances par le biais d'une tâche connexe. Cette forme d'approche crée chez l'apprenant des liens sémantiques solides dans les contextes d'apparition et permet l'utilisation de l'inférence lors des lectures. Cependant, l'approche fortuite est un processus graduel qui nécessite certaines conditions telles que : la fréquence d'exposition des collocations, la diversité des contextes et la connaissance lexicale préalable de l'apprenant afin de parvenir à une bonne compréhension. Il est donc évident que l'une et l'autre des approches ont des avantages et des inconvénients.

Dans le chapitre suivant, nous détaillerons des études qui ont traité de l'enseignement / apprentissage des collocations dans des approches dirigées et fortuites en présentant l'état de la recherche.

CHAPITRE 3

RECENSION DES ÉCRITS

La recension des écrits permettra de rendre compte de résultats empiriques d'études touchant, d'abord, l'apprentissage du vocabulaire découlant d'une approche fortuite (3.1), puis découlant d'une approche dirigée (3.2).

3. Introduction

Dans cette section, nous présenterons les études qui utilisent différentes approches, dirigée ou fortuite, qui nous permettent de bien comprendre l'état des connaissances dans le domaine de l'acquisition lexicale. Il est à noter que nous y avons inclus, en plus des études touchant l'acquisition des collocations, quelques études touchant l'apprentissage du vocabulaire (de mots), et ce, bien qu'il y ait une distinction entre l'apprentissage d'un mot et d'une collocation. En effet, nous croyons que ces dernières sont pertinentes dans le cadre de cette recherche soit par leur méthodologie de recherche similaire à celle que nous proposerons ou les résultats obtenus en ce qui a trait à l'approche dirigée et l'approche fortuite. Rappelons que la différence entre l'apprentissage d'une collocation et l'apprentissage d'un mot se trouve à la difficulté de repérer les collocations, de déterminer leur niveau de transparence et d'en comprendre le sens, alors que pour une unité lexicale inconnue dans le texte, il faut plutôt trouver une définition correspondant au contexte.

3.1. L'approche fortuite de l'enseignement du vocabulaire

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'approche fortuite suppose que la tâche principale proposée à l'apprenant ne mette pas l'accent sur les collocations (ou les items lexicaux visés, selon le cas), mais que leur apprentissage se fera néanmoins par le biais de cette autre tâche. La littérature scientifique en ALS compte plusieurs études, dont celles de Paribakht et Wesche (1999) et de Laufer et Hulstijn (2000), qui

ont mis en relief l'apprentissage du vocabulaire par l'approche fortuite. En premier lieu, Paribakht et Wesche (1999) ont effectué une étude portant sur la capacité des apprenants à inférer les mots inconnus lors de la lecture de deux textes ayant le même thème. Le principal objectif de cette recherche était de savoir quelles étaient les stratégies, les indices contextuels et inférentiels utilisés permettant à l'apprenant de comprendre les mots inconnus lors de la lecture en ALS. Dix étudiants de niveau intermédiaire, de L1 variées, ont été recrutés. Quelques semaines avant le début du traitement, les participants ont fait le pré-test consistant en la lecture d'un texte dont le sujet portait sur les pluies acides. Les participants devaient encercler les mots qu'ils considéraient inconnus dans le texte; ces derniers ont formé le corpus cible lors du traitement. La semaine suivante, les participants devaient lire un texte portant sur les pluies acides et accomplir deux tâches de compréhension : 1) répondre à des questions de compréhension générale, 2) expliquer leur compréhension de chaque paragraphe d'un résumé du texte. Pour chacune des tâches demandées, les participants devaient faire part de leurs commentaires et des stratégies employées pour inférer le sens d'un mot inconnu (*think-aloud protocol*) et celui du texte en général.

Les données recueillies ont été analysées afin de: 1) identifier les mots inconnus nommés par les participants; 2) identifier les mots inconnus qui ont été ignorés par les participants; 3) identifier les stratégies lexicales utilisées pour comprendre un mot inconnu; 4) développer un système descriptif permettant de classer les connaissances et les informations des apprenants lorsqu'ils essaient de comprendre un mot. L'analyse des données a noté un effet entre les tâches effectuées, le texte lu et la présentation des mots dans le texte. En effet, le nombre de mots inconnus variait selon le type de texte et le type de tâches. Par exemple, les participants ont identifié davantage de mots inconnus dans le résumé qu'ils avaient à expliquer (15,2 mots inconnus) que dans le pré-test (10,6 mots inconnus) ou les questions de compréhension générale (9,3 mots inconnus). De plus, les participants ont souligné

qu'ils ont eu plus de difficulté à comprendre les mots lors de la tâche de compréhension du résumé que lors du pré-test et de la tâche des questions de compréhension. Par ailleurs, certains mots que les participants ont identifiés comme étant inconnus lors du pré-test ont été ignorés lors de la compréhension du résumé (56 %) et aussi lors des questions de compréhension (52 %). Deux raisons ont été identifiées afin d'expliquer ces résultats. La première raison est que l'objectif principal lors de la tâche compréhension (questions), était, de la part des apprenants, l'obtention d'une compréhension générale, tandis que lors de la compréhension du résumé, les participants ont porté une attention accrue sur les mots clés du texte. Par la suite, les chercheurs ont déterminé les différents types de stratégies qui ont permis aux participants d'inférer le sens des mots inconnus dans les textes. Parmi ces stratégies, les plus utilisées ont été, en premier lieu, l'inférence à partir de la morphologie des mots, ensuite l'inférence à partir de la graphie des mots (par exemple les majuscules pour les noms propres) et, finalement, la reconnaissance des familles de mots (par exemple *liquification* provient du mot *liquide*). L'ensemble de ces stratégies influence le niveau « d'effort » que l'apprenant investit dans la compréhension d'un mot.

Finalement, Paribakht et Wesche (1999) indiquent que même dans les meilleures circonstances, les apprenants ne possèdent de la forme et du sens d'un nouveau mot qu'une connaissance partielle, ce qui ne peut être considéré comme étant l'acquisition d'une unité lexicale, et qu'en ce sens, l'apprentissage du vocabulaire par la lecture n'est pas un processus fondamentalement fortuit, mais également lié au niveau d'effort investi par l'apprenant.

Ainsi, selon Paribakht et Wesche (1999), plus l'effort mental est soutenu dans la compréhension d'un mot, plus l'apprenant le retient. Cette idée a été reprise dans l'étude de Laufer et Hulstijn (2001), ayant comme fondement l'hypothèse suivante : l'approche fortuite pourrait mener à des résultats significatifs si, pour l'apprenant,

connaître le mot devient une nécessité. Ainsi, un apprenant retiendrait davantage de vocabulaire si son degré d'implication lors de la tâche est élevé. Afin de tester cette hypothèse, Laufer et Hulstjin (2001) ont mené une étude auprès d'apprenants d'anglais langue étrangère qui ont été soumis à une approche fortuite. Leur corpus consistait en dix mots ou expressions de basse fréquence et ils cherchaient à savoir si les participants étaient en mesure de retenir le sens de ces mots. Pour explorer le lien entre la rétention et le degré d'implication, Laufer et Hulstjin (2001) ont élaboré trois tâches demandant un degré d'implication variable et devant être complétées dans un laps de temps déterminé. La première tâche assignée au groupe 1 était une compréhension de texte dont les mots du corpus étaient surlignés suivi de questions à choix multiples (40 – 45 minutes); la seconde tâche assignée au groupe 2 était une autre compréhension de texte suivi d'une tâche de complétion (*cloze task*) (50 – 55 minutes) et la dernière tâche assignée au groupe 3 était la rédaction d'un texte devant inclure les mots cibles (70 – 80 minutes). Lors de cette expérimentation, six groupes de niveau avancé ont participé, et ce, dans deux pays différents : 97 participants provenaient des Pays-Bas et 128 d'Israël. Ni les enseignants ni les participants n'avaient connaissance de l'objet de l'étude. Cette expérimentation était menée en salle de classe et les participants devaient compléter les trois tâches, et celles-ci étaient immédiatement suivies d'un test leur demandant de donner une traduction des mots ciblés dans leur langue maternelle. Une semaine plus tard au Pays-Bas et deux semaines plus tard en Israël, les participants ont refait le même test de traduction afin de vérifier leur rétention.

Les résultats de la recherche démontrent que la performance du groupe à l'écrit (groupe 3) était plus élevée que celle du groupe ayant seulement la lecture / le test de complétion. De plus, le groupe lecture et la tâche de complétion (groupe 2) ont eu des résultats supérieurs au groupe de lecture seule (groupe 1). Les résultats d'analyses ANOVA indiquent une rétention du corpus cible entre le post-test et le post-test

différé pour tous les groupes et celle-ci s'est avérée supérieure chez les deux premiers groupes contrairement au groupe 3.

Enfin, les résultats de l'étude mènent à la conclusion que les mots sont plus facilement compris lorsqu'il y a un plus grand degré d'implication (par exemple la production écrite en comparaison à la lecture seule). De plus, si le degré d'implication est plus élevé (production écrite), la capacité à retenir le sens et la forme sera supérieure à un degré d'implication moindre (lecture seulement).

Dans le même ordre d'idée, Eckerth et Tavakoli (2013) ont posé différentes hypothèses sur le degré d'implication des participants et la rétention à moyen terme dans leur étude. Ils cherchaient à mesurer trois effets : 1) l'effet des tâches selon le degré d'implication; 2) l'effet de la fréquence d'apparition des mots cibles sur la rétention à moyen terme du vocabulaire et, 3) l'effet de la fréquence d'apparition selon quatre types de connaissance d'un mot (connaissance réceptive et reconnaissance). L'étude a été menée auprès de 30 apprenants étudiants avancés d'anglais à des fins académiques. Les participants ont été soumis à trois tâches; la première tâche était la lecture d'un texte dont les mots cibles du corpus étaient surlignés, la seconde tâche était la complétion du texte en utilisant les mots du corpus cible, et la troisième tâche était de rédiger un court texte dans lequel les mots du corpus devaient se trouver. Afin d'éviter l'effet de l'ordre de passation des tâches, ces dernières ont été présentées selon une procédure de contrebalancement. L'ensemble du traitement s'échelonnait sur trois semaines consécutives et à chaque semaine les textes et les mots cibles étaient les mêmes. Après chaque traitement, les participants complétaient un post-test afin de s'assurer de l'apprentissage à court terme des mots cibles. Deux semaines après la fin du traitement, les participants ont répondu à un post-test différé vérifiant leur rétention à moyen terme des 30 mots cibles.

Les résultats obtenus à l'aide d'une analyse ANOVA indiquent qu'il y a un effet du degré d'implication requis par les tâches ainsi qu'un effet du nombre d'apparition des items du corpus cible dans le texte. De plus, il y a eu davantage de rétention lors de la tâche de rédaction que lors des deux autres tâches (lecture seule et lecture plus complétion du texte). D'autre part, les résultats (analysés par MANOVA) qui portaient sur la rétention à moyen terme, montrent que l'exposition fréquente du corpus cible a une influence sur la rétention des mots cibles lors des trois tâches à chaque temps. De plus, il faut souligner qu'il n'y a pas d'effet d'interaction significatif entre le degré d'implication et la fréquence d'apparition des mots cibles, mais il y a un effet d'interaction entre la connaissance du mot et le degré d'implication. À cet effet, la (re)connaissance réceptive des mots par les participants au post-test était plus élevée ($M=7,80$) qu'au post-test différé ($M=2,94$).

Cette étude démontre que la connaissance réceptive du vocabulaire peut se faire de manière fortuite par la lecture. Les chercheurs ajoutent que la rétention d'un mot se fait si on tient compte, dans la construction des tâches, de deux aspects : la fréquence d'exposition du mot et le traitement du mot selon la tâche. Dans cette étude, les résultats ont démontré que la tâche de lecture – écriture amenait une meilleure connaissance et une meilleure rétention d'un mot en comparaison à la tâche de lecture seule ou la tâche de lecture plus complétion du texte.

En résumé, l'apprentissage découlant d'une approche fortuite est soumis à plusieurs variables. D'une part, les stratégies d'inférence et linguistiques employées pour comprendre un mot inconnu sont multiples (morphologie, graphie du mot, famille de mots) et déterminées par la motivation de l'apprenant (Paribakht et Wesche, 1999). D'autre part, le degré d'implication de l'apprenant face à sa propre compréhension et la complexité de la tâche sont des facteurs pouvant être déterminant dans la rétention des nouveaux mots (Laufer et Hulstijn, 2001). Finalement, la dernière variable à prendre en compte est la fréquence d'apparition du mot qui permet la reconnaissance

et la rétention du mot, mais qui demande un degré d'implication différent selon la tâche demandée (Eckerth et Tavakoli, 2013).

3.2. Les approches dirigées d'enseignement du vocabulaire

À l'opposé de l'approche fortuite, l'approche dirigée se définit comme étant toute séquence pédagogique où l'apprenant doit focaliser son attention sur l'objet à l'étude. Cette approche rallie de nombreux chercheurs (Sonbul et Schmitt, 2009; Mueller, 2010; Webb et Kagimoto, 2009) qui considèrent l'enseignement explicite du vocabulaire comme étant important voire essentiel. Nous présenterons, dans ce qui suit, les études de Sonbul et Schmitt (2009), de Mueller (2010) et de Webb et Kagimoto (2009) qui démontrent qu'une approche dirigée d'enseignement influe sur la rétention du vocabulaire à long terme tout en permettant à l'apprenant de comprendre et de reproduire plus aisément certaines séquences lexicales.

Tout d'abord, l'étude de Sonbul et Schmitt (2009) ayant pour objectif de comparer différentes méthodes d'apprentissage du vocabulaire par la lecture visait à répondre à la question suivante: est-ce que l'approche fortuite suivi d'un enseignement explicite (lecture seule plus enseignement) est plus efficace qu'une approche purement fortuite (lecture seule) dans la reconnaissance de la forme et du sens?

Afin de répondre à cette question, Sonbul et Schmitt (2009) ont testé la connaissance lexicale des participants à divers niveaux : 1) la mémorisation de la forme (test de complétion); 2) la mémorisation du sens (test de traduction L2 vers L1); 3) la reconnaissance du sens (questions à choix multiples (QCM)). Les participants à l'étude (n=40), étudiants de médecine, devaient lire un texte académique de 700 mots contenant 20 mots cibles. Puis, le groupe *lecture seule* a effectué les post-tests (le test de complétion, le test de traduction et le QCM). Le second groupe, *lecture plus*, a

reçu, après la lecture du texte des explications de l'enseignant au sujet des mots cibles avant de faire les post-tests. Une semaine après le traitement, les deux groupes ont refait les mêmes post-tests afin de mesurer le niveau de rétention du corpus lexical.

Les résultats du post-test immédiat de l'étude suggèrent qu'il y a une légère différence entre les deux approches. Dans le cas de l'approche fortuite (lecture seule), les résultats révèlent que les apprenants ont acquis une faible (re)connaissance de la forme (post-test : $M=0,26$; post-test différé : $M=0,25$) ou du sens (post-test : $M=3,26$; post-test différé : $M=3,41$) des mots cibles. Toutefois, la seconde condition, l'approche dirigée (lecture plus), a obtenu des résultats un peu plus élevés autant pour la (re)connaissance de la forme (post-test : $M=1,08$; post-test différé : $M=0,93$) que pour celle du sens (post-test : $M=6,76$; post-test différé : $M=5,23$). Ils ont aussi remarqué en analysant les résultats des post-tests différés que le niveau de rétention de la *lecture seule* était moins élevé que celui de la *lecture plus* en ce qui a trait à la mémorisation de la forme et de la reconnaissance du sens. Par contre, dans les deux conditions, les chercheurs se sont aperçus que le degré de mémorisation du sens était beaucoup plus élevé lors du post-test différé que lors du post-test. Cela a été attribué, en partie, au fait que les participants avaient accès au texte académique par le biais de leur manuel de cours et pouvait relire le texte et chercher les mots incompris du texte.

Finalement, Sonbul et Schmitt (2009) en viennent à la conclusion que les « gains » lexicaux dus à l'approche fortuite sont existants, mais modestes. Les chercheurs indiquent que l'enseignement dirigée du vocabulaire combiné à la lecture n'est pas une perte de temps et d'effort, mais plutôt un investissement en salle de classe afin de construire chez l'apprenant un répertoire lexical plus large. Si l'étude de Sonbul et Schmitt (2009) avait pour but de comparer deux approches dans l'apprentissage des mots, Mueller (2010) s'est plutôt penché sur les effets de l'apprentissage dirigé des collocations figées lors de la lecture.

