

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉLABORATION ET VALIDATION D'UN TEST POUR MESURER LA
CONNAISSANCE DES COLLOCATIONS CHEZ DES APPRENANTS DU
FRANÇAIS LANGUE SECONDE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR
PIERRE TUAN-AN BUI

MARS 2018

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.10-2015). 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

La rédaction d'un mémoire de maîtrise représente un défi considérable. Ce document symbolise de longues heures de planification, de réflexion et de révision. En travaillant sur mon mémoire, j'ai appris la différence entre écrire et rédiger. Ce dernier exige des heures de travail ardu. Durant le cadre de mon mémoire, j'ai été épaulé par plusieurs personnes que je tiens à remercier chaleureusement. Le soutien et l'implication de ma directrice, Reine Pinsonneault, et de ma codirectrice, Ophélie Tremblay, m'ont été indispensables. Elles ont consacré beaucoup d'heures à réviser mon travail. Leurs conseils éclairés et leurs commentaires très pertinents m'ont beaucoup aidé. Je tiens aussi à remercier Denis Foucambert et Véronique Fortier pour leurs commentaires pointus et constructifs. Ceux-ci m'ont aidé à mieux m'orienter et à clarifier mes propos. Je tiens à remercier Jill Vandermeerschen pour l'analyse statistique. Son travail rigoureux a été essentiel à la validation de mon test. J'apprécie sa grande disponibilité. Je tiens à remercier Sophie Piron pour ses commentaires éclairants. Je tiens aussi à remercier le comité d'experts pour ses nombreux commentaires au sujet du test pilote. Je remercie vivement tous les participants de notre étude. Ceux-ci ont joué un rôle crucial pour la validation de notre test. Je tiens à remercier Madeleine Hébert, Vincent Boyer et Patricia Fuselier pour m'avoir épaulé durant ma maîtrise. Je tiens à remercier Philippe Caignon pour m'avoir vivement encouragé à poursuivre mes études au deuxième cycle. Ses conseils sont toujours fructueux. Je voudrais également remercier France, Nathalie et Anik pour leur soutien précieux. Je tiens à remercier mes parents de m'avoir soutenu pendant toutes ces années. Vos encouragements et votre confiance en moi m'ont permis d'accomplir tout ce chemin. De plus, depuis quelque temps, mon quotidien est rythmé par les études et le travail. Ma compagne, Kasana Mustillo, a su comprendre mon emploi du temps restreint et me motiver à persévérer. Son appui est indéfectible. Mon amour pour elle est inconditionnel.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	i
LISTE DES TABLEAUX	i
RÉSUMÉ.....	1
INTRODUCTION	
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Le rôle du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue	3
1.2 L'apprentissage du vocabulaire.....	4
1.3 Les collocations	5
1.4 La mesure des connaissances lexicales	7
1.5 Objectifs de recherche.....	8
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	9
2.1 Connaissances lexicales	9
2.2 Étendue et profondeur du lexique	10
2.2.1 La mesure de l'étendue du lexique.....	11
2.2.2 La mesure de la profondeur du vocabulaire.....	13
2.3 Les phénomènes collocationnels.....	15
2.3.1 Collocations : quelques définitions	15
2.3.2 Collocations : Mel'čuk et Polguère (2007)	17
2.3.3 La définition adoptée.....	18
2.4 Tests mesurant la connaissance des collocations	19
2.4.1 Étude de Dąbrowska (2014).....	19
2.4.2 Étude de Gyllstad (2007)	21
CHAPITRE III	
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	23
3.1 Introduction.....	23

3.2	Caractéristiques d'un test : fiabilité et validité	23
3.3	Modèles de test	25
3.4	Constitution du test	26
3.4.1	Types de collocations à l'étude	27
3.4.2	Corpus utilisés pour le choix des mots cibles	28
3.4.2.1	Lonsdale et Le Bras (2009).....	29
3.4.2.2	La liste orthographique d'usage au primaire (MELS, 2014)	30
3.4.2.3	Le Lexique actif du français de Mel'čuk et Polguère (2007)	31
3.4.3	Critères de sélection des mots cibles	31
3.4.4	Critères de sélection des collocatifs	32
3.4.5	Critères de sélection des leurres.....	32
3.5	Élaboration du test pilote.....	33
3.6	Validation par un comité d'experts	34
3.7	Passation du test.....	35
3.8	Recrutement des participants	36
3.9	Collecte de renseignements sociobiographiques	37
3.9.1	Consentement et confidentialité.....	38
3.10	Validation statistique	39
CHAPITRE IV		
	RÉSULTATS	40
4.1	Introduction.....	40
4.2	Résultats descriptifs	40
4.3	Validation interne	45
4.4	Test-retest.....	46
4.5	Réussite selon le type de collocation	47
CHAPITRE V		
	DISCUSSION.....	49
5.1	Retour sur les objectifs.....	49
5.2	Discussion relative aux résultats descriptifs et aux analyses statistiques.....	49
5.3	Limites de notre étude	52