En effet, l'étude de Mueller avait pour objectif de déterminer quels sont les effets de l'enseignement dirigé sur la capacité des apprenants à repérer, de manière fortuite, les collocations figées. Afin d'évaluer la connaissance des participants, le chercheur a utilisé le « RK Protocol » qui consiste à mesurer l'attention que l'apprenant a porté sur sa tâche en utilisant les codes : *R= remember*, *K= know* et *G=guess*. Lors de cette étude, 36 participants inscrits à la maîtrise en ALS et divisés en deux groupes ont pris part à la recherche.

Tableau 3.1
Distribution des items du « RK Protocol »

Catégorie	Enseignement	Exposition	Groupe 1	Groupe 2
			Ordre de passation du corpus	
Condition 1 Ens. dirigé du corpus des collocations	+	-	1	2
Condition 2 Ens. de la forme des collocations du texte	-	+	2	1
Condition 3 Ens. dirigé des collocations leurres	+	-	3	3
Condition 4 Aucun ens. des collocations du texte	-	-	4	4

Un corpus de 44 collocations figées ont été sélectionnées (22 cibles et 22 leurres) et réparties équitablement selon quatre conditions (réf. Tableau 3.1, Mueller, 2010) : 1) l'enseignement dirigé de 11 collocations cibles en plus de 11 leurres se retrouvant tous dans le texte du traitement; 2) un enseignement de la forme de 11 collocations apparaissant uniquement dans le texte; 3) un enseignement dirigé de 11 collocations n'apparaissant pas dans le texte; 4) aucun enseignement et aucune présentation des 11 collocations figées. En résumé, seulement 22 collocations se retrouveront dans le texte et les 22 autres collocations seront considérées comme des leurres. Les

participants ont été soumis aux quatre conditions selon un procédé de contrebalancement intra-sujets.

Par la suite, le traitement s'est effectué en deux étapes (deux jours) : la première journée consistait en l'enseignement des collocations figées (88 minutes) et la lecture du texte contenant les 22 collocations cibles. La seconde journée, les participants répondaient au « RK protocol » (20 minutes), remplir le questionnaire de rétrospection (5 minutes) et par la suite de compléter un test de complétion. Les participants ont effectué le protocole sur l'ensemble du corpus collocationnel (les cibles et les leurres) présenté de manière aléatoire.

Afin de déterminer l'effet des quatre conditions sur la connaissance des collocations figées, les résultats du RK protocol ont été comptés selon les réponses obtenues aux quatre conditions. Ensuite, un ANOVA à mesures répétées a été effectué en tenant compte du type de traitement (variable intra-sujets) pour les quatre conditions. Les résultats démontrent que les participants se rappelaient deux fois plus des collocations qui avaient été enseignées que celles qui ne l'avaient pas été. De plus, les résultats tendent à montrer qu'il y a un effet significatif entre le nombre de réponses « R » (*remember*) obtenues et la reconnaissance fortuite des collocations figées apparaissant dans le corpus cible. Par la suite, les résultats du test de complétion ont été dépouillés (seules les réponses correspondant au texte étaient comptabilisées). De plus, selon le questionnaire d'introspection, les raisons pour lesquelles les participants ont inscrit « R » est dû en parties au fait que les collocations cibles étaient soit des éléments clés du texte, soit facilement mémorisables par leur structure. L'expérimentation a aussi permis de démontrer que l'enseignement dirigé permettait de sensibiliser les apprenants aux structures linguistiques difficiles et à leurs formes.

Alors que l'étude de Mueller (2010) se penchait sur l'apprentissage des collocations figées lors de la lecture, Webb et Kagimoto (2009), quant à eux, se sont intéressés

aux différentes conditions d'apprentissage et leur influence dans l'acquisition des collocations lexicales (verbe + nom). Cette étude est celle qui se rapproche le plus de celle qui sera présentée dans ce mémoire. Lors de leur étude, Webb et Kagimoto (2009) ont cherché à répondre à trois questions : 1) Quelle est l'efficacité de la lecture et des tests de complétion (*cloze tasks*) comme outil d'enseignement dirigé dans l'apprentissage des collocations? 2) Dans quelle mesure les conditions réceptives et productives influencent-elles la connaissance sémantique des collocations? 3) En quoi les résultats démontrent-ils la nature de la relation entre les collocations et le sens?

Afin de répondre à leurs questions, Webb et Kagimoto (2009) ont effectué une étude impliquant 145 étudiants universitaires d'ALS d'origine japonaise de niveaux débutant, intermédiaire et avancé. Les participants ont été divisés en trois groupes ayant des conditions différentes : 1) le groupe expérimental 1 a reçu la condition « réceptive » qui consistait en la lecture du corpus collocationnel consistant en des groupes de mots (24 collocations) dans un premier temps, traduit en japonais, et par la suite contextualisé dans trois phrases en anglais. 2) Le groupe expérimental 2 a reçu la condition « productive » consistant en 12 ensembles de deux séries de 3 phrases. Les participants devaient compléter les phrases en utilisant les deux choix de collocations proposés (*cloze task*). 3) Le groupe témoin n'était soumis à aucun traitement et complétait uniquement le pré-test et le post-test. Le corpus de collocations regroupait 24 collocations dont la structure était composée d'un verbe (noyau) et d'un nom (collocatif). L'ensemble des collocations appartenait au trois premiers mille mots (3K).

Trois semaines avant le traitement, les participants ont effectué le pré-test de connaissance des collocations, alors que le post-test suivait immédiatement le traitement. Ce test était divisé en quatre sections mesurant des aspects précis de la

connaissance des collocations : 1) la connaissance productive des collocations où le participant devait compléter la collocation (p.ex., loose _____); 2) la connaissance réceptive des collocations où le participant avait le noyau de la collocation et devait choisir parmi des choix de collocatif (p.ex., loose a) touch, b) surprise, c) trouble); 3) la connaissance productive du sens des collocations qui consistait en la traduction de la collocation de la L1 à la L2 en tenant compte de la structure collocationnelle (verbe+nom). 4) la connaissance réceptive du sens des collocations qui consiste en la traduction de la collocation de la L2 à la L1.

Les résultats ont démontré que les deux groupes expérimentaux ont eu de meilleurs résultats que le groupe témoin, et ce, indépendamment du traitement reçu. En effet, une analyse de la variance ANOVA à mesures répétées a révélé que les deux groupes expérimentaux ont des résultats plus élevés au post-test qu'au pré-test, mais qu'aucune différence significative ($p=0,23$) n'apparaît entre les groupes expérimentaux. De plus, le groupe expérimental 1 (traitement réceptif) et le groupe expérimental 2 (traitement productif) ont eu sensiblement les mêmes résultats en ce qui a trait aux connaissances réceptives lors du pré-test (réceptif: $M=4,11$; productif : $M=4,25$) et au post-test (réceptif : $M=19,20$; productif : $M=20,84$).

En somme, les chercheurs indiquent que peu importe le type de traitement (lecture de phrases surlignées ou tâche de complétion), les deux méthodes sont efficaces pour l'acquisition des collocations. Ces résultats viennent aussi soutenir les précédentes études effectuées démontrant des gains significatifs dans l'acquisition des collocations par l'enseignement dirigé.

Au cours de ce chapitre, nous avons recensé les articles scientifiques qui ont permis de faire état des connaissances actuelles touchant l'enseignement des collocations selon les deux approches que nous avons retenues. Par ailleurs, ces études nous fournissent aussi des pistes relativement aux facteurs à considérer quant au choix et

au nombre de collocations qui composeront le corpus cible, quant au type de texte et au traitement à effectuer ainsi qu'en lien avec le type d'analyses à privilégier. Dans le chapitre suivant, nous présenterons l'approche méthodologique retenue afin de répondre à notre question de recherche.

CHAPITRE 4

MÉTHODE

Ce chapitre traitera de la méthode utilisée afin de répondre à notre question de recherche. Tout d'abord, nous décrirons le devis expérimental (4.1), et les participants (4.2). Puis, nous justifierons le choix du corpus collocationnel (4.3). Par la suite, nous décrirons le traitement expérimental (4.4). Ensuite, nous présenterons les instruments de cueillette de données (4.5) et la procédure d'expérimentation (4.6). Finalement, nous terminerons ce chapitre en présentant la manière dont nous avons fait le dépouillement des données recueillies (4.7) et leur analyse (4.8).

4. Introduction

Nous avons exposé, dans les chapitres précédents, les bases théoriques et empiriques nous ayant mené à la formulation de notre question de recherche. Dans le cadre de ce mémoire, nous souhaitons déterminer quelle est l'approche - dirigée ou fortuite - qui sera la plus susceptible de mener vers la rétention des collocations lexicales chez les apprenants adultes de FLS. Dans ce chapitre, nous détaillerons les différentes composantes nous permettant l'élaboration de notre méthode de recherche.

4.1. Devis expérimental

Notre étude adopte un devis quasi-expérimental de type prétest/post-test (Mackey et Gass, 2005). À cet effet, l'échantillon a été divisé en trois groupes (groupes classes intacts) : un groupe expérimental – approche dirigée (n=39), un groupe expérimental

– approche fortuite (n=35) et un groupe témoin (n=18). Les données ont été collectées en trois temps : un prétest, un post-test immédiat et un post-test différé une semaine plus tard.

4.2. Les participants

Les participants de l'étude, au nombre de 92 au départ, étaient des étudiants de français langue seconde (FLS) d'un collège et d'une université de la région montréalaise. Ces participants ont été recrutés dans cinq groupes qui ont étudié dans le cadre du programme de francisation offert par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) et proviennent d'origines diverses : Europe de l'est (25), Amérique du Sud (20), Afrique du Nord (17), Moyen-Orient (14), Asie (3), Amérique du Nord (2), Europe Occidentale (2) et Afrique Centrale (1). Par contre, seulement 70 participants ont été retenus puisqu'ils ont fait l'ensemble des tâches prévues pour l'expérimentation.

Les participants, des adultes âgés entre 25 et 50 ans, avaient tous terminé le stade 1 (niveaux débutants) et se trouvaient au stade 2 (niveaux intermédiaires). Selon l'Échelle de compétences du MIDI, en compréhension écrite, les participants sont en mesure de « ...comprendre l'essentiel de textes d'intérêt général dont la présentation et l'organisation facilite la lecture, malgré la présence de phrases complexes, de mots peu courants ou de quelques idées implicites. » (MIDI, 2011). De plus, afin de nous assurer que le niveau de connaissances lexicales des groupes était comparable, nous avons effectué un test de taille de vocabulaire (4.5.2).

4.3. Choix des items collocationnels

Les collocations semi-fixes ont été choisies selon trois critères : la nécessité d'être composé d'un verbe + cd/ci, la fréquence de la collocation, et sa transparence

sémantique (Martinez et Schmitt, 2012). Comme nous l'avons vu précédemment, la fréquence de la collocation indique le nombre d'apparitions dans un corpus donné, tandis que la transparence de la collocation influe sur l'accès au sens. Donc, plus les unités lexicales de la collocation sont opaques, plus la collocation sera difficile à comprendre en raison de son sens figuré. Il est donc important de contrôler ces deux variables afin de choisir des collocations dont la fréquence ne dépassera pas le trois mille mots (3k) et aussi, de s'assurer que les unités lexicales composant la collocation ne soient pas polysémiques et ainsi puissent être compréhensibles pour l'apprenant (Martinez et Schmitt, 2012; Martinez et Murphy, 2011).

La fréquence des collocations a été mesurée en tenant compte de la fréquence du noyau (la base) de la collocation et la fréquence du collocatif. Le noyau doit appartenir à la catégorie du premier mille mots (1k) tandis que le collocatif sert à déterminer à quelle fréquence appartenait les collocations lexicales. Par exemple, dans la collocation *avoir l'air*, les trois unités lexicales composant la collocation ont une fréquence élevée donc appartenant au 1k. Tandis que dans la collocation *avoir tort*, l'unité lexicale *avoir* a une fréquence de 1k tandis le mot *tort* que se situe dans la tranches des deux mille mots les plus fréquents (2K); la collocation *avoir tort* est donc considérée appartenir au 2K. Afin de déterminer la fréquence des collocations, nous avons utilisé le *Vocabulary Profiler* (Lextutor.ca, Cobb, 2000) qui utilise le corpus de Lonsdale et Le Bras (2009) qui contient près de 23 000 000 mots et leurs dérivés. Pour être retenues, les collocations devaient être construites de mots faisant partie des trois mille familles de mots les plus fréquentes de la langue (p.ex., Webb et Kagimoto, 2009; Martinez et Schmitt, 2012).

Le troisième critère considéré dans le choix des collocations lexicales est la transparence sémantique des composantes de la collocation. Nous avons aussi tenu compte du sens opaque que pouvait prendre certaines collocations même si celles-ci faisaient partie du 1k (p.ex., *donner le ton* (expression idiomatique)). Afin de juger de

la transparence des collocations lexicales, nous nous sommes référés à deux dictionnaires, le Centre National de ressources textuelles et lexicales (CNRTL, 2005) et le grand dictionnaire terminologique (Office québécois de la langue française, 2012). Ainsi, si un collocatif avait plusieurs sens distinct (p. ex., *le ton* peut signifier une couleur, une note de musique ou un état psychologique), la collocation était remplacée par une autre dont le collocatif avait seulement une signification distincte (p.ex., *conscience* = état de connaissance). Ce collocatif peut former la collocation *prendre conscience de* qui n'aura qu'un seul sens.

La liste d'items que nous avons créé en respectant ces critères est constitué de dix collocations lexicales cibles qui se retrouvent dans le texte à lire par les participants lors de la tâche ainsi que 15 collocations lexicales respectant les mêmes critères mais présentés comme des leurres. Nous avons également ajouté cinq autres collocations qui sont des marqueurs de relation (Sonbul et Schmitt, 2009) (Tableau 4.1), portant ainsi le nombre total de collocations à 30.

Tableau 4.1
La liste d'items (cibles et leurres)

collocations (cibles)	collocations (leurres)	Marqueurs de relation
Être tenu de (1K)	Mener à bien (1K)	Par conséquent (2k)
Donner lieu à (1K)	Mettre à jour (1K)	En dépit de (2k)
Avoir tendance à (2K)	Mettre un terme (1k)	En définitive (3k)
Avoir conscience de (2k)	Se rendre compte de (1k)	En prime (3k)
Avoir tort de (2k)	Prendre la peine de (1k)	À l'encontre de (3k)
Faire les frais de (2k)	Donner suite à (1K)	
Mettre à l'écart (3k)	Faire preuve de (1k)	
Prendre de l'ampleur (3k)	Prendre sa source de (1k)	
Faire l'unanimité (3k)	Perdre le fil (2k)	
Faire allusion à (3k)	Porter un jugement sur (2k)	
	Avoir recours à (2K)	
	Mettre à l'épreuve (2k)	
	Mettre l'accent sur (3k)	
	Porter malheur (3k)	
	Mettre à exécution (3k)	

4.4. Traitement expérimental

Dans cette section, nous décrirons les différentes conditions expérimentales, en présentant d'abord le texte de base qui a été lu par l'ensemble des participants (4.4.1) avant de décrire comment la présentation du texte a été adaptée pour représenter les différentes conditions expérimentales (4.4.2).

4.4.1. Texte

La composition des textes s'est faite en tenant compte de deux critères : le niveau de connaissances lexicales des participants et le niveau de fréquence des unités lexicales du texte. Tout d'abord, il est important de connaître le niveau lexical des participants afin de composer un texte dont 85 % à 90 % du lexique utilisé est compris de ceux-ci (Martinez et Murphy, 2011; Sonbul et Schmitt, 2009; Webb et Kagimoto, 2009; Laufer, 2003; Nation, 2001). Nous avons donc composé un texte informatif de 656 mots dont le sujet traite des avantages et des inconvénients des réseaux sociaux (voir annexe A) et dans lequel nous avons intégré le corpus de collocations cibles (p.ex., Martinez et Murphy, 2011; Sonbul et Schmitt, 2009). Près de 93,9 % des unités lexicales contenues dans le texte provient des trois premiers mille mots (Tableau 4.2).

Tableau 4.2.
Fréquence des mots dans le texte

Niveau de fréquence	Familles (%)	Types (%)	Unités (%)	Cumul. des unités %
Mots 1k	147 (61.76)	179 (63.70)	556 (81.76)	81.76
Mots 2k	50 (21.01)	54 (19.22)	63 (9.26)	91.02
Mots 3k	20 (8.40)	20 (7.12)	20 (2.94)	93.96

Par la suite, afin d'encourager les participants à faire la lecture du texte et de porter attention aux informations, nous avons construit des questions de compréhension se rapportant au texte. Deux tâches réceptives de compréhension ont été élaborées : un vrai ou faux et une tâche consistant à catégoriser si les phénomènes nommés dans le texte sont des avantages ou des inconvénients des réseaux sociaux (Annexe B).

4.4.2 Conditions expérimentales

Ce traitement est en partie inspiré de l'étude de Sonbul et Schmitt (2009) qui présente différentes conditions de lecture – *lecture* et *lecture Plus* – et évalue laquelle favorise davantage la rétention lexicale. Cependant, notre traitement diffère de celui de Sonbul et Schmitt puisqu'il porte sur les collocations lexicales au lieu de se concentrer sur les unités lexicales. Le groupe témoin a uniquement reçu le texte sans annotations, tandis que le groupe expérimental - approche fortuite a reçu le texte dont les collocations étaient uniquement surlignées. Cette mise en évidence textuelle des collocations lexicales permet d'encourager l'apprenant à porter son attention sur la structure collocationnelle qui n'aurait pas été remarquée sans avoir été surlignée (Robinson, 1997; Hulstijn et Laufer, 2001; Han, Park et Combs, 2008; Sonbul et Schmitt, 2009). La mise en évidence textuelle est un procédé relevant davantage de l'approche fortuite, car l'apprenant a le choix de diriger son attention ou non sur le mot ou le groupe de mots mis en valeur (Paribakht et Wesche, 1997; Han, Park et Combs, 2008). Rappelons qu'une des difficultés dans l'apprentissage des collocations est la capacité de l'apprenant à repérer la combinaison de mots et par la suite d'en décoder le sens. Donc, le fait de surligner aide l'apprenant à remarquer les combinaisons lexicales et de les appréhender comme une unité. Finalement, le groupe expérimental - approche dirigée a reçu le texte dont les collocations ciblées étaient surlignées et définies en marge. De cette façon, l'apprenant pouvait comprendre la collocation par la forme, le sens et son contexte d'apparition (Webb, 2005; Webb et Kagimoto,

2009). L'effet des approches a été opérationnalisé comme suit : l'apprentissage (pré-test au post-test) et la rétention (post-test au post-test différé).

Dans cette section, il a été question du choix des unités composant le texte faisant partie du traitement. Nous avons aussi détaillé les différentes versions du texte en faisant la relation avec les deux conditions expérimentales (dirigée ou fortuite). Dans la prochaine section, nous aborderons les instruments qui nous permettront de recueillir nos données.

4.5. Instruments de cueillette de données

Deux instruments de mesure nous ont permis de recueillir les données. Tout d'abord, le Test de taille des collocations lexicales (4.5.1) et le Test de taille de vocabulaire (4.5.2)

4.5.1. Le Test de Taille des collocations lexicales (TTCL)⁴

Contrairement à Sonbul et Schmitt (2009) et Webb et Kagimoto (2009) qui ont étudié la nature réceptive et productive des unités lexicales, notre attention se portera uniquement sur la nature réceptive des collocations lexicales. En effet, comme, la provenance des étudiants qui fréquentent les cours de francisation n'est pas homogène (L1 variées), des mesures de connaissances productives à l'aide d'une tâche de traduction comme dans les études de Sonbul et Schmitt (2009) ou de Webb et Kagimoto (2009) demanderaient des ressources de traduction dans plusieurs langues, ressources que nous ne possédons pas. L'instrument de mesure qui a été choisi pour mesurer les connaissances des collocations des participants est une

⁴ Le Test de taille des collocations lexicales (TTCL) mesure l'étendue de la connaissance réceptive de l'apprenant par rapport aux collocations lexicales.

adaptation du *Phrasal vocabulary size test*, BNC Version (1-5 K) de Martinez (2011). Le choix de ce test convenait aux besoins de la recherche, car il est de nature réceptive et sert à vérifier la rétention des collocations. De plus, l'adaptation de ce test en français nous a permis de tenir compte des particularités de la langue en permettant l'utilisation de phrases situationnelles plus longues et la recherche des synonymes adéquats pour les choix de réponse.

Nous avons construit trois versions du test : le TTCL-A, TTCL-B et TTCL-C (voir annexe C). Chaque test est composé de 30 collocations : les dix collocations cibles apparaissant dans le texte à lire par les participants lors de la tâche; 20 autres collocations leurres (15 collocations verbe + *cd*⁵ / *ci*⁶ et cinq marqueurs de relation) ne se trouvant pas dans le texte. Dans chaque version du test, les phrases de mise en contexte et l'ordre d'apparition des collocations changent afin de minimiser la possibilité de reconnaissance du corpus de collocation (p.ex., Eckerth et Tavakoli 2013, Erlam, Loewen et Philp, 2009). Aussi, chaque item cible de la liste apparaît dans les trois versions du test et, afin de diminuer l'effet de la version du test, une procédure de contrebalancement a été prévue (voir Tableau 4.3).

Tableau 4.3
Passation du TTCL en contrebalancement

Passation du test	Groupe exp. – approche fortuite	Groupe exp.- approche dirigée	Groupe témoin
Semaine 1 : pré-test	TTCL-A	TTCL-B	TTCL-C
Semaine 2 : post-test	TTCL-B	TTCL-C	TTCL-B
Semaine 4 : post-test différé	TTCL-C	TTCL-A	TTCL-A

⁵ L'abréviation « *cd* » signifie *complément direct*.

⁶ L'abréviation « *ci* » signifie *complément indirect*.

4.5.2. Test de Taille de vocabulaire (TTV)

Nous avons utilisé le Test de Taille de vocabulaire (TTV) de Batista (2014) qui estime l'étendue réceptive du vocabulaire chez les apprenants de FLS. Ce test permet de connaître le niveau de connaissance lexicale des groupes et de s'assurer que chaque groupe ait un niveau lexical équivalent. En effet, si chaque groupe a un même niveau lexical, alors les participants auront plus de chance d'inférer le sens des collocations à l'étude lors de la lecture (voir extrait à la figure 4.1). Les participants doivent donc associer les mots de la colonne de gauche au sens de la colonne de droite.

Figure 4.1
Test de taille de vocabulaire (TTV) (Batista)

La deuxième tranche de mille mots			
1. concours		1. brûler	
2. division		2. distinguer	
3. joie	_____ grand plaisir	3. examiner	_____ imaginer
4. phase	_____ un moyen de transport	4. mentionner	_____ remarquer
5. stade	_____ séparation en deux parties	5. rêver	_____ détruire par le feu
6. véhicule		6. supprimer	
1. autorisation		1. fondamental	
2. bonjour		2. global	
3. confusion	_____ erreur	3. moderne	_____ complet
4. faim	_____ le besoin de manger	4. prudent	_____ qui est la base
5. rupture	_____ la maison de la justice	5. récent	_____ qui ne prend pas de ris
6. tribunal		6. traditionnel	

4.6. Procédure

Dans cette section, nous expliquerons les étapes de l'expérimentation. Nous débuterons d'abord par la mise à l'essai du TTCL (4.6.1) suivi de la passation du test de taille de vocabulaire (TTV) (Batista, 2013) et du pré-test (4.6.2). Par la suite, nous décrirons le déroulement de la tâche expérimentale (4.6.3) et la passation du post-test immédiat (4.6.4). Finalement, nous décrirons la passation du post-test différé (4.6.5).

4.6.1. Mise à l'essai

Afin de nous assurer que les items de la liste de collocations lexicales étaient adaptés aux participants de la recherche et que le niveau des collocations n'était ni trop facile ni trop difficile, nous avons mis la tâche à l'essai en salle de classe. Le groupe participant à la mise à l'essai était composé de 21 étudiants (Roumains (4), Russes (3), Colombiens (2), Marocains (2), Péruviens (2), Brésilien (1), Chinois (1), Égyptien (1), Iranien (1), Japonais (1), Moldave (1), Polonais (1) et Sri Lankais (1)).

À partir des résultats obtenus lors de la mise à l'essai du TTCL, nous avons déterminé que les collocations dont le taux de réussite par les apprenants ($n=21$) étaient supérieur à 10/21 devaient être éliminées de la liste d'items collocationnels compte tenu de leur facilité à être comprises ou du fait que les apprenants avaient déjà une connaissance des collocations présentées (p.ex., *mettre de côté*, *mettre une restriction*, *avoir l'air*) et ont été remplacées par des collocations ayant une fréquence similaire (p.ex., *avoir tendance à*, *avoir recours à*). D'un autre côté, les collocations dont le taux de réussite par les apprenants ($n=21$) était entre 9 et 5 ont été retenues comme leurres afin de distraire le participant de l'objet de l'étude (p.ex., *mettre un terme à*, *mettre à jour*). Finalement, les collocations dont le résultat était inférieur à 5 ont été incluses dans la liste d'items à l'étude, car elles sont possiblement peu connues des participants (p.ex., *donner lieu à*, *avoir tort*). Comme moins de dix collocations répondaient à ce critère, nous avons dû trouver d'autres collocations lexicales répondant aux critères de sélection retenus (réf., section 2.1.2). Aussi, à la suite de la première mise à l'essai du TTCL, certains ajustements ont été faits. Il a fallu nous assurer que les choix de réponses proposés dans chaque numéro puissent s'intégrer autant syntaxiquement que sémantiquement dans le contexte de la phrase. Afin de nous assurer de la validité des choix de réponse, deux experts ont également révisé les trois versions du TTCL du point de vue syntaxique et sémantique. Par la suite, nous avons fait repasser une version améliorée du TTCL au même groupe d'étudiants. En

tenant compte des résultats obtenus de la seconde version du test, nous avons retenu les collocations cibles dont le résultat n'a pas été réussi par la majorité des étudiants ($n=21$) donc les collocations ayant un taux de réussite de 2/21 (réf. tableau 4.1). Les collocations dont le résultat est de 3/21 et 4/21 feront partie des collocations lexicales utilisées comme leurres.

4.6.2. Test de taille de vocabulaire et pré-test

Une semaine avant le début du traitement, les trois groupes ont effectué le TTV (Batista, 2013) visant à connaître l'étendue du vocabulaire réceptif des participants. À la suite du TTV, les trois groupes ont fait une des versions TTCL tel que présenté précédemment (voir section 4.5.1). Les participants avaient 15 minutes pour compléter chacun des tests.

4.6.3. Passation de la tâche expérimentale

La seconde semaine, les participants des différents groupes devaient lire un texte d'actualité portant sur les réseaux sociaux et ayant une longueur de 656 mots. Celui-ci a été construit pour répondre aux critères du traitement expérimental (voir section 4.4.1). Rappelons que le groupe expérimental – approche fortuite recevait un texte dont les collocations cibles ont uniquement été mises en évidence (surlignées) tandis que le groupe expérimental – approche dirigée recevait le même texte, mais qu'en plus d'être soulignées, les collocations cibles étaient définies en marge du texte.) Les participants des deux groupes expérimentaux et du groupe témoin avaient 60 minutes pour compléter la tâche de lecture et avait tous accès aux mêmes dictionnaires unilingues français.

4.6.4. Post-test immédiat

Immédiatement après le traitement, les participants ont eu 15 minutes pour effectuer une autre version du TTCL, sans toutefois pouvoir se référer au texte ou au dictionnaire. Les résultats à ce post-test nous permettront d'observer l'apprentissage des collocations.

4.6.5. Post-test différé

Enfin, la quatrième semaine, soit 2 semaines après le post-test, les participants ont effectué une autre version du TTCL afin de mesurer leur rétention des collocations cibles. Les participants avaient 15 minutes pour compléter le test, encore une fois sans le dictionnaire.

4.7. Dépouillement des données

Le dépouillement des données obtenues des différentes versions du TTCL a été effectué en accordant un point pour chaque bonne réponse. Le résultat maximal pouvant être atteint correspond ainsi à 10. Les données ont été compilées dans un fichier Excel. En ce qui a trait au TTV, il comprend quatre sections : la deuxième tranche de mille mots (qui sera dorénavant désignée comme 2k); la troisième tranche de mille mots (3k); la quatrième tranche de mille mots (5k) et la dixième tranche de mille mots (10k). Chaque section comprend 30 mots testés. Afin d'extrapoler les résultats, nous procédons aux calculs suivants : 1) le nombre de bonnes réponses à la section 2k divisé par 30 et multiplié par 2000 mots; 2) le nombre de bonnes réponses à la section 3k divisé par 30 et multiplié par 1000 mots; 3) le nombre de bonnes réponses à la section 5k divisé par 30 et multiplié par 2000 mots; 4) le nombre de bonnes réponses à la section 2k divisé par 30 et multiplié par 5000 mots (Batista,

2014; Schmitt, Schmitt et Chapman, 2001). Par la suite, pour obtenir la taille du vocabulaire d'un participant, il faut additionner les tailles partielles obtenues à chacune des sections. Finalement, les réponses des questions de compréhension écrite n'ont pas été comptabilisées puisqu'elles n'étaient pas en lien avec la question de recherche, mais ne servaient qu'à donner un objectif de lecture aux participants.

4.8. Analyses des données

Nous analyserons les données recueillies en présentant, d'abord, les résultats des analyses statistiques descriptives. Nous présenterons ainsi nos résultats sous forme de moyennes et d'écart types. Ensuite, nous effectuerons des analyses nous permettant de vérifier les présupposés afin de recourir à l'utilisation d'analyses paramétriques, soit le test de normalité et le test de sphéricité. D'une part, le test de normalité vérifiera si nos résultats suivent une courbe de distribution normale, et le test de sphéricité nous permettra de vérifier les effets intrasujets, et ce, en mesurant si les différences entre les variances observées chez un même sujet sont équivalentes. Par la suite, si nos présupposés s'avèrent concluants, nous procéderons à une analyse de la variance (ANOVA) à mesures répétées qui permettra de comparer les résultats des participants soumis aux différentes conditions expérimentales aux différents moments de la collecte. Les résultats de ces analyses seront présentés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 5

RÉSULTATS

Au chapitre précédent, nous avons présenté la méthodologie de notre recherche. Dans ce chapitre, nous ferons l'analyse des données recueillies lors de l'expérimentation. Nous présenterons, d'abord, les résultats des analyses statistiques descriptives (5.1) Ensuite, nous présenterons les analyses permettant la vérification des présupposés qui ont guidé le choix des analyses inférentielles retenues (5.2) Finalement, nous terminerons ce chapitre en présentant les résultats des analyses inférentielles (5.3) nous permettant de répondre à notre question de recherche.

5.1. Résultats des analyses statistiques descriptives

Dans cette section, nous présenterons d'abord les résultats des analyses statistiques descriptives du TTV (5.1.1) et ensuite celles correspondant au TTCL (5.1.2).

5.1.1. Le Test de taille de vocabulaire (TTV)

Nous présentons, dans le tableau 5.1, les moyennes et les écart-types obtenus par les participants au TTV. Rappelons que ce test a été fait par les participants afin de nous assurer que le niveau lexical était similaire dans les trois groupes. Ce test comporte quatre niveaux lexicaux (2k, 3k, 5k et 10k) et chacune des sections contient 30 associations mot - définition. Le résultat obtenu au test est déterminée par le nombre de bonnes réponses (association mot et définition) par niveau lexical (maximum de 30 bonnes réponses par niveau lexical). Ainsi, en additionnant les parties qui composent le test, nous obtenons le niveau de connaissance lexicale de nos participants (entre 3230,24 et 3798,95). Ce niveau indique que nos participants connaissent entre 3000 et 4000 familles de mots.

Tableau 5.1
Résultats au test de taille de vocabulaire

Groupe	N	Moyenne (10,000 lemmes)	Écart type
Groupe témoin	17	3230,24	1368,21
Groupe expérimental – approche dirigée	38	3798, 95	1910,28
Groupe expérimental – approche fortuite	35	3592,07	1756,29

Les résultats indiquent que les participants des trois groupes possèdent un niveau de vocabulaire entre 3K et 4K. L'écart-type peut être considéré élevé ce qui laisse croire que les groupes ne sont pas homogènes. Afin de vérifier si les différences entre les groupes étaient statistiquement significatives, nous avons effectué une analyse de la variance dont le résultat s'est avéré non significatif ($F(2,87)=0,633$; $p = ns.$). Nous pouvons donc conclure que les trois groupes ont un niveau lexical équivalent.

5.1.2. Le test de taille des collocations lexicales

Dans le tableau 5.2, nous présentons les résultats des participants au TTCL qui a servi d'instrument de mesure de la rétention du corpus de collocations cibles pour notre pré-test, post-test et post-test différé (moyenne et écart type pour les trois groupes aux trois temps), et ce, uniquement pour les collocations cibles (max. =10). Le TTCL a été élaboré en trois versions (TTCL-A, TTCL-B, TTCL-C) et chacune des versions contenait le même corpus de collocations apparaissant dans des contextes et un ordre différent. Chaque version était composée d'items appartenant à trois niveaux lexicaux (1k, 2k et 3k) et contenait dix questions par niveau.

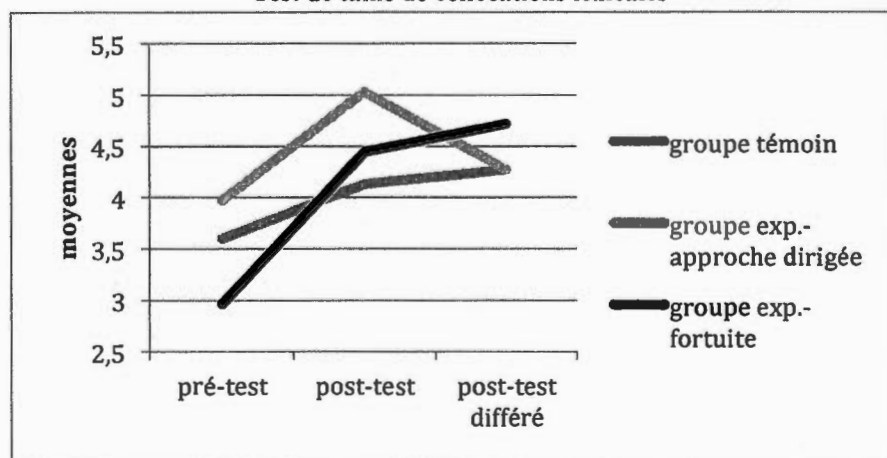
Tableau 5.2
Résultats du test de taille de collocations lexicales

Groupes	Pré-test		Post-test		Post-test différé	
	Moyenne (max =10)	Écart-type	Moyenne (max=10)	Écart-type	Moyenne (max=10)	Écart-type
1- Groupe témoin	3,60	1,92	4,13	1,84	4,27	2,31
2- Groupe exp. – approche dirigée	3,97	2,17	5,03	1,99	4,27	2,14
3- Groupe exp. – approche fortuite	2,96	2,01	4,44	2,08	4,72	1,90

Groupe témoin (n=15), groupe exp. – approche dirigée (n=30), groupe exp. – approche fortuite (n=25)

Le Graphique 1 représente de façon plus visuelle ces mêmes résultats, soit les moyennes des trois groupes (groupe témoin, groupe exp. – approche dirigée et groupe exp. – approche fortuite) aux trois différents temps soit : le pré-test, le post-test et le post-test différé.

Graphique 1
Test de taille de collocations lexicales



La lecture du Tableau 5.2 ainsi que l'observation du Graphique 1 nous permet de constater qu'au pré-test les trois groupes ont sensiblement la même moyenne quoique le groupe expérimental- approche fortuite soit un peu plus bas que les deux autres

groupes. Lors du post-test suivant le traitement, nous pouvons remarquer que tous les groupes ont eu une progression et que le groupe expérimental-approche dirigée a eu une meilleure compréhension des collocations cibles que le groupe expérimental/approche fortuite et le groupe témoin. Par contre, lors du post-test différé mesurant la rétention à moyen terme du corpus cible, nous pouvons observer que le groupe témoin et le groupe expérimental – approche dirigée ont obtenu la même moyenne tandis que le groupe expérimental – approche fortuite a obtenu une moyenne supérieure à celle du post-test. Cependant, afin de vérifier si les différences observées sont statistiquement significatives, nous devons procéder à des analyses statistiques inférentielles. Avant de ce faire, nous devons vérifier si les données recueillies respectent les présupposés nous permettant d'effectuer des analyses paramétriques.

5.2. Vérification des présupposés

Dans cette section, nous détaillerons les vérifications qui ont été faites afin de s'assurer du respect des conditions de normalité de la distribution (5.2.1) et de la sphéricité (5.2.2).

5.2.1. Le test de normalité

Comme nous souhaitons avoir recours à un test paramétrique (ANOVA) pour faire l'analyse de nos résultats, il a d'abord été essentiel de vérifier si l'ensemble des résultats des TTCL suivait une courbe de distribution normale. Pour ce faire, nous avons calculé les indices de symétrie et d'aplatissement. Nous avons utilisé le calcul du ratio de symétrie qui consiste à diviser le niveau de symétrie par l'erreur standard de la symétrie. Si le ratio de symétrie est inférieur à deux, la normalité est considérée comme n'ayant pas été enfreinte (Larson-Hall, 2010, p.79).

Tableau 5.3
Ratio de symétrie

	Groupe témoin			Groupe exp. – approche dirigée			Groupe exp. – approche fortuite		
Temps	Indice de symétrie (erreur type)	Indice d'aplatissement	Ratio de symétrie	Indice de symétrie (erreur type)	Indice d'aplatissement	Ratio de symétrie	Indice de symétrie (erreur type)	Indice d'aplatissement	Ratio de symétrie
Prétest	0,415 (0,550)	-0,626	0,754	- 0,002 (0,383)	- 0,818	0,005	1,017 (0,398)	0,706	2,55
Post-test	0,782 (0,550)	1,063	1,421	0,061 (,383)	0,750	0,159	0,610 (0,421)	- 0,650	1,44
Post-test différé	0,784 (0,580)	1,121	1,351	0,490 (0,429)	0,821	0,114	- 0,121 (0,441)	0,858	0,274

* Groupe témoin (n=15), groupe exp. – approche dirigée (n=30), groupe exp. – approche fortuite (n=25)

Le calcul du ratio de symétrie indique qu'un seul groupe à un seul temps obtient un résultat plus élevé que 2, soit le groupe exp. – approche fortuite au pré-test ($p = 2,55$). Étant donné ce léger écart pour l'ensemble des données, nous considérons que nos données respectent le présupposé de normalité.

5.2.2. Test de sphéricité

Dans le tableau 5.4, nous présentons les résultats au test de sphéricité de Mauchly. Ce test sert à vérifier les effets intrasujets, et ce en mesurant si les différences entre les variances observées chez un même sujet sont équivalentes (Larson-Hall, 2010, p. 336).

Tableau 5.4
Test de sphéricité

Effet intrasujets	W de Mauchly	Khi-deux approx.	ddl	p	Huynh-Feldt (Epsilon)
Temps	0,913	6,030	2	0,049	0,973

Comme le résultat du test est significatif ($p < 0.05$) l'hypothèse de sphéricité des variances doit être rejetée, entraînant l'ajustement degré de liberté en appliquant la

correction de Huynh-Feldt. Cette correction a pour effet de diminuer le degré de liberté, rendant ainsi le ratio F plus conservateur (Jay et Robertson, 2013).

5.3. Résultats des analyses statistiques inférentielles

Afin de répondre à notre question de recherche et de vérifier s'il y a une différence significative entre l'approche dirigée et l'approche fortuite dans la rétention des collocations lexicales, nous avons effectué une analyse de la variance (ANOVA) à mesures répétées. La variable dépendante correspond aux résultats au TTCL, tandis que les deux variables indépendantes sont le temps (variable intra-sujets à trois modalités : pré-test, post-test et post-test différé) et la condition expérimentale (variables indépendante inter-sujets à 3 modalités : témoin, expérimental – approche dirigée, et expérimental – approche fortuite). Nous présenterons, en détail, les analyses par sujet (5.3.1).

5.3.1. Analyses par sujet

Les analyses par sujet permettent de comparer les moyennes obtenues par les participants selon le groupe auquel ils appartiennent et le temps de la collecte. Les résultats de ces analyses (ANOVA à mesures répétées) sont présentés dans le Tableau 5.5.

Tableau 5.5
Résultats de l'ANOVA à mesures répétées

Source	Ddl (1)	F	p
Temps	1,945	11,585	0,001 *
Groupe	2	0,446	0,642
Groupe x temps	3,891	2,646	0,038*

Note. 1. Le degré de liberté a été ajusté avec la correction Huynh-Feldt

* L'interaction est significative au niveau alpha de 0,05 ($p < 0,05$)

Les résultats de l'analyse démontrent un effet significatif du temps ($F(1,945)=11,585$; $p=0,000$), mais non du groupe ($F(2)=0,446$; $p=0,642$). Cela signifie que nous pouvons voir des différences globales entre les différents moments de la collecte, mais il n'y a aucune différence significative entre les groupes à chacun de ces moments. Par ailleurs, nous observons aussi un effet de l'interaction entre le groupe et le temps ($F(2,646)=3,891$; $p=0,038$), indiquant que les groupes ne se comportent pas de la même manière entre le pré-test, le post-test et le post-test différé. Afin de déterminer où se trouvent les différences significatives observées entre les temps, nous avons dû effectuer des comparaisons appariées, soit fixer chacun des groupes pour tester l'effet de temps (voir tableau 5.6).

Tableau 5.6
Résultats des comparaisons multiples entre les temps et les groupes

groupes	(I) temps	(J) temps	Différence moyenne (I- J)	Erreur standard	p	Borne inférieure	Borne supérieure
1- Groupe témoin (n=15)	1	2	-0,533	0,406	0,194	-1,344	0,277
	2	3	-0,133	0,511	0,795	-1,153	0,886
	3	1	0,667	0,524	0,208	-0,380	1,713
2- Groupe exp. – approche dirigée (n=30)	1	2	-1,067	0,287	0,001*	-1,640	-0,493
	2	3	0,767	0,361	0,037*	0,046	1,487
	3	1	0,300	0,371	0,421	-0,440	1,040
3- groupe exp. – approche fortuite (n=25)	1	2	-1,480	0,315	0,001*	-2,108	-0,852
	2	3	-0,280	0,396	0,482	-1,070	0,510
	3	1	1,760	0,406	0,001*	0,949	2,571

Les comparaisons appariées indiquent où il y a des différences significatives des temps à l'intérieur des groupes (Tableau 5.6). Dans un premier temps, les résultats suggèrent qu'aucune différence significative n'a été remarqué pour le groupe témoin entre les trois temps (pré-test, post-test et post-test différé).

Or, dans le cas du groupe expérimental – approche dirigée, nous pouvons constater un apprentissage du corpus cible entre le pré-test et le post-test ($p = 0.001$), mais entre le post-test et le post-test différé l'amélioration ne se maintient pas ($p = 0,421$). En effet, nous observons un retour à peu près au même niveau du prétest. Nous pouvons donc noter que le groupe expérimental – approche dirigée a eu un apprentissage des collocations cibles entre le pré-test et le post-test, mais qu'il n'y a pas de rétention du corpus collocationnel entre le post-test et le post-test différé.

En ce qui a trait au groupe expérimental – approche fortuite, nous pouvons observer qu'il y a une amélioration significative entre le pré-test et post-test ($p = 0.001$) et entre le pré-test et le post-test différé ($p = 0,001$). Par contre, nous ne remarquons aucune différence significative entre le post-test et le post-test différé ($p = 0,482$). En d'autres mots, les participants du groupe expérimental – approche fortuite s'améliorent entre le pré-test et le post-test, et cette amélioration reste stable entre le post-test et le post-test différé ce qui présuppose que les participants de ce groupe ont été en mesure de retenir une partie du corpus cible.

CHAPITRE 6

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans les chapitres précédents, nous avons décrit la méthode utilisée pour recueillir les données afin de répondre à notre question de recherche et nous avons présenté les résultats que nous avons obtenus. Dans ce chapitre, nous présenterons la discussion des résultats au regard de notre question de recherche (6.1) puis suivra la discussion des résultats du point de vue des recherches antérieures (6.2). Nous conclurons en présentant les limites de la présente étude, les différentes pistes de recherche et les implications pédagogiques (6.3).

6.1. Discussion des résultats au regard de notre question de recherche

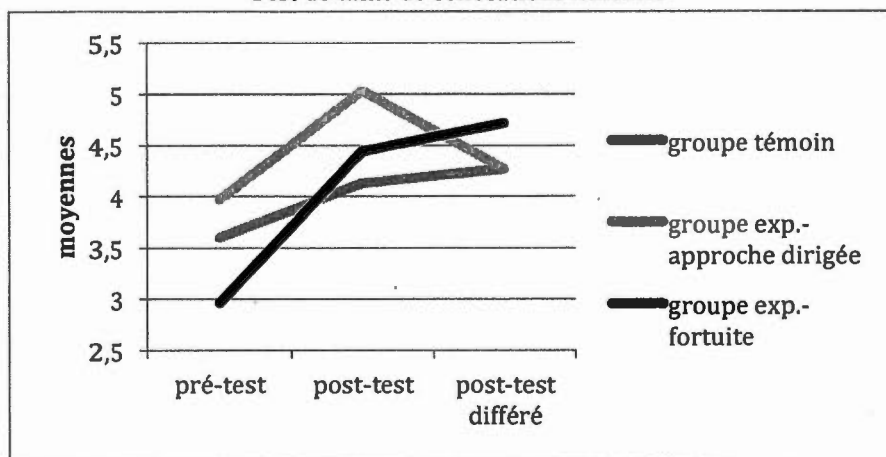
Rappelons d'abord que la question de recherche à laquelle nous avons tenté de répondre est la suivante : laquelle de l'approche d'enseignement dirigée ou fortuite, permet une meilleure rétention des collocations lexicales chez les apprenants adultes de français langue seconde? Pour ce faire, nous avons développé une tâche de lecture présentée dans différentes conditions expérimentales : le groupe témoin a uniquement reçu le texte, sans annotation, tandis que le groupe expérimental – approche fortuite a reçu le texte dont les collocations étaient mise en évidence (surlignées) attirant l'attention de l'apprenant sans toutefois leur donner des informations touchant le sens de la collocation (Paribakht et Wesche, 1997; Laufer et Hulstijn, 2001; Sonbul et Schmitt, 2009). Finalement, le groupe expérimental – approche dirigée a reçu le texte dont les collocations cibles étaient surlignées et définies en marge (Webb, 2005; Webb et Kagimoto, 2009). Rappelons ici que l'approche dirigée est définie comme étant toute tâche pédagogique qui oriente l'attention de l'apprenant sur l'objet à l'étude. Dans la version du texte du groupe expérimental – approche dirigée, le fait de surligner les collocations à l'étude et d'en donner la définition permet à l'apprenant de faire l'association forme-sens (Sonbul et Schmitt, 2009; Webb et Kagimoto, 2009), tandis que l'approche fortuite est caractérisée par un apprentissage connexe découlant d'une activité linguistique principale demandant de la part de l'apprenant

l'utilisation de stratégies d'inférence afin d'affiner sa compréhension et de faire des hypothèses sur les combinaisons qui apparaissent dans le texte (p.ex., de la lecture découle l'apprentissage de nouveaux mots) (Paribakht et Wesche, 1999; Laufer et Hulstijn, 2001; Han, Park et Combs, 2008). Ainsi, les collocations surlignées dans le texte du groupe expérimental - approche fortuite permettait uniquement à l'apprenant de connaître la structure collocationnelle sans donner d'indice sur le sens.

De plus, afin de recueillir nos données, nous avons adapté en français le test *Phrasal vocabulary size test* de Martinez (2012) qui nous a permis de mesurer deux effets : la connaissance des collocations lexicales (verbe + complément direct / complément indirect) et la progression de la connaissance des collocations (du pré-test au post-test et au post-test différé). Les résultats nous permettent d'observer qu'il n'y a pas d'effet global associé au groupe, mais qu'il y a un effet de temps à l'intérieur de chaque groupe, ce qui signifie que les groupes ne se comportent pas de la même manière à travers le temps. Ainsi, lors du pré-test, le groupe témoin ($M = 2,96$) et le groupe expérimental – approche dirigée ($M = 3,97$) sont sensiblement au même niveau tandis que le groupe expérimental – approche fortuite est plus bas ($M = 2,96$) sans toutefois que des différences significatives attribuables au groupe n'aient été observées.

Afin de mieux observer les résultats obtenus par les différents groupes aux différents moments de passation, nous reproduisons ici le graphique 1 qui offre une représentation visuelle de ces résultats.

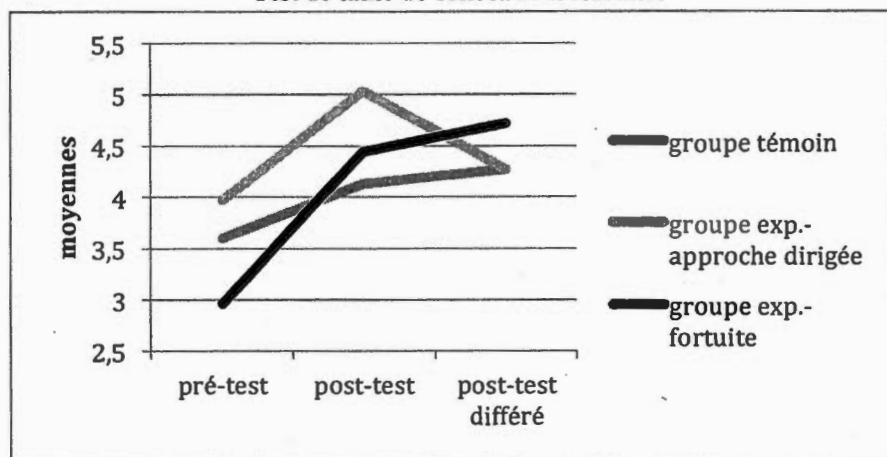
Graphique 1
Test de taille de collocations lexicales



Nous pouvons observer qu'entre le pré-test et le post-test, les deux groupes expérimentaux ont eu un apprentissage du corpus de collocations cibles (dirigée : $p=0,001$; fortuite : $p=0,001$) tandis que le groupe témoin démontre une faible acquisition non significative. Dans le cas des deux groupes expérimentaux, il semblerait donc que le fait d'avoir minimalement mis en évidence (surligné) les collocations cibles a permis de surmonter la difficulté du repérage des combinaisons permettant aux apprenants de se concentrer sur le sens.

En ce qui a trait à la rétention des collocations cibles apprises lors de l'expérimentation, nous observons que l'approche dirigée, contrairement à l'approche fortuite, n'a pas maintenu sa (re)connaissance du corpus cible du post-test au post-test différé (post-test : $M=5,03$; post-test différé : $M=4,27$), tandis que l'approche fortuite a maintenu la (re)connaissance du corpus cible (post-test : $M=4,44$; post-test différé : $M=4,72$). Nous pouvons donc en conclure que les participants du groupe expérimental - approche fortuite a retenu les collocations apprises à moyen terme car leur degré d'implication (l'apprentissage du sens et la reconnaissance du sens) était plus élevé que le degré d'implication du groupe expérimental - approche dirigée.

Graphique 1
Test de taille de collocations lexicales



En ce sens, en réponse à notre question de recherche, nous pouvons en conclure que les deux conditions expérimentales, soit l'approche dirigée et l'approche fortuite, permettent un apprentissage des collocations, mais ne se démarquent pas (aucun effet significatif de groupe). Par contre, à moyen terme, l'approche fortuite permet à l'apprenant de retenir les collocations apprises, alors qu'elles sont oubliées par le groupe expérimental – approche dirigée.

Afin d'expliquer ces résultats de façon plus approfondie, il faut d'abord considérer l'effort de traitement entre l'approche dirigée et l'approche fortuite. En premier lieu, l'approche dirigée demandait, de la part de l'apprenant, un effort dans le traitement cognitif de l'entrant puisqu'il devait créer des liens sémantiques afin d'être en mesure de comprendre plus aisément le corpus collocationnel (association de la structure grammaticale avec la définition donnée en marge du texte). De ce fait, l'effort cognitif a été mobilisé lors de l'apprentissage (traitement et post-test), mais n'a pas été maintenu à moyen terme (post-test différé). Dans le cas de l'approche fortuite, l'effort de traitement a été un processus à travers lequel l'apprenant devait trouver le sens à la structure surlignée, et ce, tout en créant des liens connexes avec le contexte

d'apparition du corpus collocationnel demandant de la part de l'apprenant un effort cognitif supplémentaire (Paribakht et Wesche, 1999). Nous pouvons donc supposer que l'apprenant lors du post-test différé a réutilisé les liens construits lors du traitement (lecture du texte). En outre, l'apprentissage du corpus cible de ce groupe a peut-être été moins élevé que dans le groupe expérimental - approche dirigée, mais la rétention des collocations cibles a été plus élevée, car certains liens sémantiques ont pu se créer grâce à l'effort demandé et au contexte d'apparition des collocations. De plus, une des conditions de traitement du groupe expérimental – approche fortuite, la mise en évidence textuelle sans que des définitions ne soient fournies, a pu contribué à une meilleure rétention des collocations cibles. Par contre, nous devons considérer une autre variable : le degré d'implication de l'apprenant du groupe expérimental – approche fortuite lors du traitement.

Un autre aspect qu'il nous faut observer est la fréquence des items collocationnels et le nombre d'apparition des collocations cibles dans l'ensemble de l'expérimentation. Tout d'abord, le choix des collocations parmi les fréquences les plus élevées de la langue (1k, 2k, 3k) n'a pas incité les apprenants à s'interroger sur le sens et les différents contextes d'apparition des collocations cibles. De plus, le nombre peu élevé d'apparition des collocations cibles dans l'ensemble de l'expérimentation n'a pas contribué à l'obtention de résultats plus élevés au niveau de la rétention. En fait, les participants n'ont été exposés que quatre fois aux collocations cibles dont trois fois dans des tests où ils ne pouvaient pas en deviner le sens. Cela peut avoir contribué des écarts plus faibles puisque les études (Chen et Truscott, 2010; Nation, 2001; Horst, Cobb et Meara, 1998) estiment que pour bien connaître un mot, un apprenant doit y être exposé de sept à huit fois, et ce, dans des contextes diversifiés. De plus, l'apprenant n'avait pas la nécessité de connaître les collocations cibles pour comprendre l'ensemble du texte et répondre aux questions de compréhension. En fait, l'apprenant n'avait pas le besoin (*need*) de pousser sa recherche de sens pour

comprendre en totalité ou en partie le texte ce qui a contribué à obtenir moins de variabilité dans les résultats (Laufer et Hulstijn, 2001).

6.2. Discussion des résultats du point de vue des recherches antérieures

Dans cette section, nous détaillerons nos résultats au regard des recherches antérieures. Dans un premier temps, notons que les résultats de cette étude vont dans le même sens que ceux de Eckerth et Tavakoli (2013) et Sonbul et Schmitt (2009) en ce qui a trait au degré de rétention des collocations découlant d'une approche fortuite (6.2.1). Par contre, les résultats qui visent l'approche dirigée au regard de la rétention divergent de ceux de Webb et Kagimoto (2009) (6.2.2).

6.2.1. La rétention des collocations lexicales découlant d'une approche fortuite

Tout d'abord, rappelons que l'étude de Eckerth et Tavakoli (2013) avait pour objet les effets de la fréquence d'apparition sur les quatre aspects de la connaissance d'un mot (réceptif, productif, la mémorisation et la reconnaissance du mot), tandis que l'étude de Sonbul et Schmitt (2009) portait sur la comparaison de différentes méthodes d'apprentissage du vocabulaire par la lecture (lecture seulement et lecture plus enseignement). Tout d'abord, les deux études parviennent à la même conclusion : les gains lexicaux au niveau de la (re)connaissance réceptive, dus à l'approche fortuite, sont existants, mais modestes. Nous pouvons constater que nos résultats en ce qui a trait à l'apprentissage des collocations découlant d'une approche fortuite vont dans le même sens que ceux de Eckerth et Tavakoli (2013) et ceux de Sonbul et Schmitt (2009). Le groupe expérimental – approche fortuite a effectivement eu un gain lexical du pré-test au post-test ($M=4,44$; $p=ns$), mais moins élevé que l'approche dirigée ($M=5,03$; $p=ns$). Ce gain est attribuable, en partie, à l'effort de traitement de la part des apprenants dans l'approche fortuite et ne peut être

comparable à l'intérieur de l'approche dirigée où l'attention de l'apprenant est focalisée sur la structure grammaticale (la collocation) et le sens (la définition).

De plus, les études de Paribakht et Wesche (1999) et ceux de Laufer et Hulstijn (2001) ayant pour objet l'approche fortuite, parviennent au même constat : plus le niveau d'effort (d'implication) de l'apprenant est élevé, plus la capacité à comprendre et retenir le sens des mots sera supérieur à un niveau d'effort moindre. Les deux études mentionnées indiquaient que plus la tâche est complexe, plus celle-ci demandait de la part de l'apprenant un niveau d'implication élevée donc mènerait vers une rétention du lexique. Dans le cadre de notre recherche, les résultats obtenus étaient significatifs entre le pré-test et le post-test différé ce qui démontrent que le groupe a retenu les collocations cibles ($p= 0,001$). Or, les résultats auraient pu être plus éloquents (post-test : $M=4,44$ $p=ns$; post-test différé : $M=4,72$ $p=ns$) dans le groupe expérimental – approche fortuite si nous avions conçu des tâches réceptives plus complexes demandant de la part de l'apprenant une compréhension pointue des collocations cibles. En effet, les tâches de compréhension écrite qui suivaient la lecture du texte auraient pu reprendre les collocations cibles contenues dans le texte rendant les tâches plus complexes, et par le fait même, cela aurait demandé de la part l'apprenant un degré d'implication plus soutenu lui apportant une meilleure rétention des collocations.

6.2.2. La rétention des collocations lexicales découlant d'une approche dirigée

Par ailleurs, l'étude de Sonbul et Schmitt (2009) conclut que la condition *lecture Plus* avait de meilleurs résultats lors du traitement que la condition *lecture seule*. Ils ont aussi remarqué en analysant les résultats des post-tests différés que le niveau de rétention de la *lecture seule* était moins élevé que celui de la *lecture Plus* en ce qui a trait à la mémorisation de la forme et de la reconnaissance du sens. De plus, l'étude

de Webb et Kagimoto (2009) obtient des résultats similaires et démontre que les groupes expérimentaux ayant reçu une condition (lecture de phrases surlignées ou tâche de complétion) ont obtenu des gains significatifs dans l'acquisition des collocations par l'enseignement dirigée. À cet effet, l'étude de Mueller (2010) démontre que les participants se souvenaient davantage des collocations qui avaient été enseignées que de celles qui n'avaient pas l'objet d'un enseignement. Par contre, nos résultats démontrent que l'approche dirigée contribue, effectivement, à l'acquisition d'une connaissance lexicale à court terme et qu'il y a eu une amélioration significative entre le prétest et le post-test (prétest : $M=3,97$; post-test : $M=5,03$) tout comme les études de Sonbul et Schmitt (2009), Webb et Kagimoto (2009) et Mueller (2010). Mais, contrairement à ces recherches, le gain lexical ne se maintient pas à moyen terme et les apprenants oublient le sens des collocations (post-test différé : $M=4,27$).

6.3. Les limites, les pistes de recherches et les implications pédagogiques

Dans cette section, nous aborderons les limites de notre recherche, les pistes de recherche possibles et les implications pédagogiques. En premier lieu, nous parlerons des limites liées au temps de passation des tests, qui a pu influencer les résultats de notre recherche, ainsi qu'au choix des collocations (6.3.1). Par la suite, nous proposerons différentes pistes pour les recherches ultérieures (6.3.2). Nous conclurons cette section en présentant différentes implications pédagogiques possibles afin d'intégrer les collocations dans l'enseignement (6.3.3).

6.3.1. Les limites

Tout d'abord, un premier facteur ayant pu influencer l'ensemble de nos résultats est le temps de passation de chacun des tests. La première semaine de notre expérimentation, nous avons donné 30 minutes pour effectuer deux tests, soit : le

TTV et le pré-test (TTCL). Certains participants n'ont pas été en mesure de compléter en totalité ni le TTV ni le TTCL ce qui peut avoir été un facteur ayant eu une incidence sur nos résultats. Il faut mentionner que Batista (2014) n'avait accordé aucune limite de temps à la passation du TTV et que celui-ci avait été complété par les apprenants entre 30 et 45 minutes. De plus, nous avons fait le choix des items collocationnels en tenant compte du niveau lexical des participants (niveau lexical des participants : $M=3592,07$). Cela signifie que les collocations lexicales choisies pour la liste d'items étaient de haute fréquence (1k, 2k, 3k). Or ce qui aurait pu contribuer à rendre le corpus cible plus facilement interprétable par les apprenants, n'a pas donné les résultats escomptés, car ils ont peu appris. Cela pourrait aussi s'expliquer par le faible degré d'implication des participants lors du traitement (la lecture et les questions de compréhension) ne demandant pas un « besoin » de comprendre les collocations cibles se trouvant dans le texte. Si la liste d'items collocationnels avait été composée de collocations de moyenne ou basse fréquence (5k, 6k, 7k), les apprenants auraient peut-être eu la nécessité de rechercher le sens des collocations pour comprendre le texte donc le degré d'implication aurait été plus élevé et nos résultats auraient eu plus de variabilité. Par ailleurs, nous avons créé le TTCL en le modélisant au *Phrasal vocabulary size test* de Martinez (2011), pour ce faire, nous avons dû respecter la mise en forme du test, mais aussi trouver des synonymes qui pouvaient être substitués à la collocation cible. Or, malgré les précautions prises dans la construction et la mise à l'essai du test, dans certains cas, plusieurs réponses pouvaient être possibles. Il serait intéressant de revoir le test en vérifiant les items en utilisant une analyse de fidélité afin d'exclure de la liste les items se comportant anormalement.

6.3.2 Les différentes pistes de recherche

Bien que nos résultats nous aient permis de répondre à notre question de recherche, il serait intéressant dans les futures recherches de porter une attention particulière à deux variables : tout d'abord, la fréquence des collocations et leur nombre d'apparition dans le texte, puis, le type de connaissance (réceptive et productive) visée. Dans le cadre de cette étude, nous avons élaboré notre corpus de collocations en tenant compte de la fréquence d'apparition des collocations dans le discours (Martinez et Schmitt, 2012). Nous avons donc choisi des collocations appartenant aux trois premiers 1000 de familles de mots, il serait intéressant dans les recherches futures que les collocations choisies aient une fréquence moins élevée ce qui contribuerait à observer une plus grande différence dans les résultats selon les approches privilégiées. Finalement, notre étude portait seulement sur les connaissances réceptives des apprenants. Selon Eckerth et Tavakoli (2013) et Laufer et Hulstijn (2001), la lecture suivie d'une tâche de production mènent vers de meilleurs résultats en ce qui a trait à la rétention des collocations que les tâches uniquement réceptives, car le degré d'implication et d'effort d'une tâche productive amènerait l'apprenant à retenir davantage le lexique vu. Il serait donc intéressant de reproduire l'étude en introduisant la connaissance productive de la collocation (p.ex., l'écriture d'un texte qui utiliserait les collocations du corpus)

6.3.3. Implications pédagogiques

De prime abord, il faut mentionner que depuis les vingt dernières années, la littérature scientifique anglophone trace un portrait approfondi des collocations lexicales autant au niveau théorique (structure, processus cognitif, catégories collocationnelles) (Wray, 2002; Nation, 2001; Schmitt, 2000; Sinclair, 1991), qu'au niveau pratique (approche et méthodes d'enseignement, matériels didactiques, intégration dans les cursus) (Laufer et Waldmann, 2011; Nation, 2001; Durrant et Schmitt, 2010;

Martinez, 2013) De plus, la littérature scientifique francophone s'est penchée davantage sur les dictionnaires de collocations (Hausman, 2006; Mel'cuk et Polguère, 2007) ainsi que les cours de français à objectifs spécifiques (Dechamps, 2004). Notre étude, dans l'ensemble de la littérature scientifique abordant les collocations lexicales, s'inscrit dans le milieu de l'enseignement du français L2, plus particulièrement, chez les apprenants adultes de francisation. Rappelons que l'une des retombées de notre recherche était de proposer des pistes afin que les collocations lexicales soient, éventuellement, plus présentes dans les curriculums et les manuels de français L2. En ce sens, il serait, en effet, intéressant que les collocations lexicales apparaissent plus régulièrement dans les manuels, mais aussi que les enseignants conscientisent les apprenants à leur nécessité pour une compréhension plus efficace de la langue cible. De plus, il serait nécessaire que les textes mettent en évidence (surligné ou caractère gras) les collocations lexicales apparaissant dans le texte afin de rendre l'apprenant conscient de leur structure et qu'il puissent éventuellement les repérer dans le discours oral ou écrit.

Dans ce chapitre, nous avons d'abord discuté des résultats que nous avons obtenus au regard de notre question de recherche puis au regard des recherches antérieures. Nous avons aussi présenté les limites de notre étude ainsi que quelques pistes de recherches. Finalement, nous avons proposé quelques implications pédagogiques possibles. Dans la conclusion, nous ferons une brève synthèse de l'ensemble de l'étude.

CONCLUSION

Les études portant sur le vocabulaire sont nombreuses et ont permis d'avoir une compréhension de plus en plus pointue de l'acquisition lexicale chez les apprenants de L2. De plus, la variété des recherches, particulièrement en ALS, a contribué à dresser un portrait exhaustif des différentes approches influençant l'apprentissage et la rétention lexical (Sinclair, 1991; Nation, 2001; Horst, Cobb et Meara, 1998; Schmitt, 2010 et Laufer 2003). Un fait ressort de l'ensemble de ces recherches : la connaissance d'un vocabulaire étendu est nécessaire à la compréhension et la production d'une langue cible. À cet effet, les collocations lexicales, faisant partie intrinsèque du langage, contribuent à une production discursive plus juste et à une meilleure compréhension des textes écrits (Nattinger et DeCarrico, 1992; Wray, 2002; Schmitt, 2000). Malgré cette importance, les collocations demeurent un problème pour l'apprenant de L2, car ce dernier n'est pas suffisamment exposé aux différentes formes collocationnelles et n'a donc pas l'habileté de les utiliser avec aisance (Durrant et Schmitt, 2010, Laufer et Waldmann, 2012). C'est pourquoi nous nous sommes interrogés à savoir laquelle des approches – dirigée ou fortuite - est susceptible de permettre la rétention des collocations lexicales chez les apprenants adultes de FLS.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons mené une étude quasi-expérimentale de type pré-test/post-test dans laquelle les participants (n=70) ont été divisés en trois groupes ayant chacun une condition particulière. Le groupe témoin avait uniquement le texte à lire; le groupe expérimental – approche dirigée devait lire le texte dans lequel le corpus cible avait été surligné et défini en marge; le groupe expérimental – approche fortuite devait lire un texte dans lequel le corpus cible avait été surligné. Ensuite, les trois groupes devaient répondre à des questions de compréhension portant sur le texte lu. Afin de recueillir nos données, deux instruments de mesure ont été privilégiés : le

TTCL et le TTV. Le TTCL mesurait la connaissance des collocations lexicales selon un corpus prédéfini; cette mesure a été prise à trois moments : avant la lecture du texte (pré-test), immédiatement après (post-test) et 2 semaines plus tard (post-test différé). Le TTV permettait de calculer la connaissance lexicale des participants afin de nous assurer que tous les groupes avaient le même niveau lexical. Les résultats de l'ANOVA à mesures répétées indiquent, dans un premier temps qu'il n'y a aucune différence significative entre les groupes aux différents temps, mais il y a des différences significatives à l'intérieur des groupes entre le pré-test, le post-test et le post-test différé. Il y a donc un effet de temps lorsque les groupes sont fixes. Afin de répondre à notre question de recherche, nous devons observer le comportement des trois groupes entre le post-test et le post-test différé.

En considérant, les moyennes des groupes et leur trajectoire, nous avons pu remarquer que les deux groupes expérimentaux ont eu un apprentissage du corpus collocationnel; cependant le groupe expérimental approche dirigée a eu des résultats légèrement supérieurs au groupe expérimental – approche fortuite, mais non-significatifs. Par contre, en ce qui a trait à la rétention du corpus collocationnel, le groupe expérimental- approche fortuite a retenu davantage du corpus que le groupe expérimental – approche dirigée qui est revenu au niveau de connaissance du pré-test. Ceci laisse à penser que plusieurs aspects peuvent être la cause de tels résultats, soit : l'effort de traitement entre les deux approches, le degré d'implication de l'apprenant à effectuer une tâche (l'implication étant proportionnel au besoin de comprendre l'objet à l'étude), la fréquence d'apparition des collocations lexicales dans le traitement et les tâches de compréhension ainsi que le degré de fréquence des collocations (haute fréquence ou basse fréquence). En somme, tous les facteurs mentionnés peuvent influencer la (re)connaissance des collocations lexicales et, par le fait même, leur apprentissage et leur rétention.

De plus, les résultats de cette étude vont dans le même sens que ceux obtenus dans les études de Eckerth et Tavakoli (2013) et Sonbul et Schmitt (2009) qui, bien que leurs conditions expérimentales divergeaient de celles de notre recherche (lecture seule vs lecture ciblée), parviennent à la conclusion que les gains lexicaux au niveau de la connaissance réceptive, dus à l'approche fortuite, sont existants, mais modestes. Par ailleurs, nos résultats démontrent tout comme Sonbul et Schmitt (2009) ainsi que Webb et Kagimoto (2009) que l'approche dirigée contribue, effectivement, à l'obtention d'une connaissance lexicale à court terme. Par contre, nos résultats indiquent que celle-ci ne se maintient pas à moyen terme et que les apprenants oublient le sens des collocations.

Par ailleurs, plusieurs facteurs tels que le temps de passation des tests, la fréquence d'apparition peu élevée du corpus cible dans le texte ou les tâches ainsi que le choix du corpus collocationnel qui aurait pu être de plus basse fréquence peuvent avoir une influence sur nos résultats, en particulier, entre le post-test et le post-test différé. Il serait donc intéressant d'effectuer la recherche sur des groupes de niveau débutant tout en tenant compte des limites proposées dans cette recherche. Pour terminer, cette étude contribue à démontrer partiellement la difficulté des apprenants adulte à repérer et (re)connaître les collocations qui sont, dans le discours, un élément important de la communication. Bref, l'enseignement des collocations, et ce, indépendamment de l'approche doit être intégré dans les manuels scolaires de FLS afin de conscientiser les apprenants à leur forme, leur structure et leur utilisation dans la langue.

ANNEXE A

TEXTE D'ACTUALITÉ « LES RÉSEAUX SOCIAUX : POUR LE MEILLEUR OU POUR LE PIRE »

Texte 1 : Lecture ciblée

Les réseaux sociaux: pour le meilleur et pour le pire

Depuis quelques années, la présence des réseaux sociaux tels que Facebook, Google et Twitter (pour ne nommer que ceux-là) a **pris de l'ampleur** dans notre vie quotidienne. De plus en plus d'adeptes des technologies de l'information et de la communication se tournent vers ces réseaux pour commenter et partager des activités de leur quotidien. Tout est exposé au public: des sorties en famille au souper romantique, du voyage exotique au Vietnam à la fin de semaine de pêche au Lac-Saint-Jean. Tout est prétexte à afficher sa vie sur le Net. Avec des millions d'utilisateurs dans le monde, ces réseaux sociaux sont devenus de véritables plateformes de communication où des millions d'informations sont partagées. Malgré cette popularité croissante, les réseaux sociaux sont loin de **faire l'unanimité**. En effet, certains groupes de protection de la vie privée s'inquiètent de cette tendance à trop se révéler sur Internet. Ont-ils raison de s'inquiéter? Peut-on réellement utiliser Facebook et Twitter sans craindre pour sa vie privée?

Le côté positif : la révolution des communications

Les réseaux sociaux offrent beaucoup plus qu'une simple page Web; ils offrent à leurs utilisateurs une communication en temps réel. Mais, comment sont-ils devenus si populaires? Tout d'abord, les réseaux sociaux sont rapidement devenus des outils de communication et de promotion pour les entreprises. Celles-ci ont très vite **eu conscience des** avantages que pouvait leur amener ce moyen de communication: être en contact avec leur clientèle sans avoir à passer par les médias traditionnels (la télévision et la radio) et surtout sans avoir à payer un prix trop élevé.

De plus, cette communication instantanée offerte par les réseaux sociaux permet aux gens d'entretenir des relations personnelles, de retrouver d'anciens camarades de classe ou des collègues de bureau. Ce sont des moyens efficaces de briser la solitude et de partager avec la famille et les amis les moments importants ou drôles de notre vie. En somme, les réseaux sociaux sont des outils **donnant lieu à** au partage d'informations liées autant aux affaires qu'à la vie privée. À ces avantages des réseaux sociaux sont cependant associés certains désavantages.

Un des côtés négatifs : la cyberintimidation

Bien que les réseaux sociaux procurent des avantages considérables, ils peuvent aussi causer de graves problèmes **mettant ainsi à l'épreuve** l'utilisateur le plus prudent. Les vols d'identité, fraudes bancaires, messages discriminatoires et propos racistes ne sont qu'une petite partie des problèmes qui peuvent se produire si l'utilisateur ne protège pas ses informations personnelles ou s'il accepte que tout un chacun devienne un « ami ». Ainsi, depuis quelques années, plusieurs nouveaux phénomènes ont fait leur apparition sur les réseaux sociaux, dont la cyberintimidation.

Celle-ci est définie comme la publication sur Internet de photos, d'images ou des messages de haine ou d'insultes répétées qui **font allusion à** l'aspect physique ou intellectuel d'une personne. L'objectif principal est de blesser la personne et de la **mettre à l'écart** d'un groupe. La cyberintimidation se retrouve surtout chez les adolescents de 12 à 17 ans, mais elle existe aussi dans les milieux professionnels. Les victimes qui **font les frais** de la cyberintimidation peuvent en ressentir plusieurs effets négatifs : insécurité, perte de confiance en soi, dépression. Cela peut parfois même mener jusqu'au suicide.

C'est pourquoi, depuis 2012, le gouvernement du Québec a lancé une campagne de sensibilisation contre la cyberintimidation autant dans les milieux scolaires que les milieux professionnels afin d'en réduire les effets négatifs. Afin de diminuer la cyberintimidation, les professeurs et les patrons d'entreprises **sont tenus de** dénoncer toute situation d'intimidation.

En considérant l'ensemble des côtés positifs et négatifs des réseaux sociaux, **avons-nous tort de** les utiliser sans penser aux conséquences, et cela au risque de perdre notre vie privée? Ne serait-il pas mieux de bien nous informer sur les conséquences négatives qui peuvent survenir à la suite de notre inscription sur un réseau social?

Texte 2 : Lecture plus

Les réseaux sociaux: pour le meilleur et pour le pire

Depuis quelques années, la présence des réseaux sociaux tels que Facebook, Google et Twitter (pour ne nommer que ceux-là) a **pris de l'ampleur** dans notre vie quotidienne. De plus en plus d'adeptes des technologies de l'information et des communications se tournent vers ces réseaux pour commenter et partager des activités de leur quotidien. Tout est exposé au public: des sorties en famille au souper romantique, du voyage exotique au Vietnam à la fin de semaine de pêche au Lac-Saint-Jean. Tout est prétexte à afficher sa vie sur le Net. Avec des millions d'utilisateurs dans le monde, ces réseaux sociaux sont devenus de véritables plates-formes de communication où des millions d'informations sont partagées. Malgré cette popularité croissante, les réseaux sociaux sont loin de **faire l'unanimité**. En effet, certains groupes de protection de la vie privée s'inquiètent de cette tendance à trop se révéler sur Internet. Ont-ils raison de s'inquiéter? Peut-on réellement utiliser Facebook et Twitter sans craindre pour sa vie privée?

Le côté positif : la révolution des communications

Les réseaux sociaux offrent beaucoup plus qu'une simple page Web; ils offrent à leurs utilisateurs une communication en temps réel. Mais comment sont-ils devenus si populaires? Tout d'abord, les réseaux sociaux sont rapidement devenus des outils de communication et de promotion pour les entreprises. Celles-ci ont très vite **eu conscience des** avantages que pouvait leur amener ce moyen de communication: être en contact

Prendre de l'ampleur :
devenir important ou grand.

Faire l'unanimité :
Être accepté par tous

Avoir conscience de : remarquer une situation

avec leur clientèle sans avoir à passer par les médias traditionnels (la télévision et la radio) et surtout sans avoir à payer un prix trop élevé.

De plus, cette communication instantanée offerte par les réseaux sociaux permet aux gens d'entretenir des relations personnelles, de retrouver d'anciens camarades de classe ou des collègues de bureau. Ce sont des moyens efficaces de briser la solitude et de partager avec la famille et les amis les moments importants ou drôles de notre vie. En somme, les réseaux sociaux sont des outils **donnant lieu à** au partage d'informations liées autant aux affaires qu'à la vie privée. À ces avantages des réseaux sociaux sont cependant associés certains désavantages.

Un des côtés négatifs : la cyberintimidation

Bien que les réseaux sociaux procurent des avantages considérables, ils peuvent aussi causer de graves problèmes **mettant** ainsi à **l'épreuve** l'utilisateur le plus prudent. Les vols d'identité, fraudes bancaires, messages discriminatoires et propos racistes ne sont qu'une petite partie des problèmes qui peuvent se produire si l'utilisateur ne protège pas ses informations personnelles ou s'il accepte que tout un chacun devienne un « ami ». Ainsi, depuis quelques années, plusieurs nouveaux phénomènes ont fait leur apparition sur les réseaux sociaux, dont la cyberintimidation.

Celle-ci est définie comme la publication sur internet de photos, d'images ou des messages de haine ou d'insultes répétées qui **font allusion à** l'aspect physique ou intellectuel d'une personne. L'objectif

Donner lieu à :
amener une
conséquence à
une action.

**Mettre à
l'épreuve :** tester
quelque chose ou
quelqu'un.

Faire allusion à :
parler d'un sujet
sans le nommer
directement

principal est de blesser la personne et la **mettre à l'écart** d'un groupe. La cyberintimidation se retrouve surtout chez les adolescents de 12 à 17 ans, mais elle existe aussi dans les milieux professionnels. Les victimes qui **font les frais** de la cyberintimidation peuvent en ressentir plusieurs effets négatifs : insécurité, perte de confiance en soi, dépression. Cela peut parfois même aller jusqu'au suicide.

C'est pourquoi, depuis 2012, le gouvernement du Québec a lancé une campagne de sensibilisation contre la cyberintimidation autant dans les milieux scolaires que les milieux professionnels afin d'en réduire les effets négatifs. Afin de diminuer la cyberintimidation, les professeurs et les patrons d'entreprises **sont tenus de** dénoncer toute situation d'intimidation.

En considérant l'ensemble des côtés positifs et négatifs des réseaux sociaux, **avons-nous tort de** les utiliser sans penser aux conséquences, et cela au risque de perdre notre vie privée? Ne serait-il pas mieux de bien nous informer sur les conséquences négatives qui peuvent survenir à la suite de notre inscription sur un réseau social?

Mettre à l'écart de : isoler une personne ou une chose d'un groupe

Faire les frais de : tolérer une situation difficile

Être tenu de : être dans l'obligation de faire quelque chose

Avoir tort de : ne pas avoir raison, se tromper sur un sujet.

ANNEXE B
TÂCHES DE COMPRÉHENSION

Tâche 1

Selon le texte « Les réseaux sociaux », cochez si l'affirmation est vraie ou fausse.

Affirmations	vraie	fausse
1. Les réseaux sociaux apportent une grande quantité d'informations.		
2. La cyberintimidation existe seulement dans les écoles secondaires.		
3. Les groupes de protection de la vie privée sont en faveur des réseaux sociaux.		
4. Les compagnies utilisent les réseaux sociaux pour faire de la promotion commerciale.		

Tâche 2

Le texte « Les réseaux sociaux » décrit les avantages et les inconvénients des réseaux sociaux. Dans le tableau ci-dessous, indiquez si les phénomènes suivants sont des avantages ou des inconvénients.

Groupe de mots	Avantages	Inconvénients
<i>Ex : plates-formes de communication</i>	X	
1. le vol d'identité		
2. le partage de moments importants		
3. la communication en temps réel		
4. la cyberintimidation		
5. la publicité économique		
6. grandes quantités d'informations		
7. la diminution de la solitude		
8. l'absence de protection de ses informations personnelles		
9. les relations avec des amis et des collègues retrouvés		
10. les blogues racistes		

ANNEXE C

VERSIONS DU TEST DE TAILLE DES COLLOCATIONS LEXICALES

TEST A**Test de taille de collocations lexicales (1k – 3k)****Premier 1000**

1. Nous avons **mené à bien** ce projet.
Mener à bien signifie :
a. contribuer à
b. finir
c. accepter
d. croire en
2. Elle **met à jour** ses informations personnelles.
Mettre à jour signifie :
a. partager
b. actualiser
c. supprimer
d. ajouter
3. Il **met un terme** à son contrat.
Mettre un terme à signifie :
a. accepter
b. penser à
c. séparer
d. arrêter
4. Il **s'est rendu compte** de la situation.
Se rendre compte de signifie :
a. expliquer
b. accepter
c. comprendre
d. éviter
5. Il a **pris la peine** de lui téléphoner.
Prendre la peine de signifie :
a. tenter de
b. essayer de
c. faire un effort pour
d. penser à
6. Il ne peut pas **donner suite** à la demande d'informations.
Donner suite à signifie :
a. refuser
b. expliquer
c. répondre à
d. accepter
7. Il **est tenu d'**accepter la décision de ses collègues.
Être tenu de signifie :
a. désirer
b. aimer
c. pouvoir
d. obliger de
8. Ce spectacle **a donné lieu** à une fête.
Donner lieu à signifie :
a. conduire à
b. débiter par
c. recommander
d. empêcher
9. Il **fait preuve de** caractère.
Faire preuve de signifie :
a. éprouver du
b. avoir du
c. manifester du
d. subir
10. Le racisme **prend sa source dans** l'intolérance.
Prendre sa source dans signifie :
a. être conditionné par
b. être introduit par
c. être déterminé par
d. être à l'origine de

Deuxième 1000

1. Elle **a tendance** à acheter des vêtements noirs.
Avoir tendance à signifie :
a. décider de
b. préférer
c. être disposé à
d. vouloir
2. Les travaux continuent **en dépit** de la pluie.
En dépit de signifie :
a. puisqu'il y a de
b. malgré
c. en plus de
d. s'il y a de
3. Les employés ont **fait les frais** de la mauvaise gestion de l'entreprise.
Faire les frais de signifie :
a. prévoir les conséquences de
b. supporter les conséquences de
c. déterminer les conséquences de
d. trouver les conséquences de
4. Elle **a tort** de se fâcher.
Avoir tort de signifie
a. avoir la sagesse de
b. être tenté de
c. faire l'erreur de
d. être très fâché de
5. Elle est malade, **par conséquent** elle restera à la maison.
Par conséquent signifie :
a. en somme
b. dans ce cas
c. de plus
d. de toute évidence
6. Il **a eu recours** au gouvernement pour obtenir des subventions.
Avoir recours à signifie :
a. s'intéresser à
b. recevoir de
c. s'adresser à
d. accepter de
7. Elle a **porté un jugement** rapide sur la situation.
Porter un jugement sur signifie :
a. donner une opinion
b. croire en une opinion
c. avoir de préjugés sur
d. condamner
8. Il a **perdu le fil** de l'histoire.
Perdre le fil de signifie :
a. ne pas comprendre
b. ne pas retrouver
c. ne pas s'intéresser à
d. ne pas connaître
9. Il a **mis à l'épreuve** ses connaissances.
Mettre à l'épreuve signifie :
a. tester
b. déterminer
c. prouver
d. réaliser
10. Elle **a eu conscience** de la difficulté de l'exercice.
Avoir conscience de signifie :
a. voir
b. savoir
c. ignorer
d. s'apercevoir

Troisième 1000

1. Ce geste lui a **porté malheur**.
Porter malheur signifie :
a. apporter une maladie
b. apporter de la malchance
c. donner la chance
d. donner une opportunité
2. Il a **mis l'accent sur** la réduction des impôts.
Mettre l'accent sur signifie :
a. aborder
b. souhaiter
c. insister sur
d. croire en
3. Elle a acheté un livre et, **en prime**, elle a reçu l'autographe de l'auteur.
En prime signifie :
a. en fait
b. en supplément
c. en premier
d. en dernier
4. Il a **été mis à l'écart** des décisions.
Être mis à l'écart de signifie :
a. informer de
b. consulter sur
c. éloigner de
d. se désintéresser de
5. L'écotourisme a **pris beaucoup d'ampleur** depuis deux ans.
Prendre de l'ampleur signifie :
a. être modeste
b. être plus important
c. être plus intéressant
d. être plus économique
6. **En définitive**, ils ont décidé de déménager.
En définitive signifie :
a. en fin de compte
b. de plus
c. en effet
d. en outre
7. Les décisions du comité **faisaient l'unanimité** au département.
Faire l'unanimité signifie :
a. être en contradiction
b. être refusé de tous
c. être accepté de tous
d. être controversé
8. Le projet a été **mis à exécution** après sa présentation.
Mettre à exécution signifie :
a. choisir
b. terminer
c. régler
d. réaliser
9. Ils ont **fait allusion** à son avenir professionnel.
Faire allusion à signifie :
a. croire en
b. parler de
c. évoquer
d. admettre
10. Ton comportement allait à **l'encontre** de nos valeurs.
À l'encontre de signifie :
a. à la rencontre de
b. à l'opposé de
c. à mi-chemin de
d. à la recherche de

TEST B

Test de taille de collocations lexicales (1k – 3k)

Premier 1000

- | | |
|--|--|
| <p>1. La réunion a donné lieu à des propositions.
 <i>Donné lieu à</i> signifie :
 a. conduire à
 b. empêcher
 c. débiter par
 d. recommander</p> | <p>6. Nous avons pris la peine de t'acheter des fleurs.
 <i>Prendre la peine de</i> signifie :
 a. faire un effort pour
 b. essayer de
 c. tenter de
 d. penser à</p> |
| <p>2. Elle avait mené à bien la mission de secours.
 <i>Mener à bien</i> signifie :
 a. finir
 b. contribuer à
 c. croire en
 d. accepter</p> | <p>7. Elle est tenue d'accompagner ses enfants à l'école.
 <i>Être tenu de</i> signifie :
 a. aimer
 b. obliger de
 c. pouvoir
 d. désirer</p> |
| <p>3. Sa richesse prend sa source dans les actions boursières.
 <i>Prendre sa source dans</i> signifie :
 a. être introduit par
 b. être conditionné par
 c. être déterminé par
 d. être à l'origine de</p> | <p>8. Elle fait preuve de gentillesse.
 <i>Faire preuve de</i> signifie :
 a. éprouver de la
 b. avoir de la
 c. manifester de la
 d. subir de la</p> |
| <p>4. Il a mis à jour son dossier d'inscription.
 <i>Mettre à jour</i> signifie :
 a. supprimer
 b. ajouter
 c. partager
 d. actualiser</p> | <p>9. Elle s'est rendu compte du travail à effectuer.
 <i>Se rendre compte de</i> signifie :
 a. comprendre
 b. éviter
 c. expliquer
 d. accepter</p> |
| <p>5. Elle ne donnera pas suite à la demande de financement.
 <i>Donner suite à</i> signifie :
 a. accepter
 b. expliquer
 c. répondre à
 d. refuser</p> | <p>10. Elle a mis un terme à sa relation.
 <i>Mettre un terme à</i> signifie :
 a. penser à
 b. arrêter
 c. séparer
 d. accepter</p> |

Deuxième 1000

1. Le match de tennis se poursuivra **en dépit de** la chaleur.
En dépit de signifie :
a. en plus de
b. s'il y a de
c. puisqu'il y a de
d. malgré
2. Il est parti, **par conséquent** vous pouvez prendre sa place.
Par conséquent signifie :
a. de toute évidence
b. en somme
c. de plus
d. dans ce cas
3. La direction a **porté un jugement** définitif **sur** cet employé.
Porter un jugement sur signifie :
a. donner une opinion sur
b. condamner
c. croire en une opinion
d. avoir des préjugés sur
4. Les jeux vidéo ont été **mis à l'épreuve**.
Mettre à l'épreuve signifie :
a. tester
b. réaliser
c. prouver
d. déterminer
5. Il a **conscience de** sa chance.
Avoir conscience de signifie :
a. ignorer
b. voir
c. savoir
d. s'apercevoir de
6. Il **avait tendance à** manger végétarien. *Avoir tendance à* signifie :
a. être disposé à
b. vouloir
c. décider de
d. préférer
7. Il a **eu tort de** rire.
Avoir tort de signifie :
a. avoir la sagesse de
b. faire l'erreur de
c. être très fâché de
d. être tenter de
8. Elle avait **perdu le fil** de la conversation.
Perdre le fil de signifie :
a. ne pas s'intéresser à
b. ne pas connaître
c. ne pas retrouver
d. ne pas comprendre
9. L'étudiant a **fait les frais de** ses mauvais résultats.
Faire les frais de signifie :
a. prévoir les conséquences de
b. trouver les conséquences de
c. déterminer les conséquences de
d. supporter les conséquences de
10. Ils ont **eu recours à** un avocat.
Avoir recours à signifie :
a. recevoir à
b. accepter de
c. s'intéresser à
d. s'adresser à

Troisième 1000

1. **En prime**, elle a obtenu un rabais.
En prime signifie :
a. en supplément
b. en premier
c. en fait
d. en dernier
2. La tempête a **pris** beaucoup **d'ampleur** pendant la nuit.
Prendre de l'ampleur signifie :
a. être modeste
b. être plus intéressant
c. être plus économique
d. être plus important
3. Cette loi a **fait l'unanimité** des juristes.
Faire l'unanimité signifie :
a. être refusés de tous
b. être controversé
c. être en contradiction
d. être acceptés de tous
4. Il avait **fait allusion** à une vieille histoire.
Faire allusion à signifie :
a. admettre
b. évoquer
c. croire en
d. parler de
5. L'utilisation de l'ordinateur en classe va **à l'encontre** de la politique de l'école.
À l'encontre de signifie :
a. à mi-chemin de
b. à la rencontre de
c. à l'opposé de
d. à la recherche de
6. **En définitive**, les employés ont de bonnes conditions salariales.
En définitive signifie :
a. en effet
b. en outre
c. en fin de compte
d. de plus
7. Ils ont **mis à l'écart** certains élèves.
Mettre à l'écart signifie :
a. informer de
b. consulter
c. éloigner
d. Se désintéresser de
8. Elle a **mis l'accent sur** la grammaire.
Mettre l'accent sur signifie :
a. insister sur
b. croire en
c. souhaiter
d. aborder
9. Ce chiffre lui **portera malheur**.
Porter malheur signifie :
a. donner une opportunité
b. apporter une maladie
c. donner de la chance
d. apporter de la malchance
10. Le gouvernement a **mis à exécution** son plan budgétaire.
Mettre à exécution signifie :
a. régler
b. terminer
c. réaliser
d. choisir

TEST C

Test de taille de collocations lexicales (1 – 3k)

Premier 1000

1. Sa fierté **prend sa source** dans ses valeurs profondes.
Prendre sa source dans signifie :
a. être à l'origine de
b. être introduit par
c. être déterminé par
d. être conditionné par
2. Elle a **pris la peine** de nous reconduire.
Prendre la peine de signifie :
a. tenter de
b. faire un effort pour
c. penser à
d. essayer de
3. Il a **mené à bien** sa campagne électorale.
Mener à bien signifie :
a. finir
b. croire en
c. accepter
d. contribuer à
4. Les traitements ont **donné lieu** à des résultats différents.
Donné lieu à signifie :
a. recommander
b. débiter par
c. empêcher
d. conduire à
5. Ils ont dû **donner suite** à l'invitation reçue la semaine dernière.
Donner suite à signifie :
a. refuser
b. répondre à
c. accepter
d. expliquer
6. Elle **met à jour** son ordinateur.
Mettre à jour signifie :
a. actualiser
b. supprimer
c. partager
d. ajouter
7. L'étudiant a **fait preuve** de jugement.
Faire preuve de signifie :
a. manifester du
b. éprouver du
c. subir du
d. avoir du
8. Il **s'est rendu compte** de ses sentiments pour elle.
Se rendre compte de signifie :
a. comprendre
b. accepter
c. expliquer
d. éviter
9. Il **était tenu** de s'occuper de sa mère pendant des années.
Être tenu de signifie :
a. aimer
b. désirer
c. obliger de
d. pouvoir
10. Il **met un terme** à la conversation.
Mettre un terme à signifie :
a. penser à
b. arrêter
c. accepter
d. séparer

Deuxième 1000

1. Tu as **eu tort** de croire en lui.
Avoir tort de signifie :
a. faire l'erreur de
b. être très fâché de
c. avoir la sagesse de
d. être tenter de
2. Il a **mis à l'épreuve** sa voiture.
Mettre à l'épreuve signifie :
a. déterminer
b. prouver
c. tester
d. réaliser
3. En septembre elle fera un marathon, **par conséquent** elle court à tous les jours.
Par conséquent signifie :
a. de plus
b. de toute évidence
c. dans ce cas
d. en somme
4. Nous **avons conscience** de l'impact de ses documents sur la vie privée.
Avoir conscience de signifie :
a. s'apercevoir de
b. ignorer
c. savoir
d. voir
5. Elle **aura tendance** à étudier davantage pour réussir ses examens.
Avoir tendance à signifie :
a. préférer
b. vouloir
c. être disposé à
d. décider de
6. Ce critique a **porté un jugement** sur ce scénariste.
Porter un jugement sur signifie :
a. condamner
b. croire en une opinion
c. donner une opinion sur
d. avoir des préjugés sur
7. Ils ont **perdu le fil** des années.
Perdre le fil de signifie :
a. ne pas comprendre
b. ne pas connaître
c. ne pas s'intéresser à
d. ne pas retrouver
8. Il a **fait les frais** de ses paroles.
Faire les frais de signifie :
a. supporter les conséquences de
b. prévoir les conséquences de
c. déterminer les conséquences de
d. trouver les conséquences de
9. **En dépit** de tes doutes, tu réussis bien.
En dépit de signifie :
a. puisqu'il y a de
b. s'il y a de
c. en plus de
d. malgré
10. Elle a **eu recours** à l'aide gouvernemental.
Avoir recours à signifie :
a. s'adresser à
b. s'intéresser à
c. recevoir
d. accepter

Troisième 1000

1. Les voleurs ont **mis à exécution** leur plan.
Mettre à exécution signifie :
a. réaliser
b. terminer
c. régler
d. choisir
2. Ce candidat **fait l'unanimité** des partisans.
Faire l'unanimité signifie :
a. être acceptés de tous
b. être refusés de tous
c. être en contradiction avec
d. être controversé
3. Elle a **mis à l'écart** de nombreuses idées.
Mettre à l'écart de signifie :
a. éloigner
b. consulter
c. informer
d. se désintéresser
4. Les scandales politiques ont **pris** beaucoup **d'ampleur** ces dernières années.
Prendre de l'ampleur signifie :
a. être plus important
b. être modeste
c. être plus économique
d. être plus intéressant
5. Cette statuette **portera malheur** à ses propriétaires.
Porter malheur signifie :
a. donner de la chance
b. donner une opportunité
c. apporter de la malchance
d. apporter une maladie
6. Sa grand-mère **fait souvent allusion** à sa maladie.
Faire allusion à signifie :
a. croire en
b. admettre
c. parler de
d. évoquer
7. **En définitive**, elle est retournée chez elle sans ses amies.
En définitive signifie :
a. de plus
b. en effet
c. en fin de compte
d. en autre
8. Pendant sa recherche, il a **mis l'accent sur** l'étude des plantes nordiques.
Mettre l'accent sur signifie :
a. insister sur
b. aborder
c. souhaiter
d. croire en
9. Le voyage avait **en prime** l'utilisation d'une voiture pendant le séjour.
En prime signifie :
a. en fait
b. en premier
c. en dernier
d. en supplément
10. Le patronat va **à l'encontre du** syndicat.
À l'encontre de signifie :
a. à mi-chemin de
b. à la rencontre de
c. à la recherche de
d. à l'opposé de

ANNEXE D

TEST DE TAILLE DE VOCABULAIRE (Batista, 2014)

TTV - Test de la taille du vocabulaire

Étude de maîtrise de Roselene Batista, Université Concordia, février 2014

La deuxième tranche de mille mots

1. concours

2. division

3. joie

_____ grand plaisir

4. phase

_____ un moyen de transport

5. stade

_____ séparation en deux parties

6. véhicule

1. autorisation

2. bonjour

3. confusion

_____ erreur

4. faim

_____ le besoin de manger

5. rupture

_____ la maison de la justice

6. tribunal

1. adapter

2. crier

3. distribuer

_____ partager

4. formuler

_____ parler très fort

5. procéder

_____ aller d'un côté à l'autre

6. traverser

1. bras

2. circuit

3. détermination

_____ tour

4. match

_____ principe et règle

5. réception

_____ une partie du corps

6. théorie

1. bâtiment

2. consultation

3. essence

_____ enquête

4. habitude

_____ construction

5. leçon

_____ la façon normale de faire

6. prestation

1. brûler

2. distinguer

3. examiner

_____ imaginer

4. mentionner

_____ remarquer

5. rêver

_____ détruire par le feu

6. supprimer

1. fondamental

2. global

3. moderne

_____ complet

4. prudent

_____ qui est la base

5. récent

_____ qui ne prend pas de risques

6. traditionnel

1. attaque

2. contribution

3. dommage

_____ institution

4. église

_____ action violente

5. incident

_____ ensemble de pièces

6. mécanisme

1. actif

2. inutile

3. fier

_____ occupé

4. majeur

_____ qui ne sert à rien

5. puissant

_____ qui a un grand pouvoir

6. scolaire

1. dégager

2. élire

3. mériter

_____ choisir

4. persuader

_____ convaincre

5. résumer

_____ raconter de façon brève

6. soulever

La troisième tranche de mille mots

1. ambassadeur

2. enfance

3. portrait _____ conflit

4. rayon _____ première partie de la vie

5. trouble _____ représentant du gouvernement

6. vœu

1. aube

2. docteur

3. issue _____ lever du soleil

4. législation _____ science des lois

5. préparation _____ article d'un journaliste

6. reportage

1. amateur

2. cellule

3. expansion _____ petite chambre

4. profil _____ un visage vu de côté

5. sondage _____ des questions et des réponses

6. terrorisme

1. brutal

2. formidable

3. impressionnant _____ dur

4. mobile _____ juste

5. obligatoire _____ nécessaire

6. raisonnable

1. automobile

2. barre

3. dominant _____ espèce

4. paquet _____ objet long et étroit

5. race _____ activité d'une personne qui voyage

6. tourisme

1. chéri

2. décisif

3. magnifique _____ strict

4. rigoureux _____ terrible

5. tragique _____ celui qui est très aimé

6. vital

1. douleur

2. minorité

3. permanence _____ passage

4. rédaction _____ texte écrit

5. sagesse _____ bon sens et connaissance

6. transition

1. annuler

2. cultiver

3. défaire _____ travailler la terre

4. mentir _____ ne pas dire la vérité

5. plaider _____ prendre la défense d'une cause

6. siéger

1. commenter

2. engendrer

3. promouvoir _____ faire naître

4. remporter _____ gagner un jeu

5. songer _____ élever à un rang supérieur

6. téléphoner

1. avertir

2. blesser

3. caractériser _____ définir

4. déclencher _____ signaler

5. serrer _____ provoquer un phénomène

6. trahir

La cinquième tranche de mille mots

1. cote
2. fourniture
3. goutte _____ le milieu entre deux extrêmes
4. hépatite _____ très petite quantité d'un liquide
5. juridiction _____ des objets utilisés en salle de classe
6. moyenne

1. anormal
2. convaincant
3. éminent _____ froid
4. insensible _____ bizarre
5. mensuel _____ qui arrive une fois par mois
6. séparatiste

1. affection
2. chancelier
3. fouet _____ premier ministre
4. golfe _____ un type de sentiment
5. lance _____ compétence et expérience
6. qualification

1. amusant
2. boursier
3. irrégulier _____ mauvais
4. malin _____ qui n'est pas uniforme
5. naïf _____ qui concerne le marché financier
6. solidaire

1. aviser
2. capter
3. desservir _____ informer
4. empresser _____ changer le sens
5. inverser _____ formuler des conditions précises
6. stipuler

1. analogue
2. barbare
3. échéant _____ pareil
4. intact _____ qui n'a pas été touché
5. philosophique _____ qui cause une grande surprise
6. stupéfiant

1. brouillard
2. coïncidence
3. farce _____ une histoire qui fait rire
4. instituteur _____ ce qui empêche de voir loin
5. pneu _____ un professionnel de l'éducation
6. soumission

1. coffre
2. convoi
3. duc _____ abri
4. inondation _____ caisse où l'on met de l'argent
5. nuance _____ différence entre deux choses semblables
6. tente

1. cage
2. panneau
3. repli _____ défaut
4. sou _____ prison
5. traite _____ monnaie
6. vice

1. confiner
2. énumérer
3. imputer _____ isoler
4. octroyer _____ être suspendu
5. pendre _____ dresser une liste
6. venger

La dixième tranche de mille mots

1. amas
2. dortoir
3. loque _____ mots, phrases, règles
4. huissier _____ chambre à plusieurs lits
5. nain _____ personne de très petite taille
6. syntaxe

1. armure
2. charpentier
3. épinette _____ espèce d'arbre
4. granit _____ vêtement en métal
5. hypothèque _____ celui qui construit des immeubles
6. torsade

1. cafard
2. étang
3. fenouil _____ lac
4. ouïe _____ plante
5. répit _____ pause
6. sangle

1. buée
2. dicton
3. fût _____ ce que l'on utilise pour frapper
4. gamiture _____ destiné à contenir des liquides
5. maillet _____ homme qui marche dans les rues
6. piéton

1. avortement
2. matrice
3. persévérance _____ jeune soldat
4. ravitaillement _____ morceau coupé d'un objet
5. recrue _____ qualité de celui qui a de la patience
6. tronçon

1. astiquer
2. foisonner
3. incarcérer _____ enfermer quelqu'un
4. marteler _____ avoir en grande quantité
5. railler _____ faire hésiter entre deux choses
6. tirailler

1. bourrer
2. crouler
3. émanciper _____ remplir
4. mijoter _____ détruire ou tomber
5. patauger _____ revêtir d'une couleur
6. teinter

1. culbuter
2. décupler
3. grelotter _____ souffrir du froid
4. poncer _____ couper un arbre
5. pulvériser _____ briser ou réduire en morceaux
6. scier

1. âpre
2. fulgurant
3. hébété _____ violent ou rapide
4. rusé _____ fort, gros et solide
5. trapu _____ qui est désagréable au toucher
6. utopique

1. ahuri
2. dru
3. nutritif _____ étonné
4. opaque _____ qui n'est pas transparent
5. pondéré _____ très animé ou mouvementé
6. trépidant

BIBLIOGRAPHIE

- Barcroft, J. (2002). *Semantic and Structural Elaboration in L2 Lexical Acquisition*. *Language Learning*, 52(2), 323 - 363.
- Bates, E., et MacWhinney, B. (1987). *Competition, Variation and Language Learning*. *Mechanisms of Language Acquisition*, 157, 194.
- Batista, R. (2014). *A Receptive Vocabulary Knowledge Test for French L2 Learners With Academic Reading Goals*. Corcondia.
- Boers, F., et Lindstromberg, S. (2012). *Experimental and Intervention Studies on Formulaic Sequences in a Second Language*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83–110.
- Bogaards, P. (2001). *Lexical Units and the Learning of Foreign Language Vocabulary*. Cambridge University Press, 321–343.
- Bolger, D., Balass, M., Landen, E., et Perfetti, C. (2008). *Context Variation and Definitions in Learning the Meanings of Words: An Instance-Based Learning Approach*. *Discourse Processes*, 45(2), 122–159.
- Boss, J., et Mareschal, G. (2008). *Les paramètres et délimitations des collocations du français courant*. *Les Cahiers de l'ED* 139, 21- 31
- Chen, C., et Truscott, J. (2010). *The Effects of Repetition and L1 Lexicalization on Incidental Vocabulary Acquisition*. *Applied Linguistics*, 31(5), 693–713.
- Coady, J. et Huckin, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge Applied Linguistics. 299p.
- Cobb, T. (1997). *Cognitive efficiency: Toward a revised theory of media*. *Educational Technology Research and Development*, 45(4), 21–35.
- Cobb, T. (2010). *Learning about language and learners from computer programs*. *Language*, 22(1), 181–200.
- Cobb, T. (2011). *Frequency 2. 0 : Incorporating homoforms and multiword units in pedagogical frequency lists*, 79–108.

- Conklin, K., et Schmitt, N. (2007). *Formulaic Sequences: Are They Processed More Quickly than Nonformulaic Language by Native and Nonnative Speakers?* *Applied Linguistics*, 29(1), 72–89.
- Dewaele, J.-M., et Wourm, N. (2002). *L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère*. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 7, 129–143.
- Dong, Y., Gui, S., et Macwhinney, B. (2005). *Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon*. *Bilingualism*, 8(03), 221.
- Durrant, P., et Schmitt, N. (2009). *To what extent do native and non-native writers make use of collocations?* *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(2), 157–177.
- Durrant, P., et Schmitt, N. (2010). *Adult learners' retention of collocations from exposure*. *Second Language Research*, 26(2), 163–188.
- Eckerth, J., et Tavakoli, P. (2012). *The effects of word exposure frequency and elaboration of word processing on incidental L2 vocabulary acquisition through reading*. *Language Teaching Research*, 16(2), 227–252.
- Ellis, N. C., et Sagarra, N. (2011). *The Bounds of Adult Language Acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(04), 553–580.
- Ellis, R. (2005). *Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study*. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(02), 141–172.
- Ellis, R. (2008). *Investigating grammatical difficulty in second language learning: Implications for second language acquisition research and language testing*. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 4–22.
- Ellis, R., Tanaka, Y., et Yamazaki, A. (1994). *Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meanings*. *Language Learning*, 44(3), 449–491.
- Field, A. (2012). *Discovering Statistics*. Récupéré de <http://www.health.uottawa.ca/biomech/courses/ap6101/Repeated%20Measures%20ANOVA.pdf>.

- Gaskell, D., et Cobb, T. (2004). *Can learners use concordance feedback for writing errors?* *System*, 32(3), 301–319.
- Hausmann, F. J., et Blumenthal, P. (2006). *Présentation: collocations, corpus, dictionnaires*. *Langue Française*, (2), 3–13.
- Housen, a., et Kuiken, F. (2009). *Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition*. *Applied Linguistics*, 30(4), 461–473.
- Hulstijn, J. H. (2005). *Theoretical and Empirical Issues in the Study of Second-Language Learning Introduction*. *Studies in second language acquisition*, 129–140.
- Jousse, A. L., Polguère, A., et Tremblay, O. (2008). *Du dictionnaire au site lexical pour l'enseignement / apprentissage du vocabulaire. Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Coll. Éducation et Didactiques, 141–157.
- Language, A., Berlin, S., York, N., et Gruyter, M. De. (2006). *From phraseology to pedagogy : Challenges and prospects*, 1–17.
- Laufer, B. (2003). *Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence*. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 59(4), 567–587.
- Laufer, B., et Waldman, T. (2011). *Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English*. *Language Learning*, 61(2), 647–672.
- Luste-Chaa, O. (2009). *Les acquisitions lexicales en français langue seconde: conceptions et applications*, Thèse Université Paul Verlaine, 271p.
- MacWhiney, B. (2005). *A Unified Model of Language Acquisition*. *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, 23(7), 49–67.
- Martinez, R. (2013). *A framework for the inclusion of multi-word expressions in ELT*. *ELT Journal*, 67(2), 184–198.

- Martinez, R., et Murphy, V. (2011). *Effect of Frequency and Idiomaticity on Second Language Reading Comprehension*. TESOL Quarterly, 45(2), 267–290.
- McCafferty, S. G., Roebuck, R. F., et Wayland, R. P. (2001). *Activity Theory and the Incidental Learning of Second-language Vocabulary*. Language Awareness, 10(4), 289–294.
- Meara, P. (2009). *Connected Words: Word Associations and Second Language Vocabulary Acquisition*. Language Learning et Language Teaching, 174p.
- Meunier, F. (2012). *Formulaic Language and Language Teaching*. Annual Review of Applied Linguistics, 32, 111–129.
- Milton, J. (2008). *Vocabulary uptake from informal learning tasks*. Language Learning Journal, 36(2), 227–237.
- Mueller, C. M. (2010). *Effects of Explicit Instruction on Incidental Noticing of Metaphorical Word Sequences during a Subsequent Reading Task*, International Journal of English Studies 10(1), 81–101.
- Myers, J. L., et Chang, S.-F. (2009). *A multiple-strategy-based approach to word and collocation acquisition*. IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 47(2), 179–207.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge Applied Linguistics. 477p.
- Nation, I.S.P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. 168p.
- Nattinger, J. et DeCarrico, J. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford University Press. 218p.
- Newton, J. (2013). *Incidental vocabulary learning in classroom communication tasks*. Language Teaching Research, 17(2), 164–187.
- Paribakht, T. S., et Wesche, M. (1999). *Reading and " Incidental " L2 An Introspective Study*. Studies in Second Language Acquisition, 21, 195–224.
- Pawley, A., et Syder, F. H. (1983). *Two puzzles for linguistic theory : nativelike selection and nativelike fluency*. In J.C Richards et R. Schmitt (Eds.). Language and Communication. Longman, 191 – 225.

- Read, J. (2004). *Research in Teaching Vocabulary*. Annual Review of Applied Linguistics, 24, 146–161.
- Read, J., et Nation, P. (2004). *Measurement of formulaic sequences*. Formulaic Sequences, 23–35.
- Rott, S. (1999). *The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learners' Incidental Vocabulary Acquisition and Retention Through Reading*. Studies in Second Language Acquisition, 21 (04) 589–619.
- Rott, S. (2004). *A comparison of output interventions and un-enhanced reading conditions on vocabulary acquisition and text comprehension*. Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes, 61(2), 169–202.
- Schmitt, N. (1998). *Tracking the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: A Longitudinal Study*. Language Learning, 48(2), 281–317.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press. 224p.
- Schmitt, N. (2004). *Formulaic Sequences : Acquisition, processing and use*. John Benjamin Publishing Company. 303p.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary : A Vocabulary Research Manual*. Research and Practice in Applied Linguistics. 358p.
- Shin, D., et Nation, P. (2007). *Beyond single words: the most frequent collocations in spoken English*. ELT Journal, 62(4), 339–348.
- Siyanova, A., et Schmitt, N. (2008). *L2 Learner Production and Processing of Collocation : A Multi-study Perspective*. The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 64 (3), 429–458.
- Sonbul, S., et Schmitt, N. (2009). *Direct teaching of vocabulary after reading: is it worth the effort?* ELT Journal, 64(3), 253–260.
- Tajeddin, Z., et Daraee, D. (2013). *Vocabulary Acquisition trough Written Input: Effects on Form-focused, Message oriented, and Comprehension Tasks*. Teaching English as a Second or Foreign Language, 16 (3), 1–19.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Longman, 185p.

- Tseng, W.-T. (2006). *A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition*. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102.
- Tutin, A. et Grossman, F. (2002). *Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif*. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VII, 1 – 21.
- Tutin, A. (2005). *Le dictionnaire de collocations est-il indispensable?* *Revue Française de Linguistique Appliquée*, X.
- Wang, J. T., et Good, R. L. (2007). *The Repetition of Collocations in EFL Textbooks : A Corpus Study*. *East*, 1–13.
- Webb, S. (2005). *Receptive and Productive: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge*. *Study in Second Language Acquisition*, 27 (1), 33–52.
- Webb, S., et Kagimoto, E. (2009). *Collocation and Meaning*. *Tesol Quarterly*, 43(1), 55–77.
- Wesche, M., et Paribakht, T. (2000). *Reading-Based Exercises in Second Language Vocabulary Learning : An Introspective Study*. *The Modern Language Journal*, 84, 196 – 213.
- Wood, D. (2009). *Effects of Focused Instruction of Formulaic Sequences on Fluent Expression in Second Language Narratives: A Case Study*. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 12(1), 1-19.