CHAPITRE VI	
CONCLUSION	55
6.1 Objectifs du mémoire.....	55
6.2 L'enseignement des collocations	56
6.3 Les outils pour l'enseignement des collocations	57
APPENDICE A	
VERSION DU TEST PILOTE.....	59
APPENDICE B	
VERSION ADMINISTRÉE AUX PARTICIPANTS	76
APPENDICE C	
VERSION FINALE DU TEST (APRÈS MODIFICATIONS).....	91
APPENDICE D	
CORRIGÉ DU TEST FINAL (APRÈS MODIFICATIONS)	104
APPENDICE E	
CAPTURES D'ÉCRAN DES RÉFÉRENCES UTILISÉES	117
APPENDICE F	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	120
APPENDICE G	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT II.....	123
APPENDICE H	
FICHE DE RENSEIGNEMENTS SOCIOBIOGRAPHIQUES	124
APPENDICE I	
DIAGRAMMES EN BÂTONNETS POUR CHAQUE MOT CIBLE	125
APPENDICE J	
LES VALEURS ALPHA DE CRONBACH EN CAS DE SUPPRESSION D'UN ÉLÉMENT	140

APPENDICE K	
RÉSULTATS OBTENUS POUR LA COLONNE « AUCUNE BONNE RÉPONSE ».....	143
APPENDICE L	
RÉSULTATS OBTENUS POUR LA COLONNE « UNE BONNE RÉPONSE »	144
APPENDICE M	
ADDITIONS DE POURCENTAGES DES COLONNES « AUCUNE BONNE RÉPONSE » ET « UNE BONNE RÉPONSE ».....	145
RÉFÉRENCES	146

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Le Test de la taille du vocabulaire (TTV) de Batista et Horst (2016).....	12
Figure 2.2	Un exemple du test d'association de mots de Read (1993).....	14
Figure 2.3	Deux exemples de listes de mots de Greidanus et Nienhuis (2001).....	14
Figure 2.4	Exemples d'items du test <i>Collex</i> de Gyllstad (2007).....	21
Figure 2.5	Exemples de collocations du test <i>Collmatch</i> de Gyllstad (2007)	22
Figure 3.1	Exemples de collocations du test de Dąbrowska (2014).....	25
Figure 3.2	Exemples de collocations du test <i>Collex</i> de Gyllstad (2007)	26
Figure 3.3	Exemples de collocations pour le nom commun ACCUSATION	27
Figure 3.4	Exemples de collocations pour le nom commun BATAILLE	28
Figure 3.5	Exemples de collocations pour le nom commun DÉsir	33
Figure 4.1	Histogramme sommaire du score total	41

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1	Exemples de leurres	33
Tableau 4.1	Statistiques descriptives des deux passations du test	40
Tableau 4.2	Scores par mots	42
Tableau 4.3	Pourcentages de bonnes réponses aux items du questionnaire selon le contexte syntaxique	44
Tableau 4.4	Statistiques de validité interne	46
Tableau 4.5	Corrélation (test - retest).....	46
Tableau 4.6	Statistiques descriptives – réussite par contexte syntaxique	47
Tableau 4.7	Tests de sphéricité de Mauchly	47
Tableau 4.8	Tests des effets intrasujets	48
Tableau 4.9	Comparaisons post-hoc	48
Tableau 5.1	Les mots cibles et leurs fréquences respectives.....	50
Tableau 5.2	Les mots cibles retenus et leur ordre de présentation dans le test	52

RÉSUMÉ

Dans le domaine de la linguistique et de la didactique des langues, la place accordée à l'étude du vocabulaire est de plus en plus importante. Le vocabulaire joue en effet un rôle fondamental dans l'acquisition de la langue. Aussi bien l'étendue que la profondeur du vocabulaire sont à prendre en compte dans le processus d'apprentissage de la langue. Plus particulièrement, la maîtrise des phénomènes collocationnels correspond à une composante importante des connaissances lexicales; elle témoigne de la profondeur du lexique d'un apprenant. En effectuant une revue approfondie de la littérature concernant le sujet, nous constatons, d'une part, que peu d'études ont porté sur les collocations en contexte d'apprentissage d'une langue seconde et, d'autre part, qu'aucun test en français n'existe pour mesurer la connaissance des collocations. Ainsi, dans le cadre de notre étude, il nous est apparu judicieux d'élaborer et de valider un test permettant de mesurer la connaissance de collocations chez des apprenants du français langue seconde. Ce projet de maîtrise présente donc le test, son processus d'élaboration et la validation statistique de ce dernier.

MOTS-CLÉS : collocations, profondeur du lexique, connaissances lexicales, test de collocations, français langue seconde.

INTRODUCTION

Au Québec, les universités accueillent un grand nombre d'étudiants étrangers. On constate que plusieurs de ces étudiants n'ont pas une maîtrise suffisante du français. Les difficultés que rencontrent les étudiants concernent plusieurs composantes de la langue telles que la morphologie, la syntaxe et le lexique. Les cours de rattrapage offerts aux étudiants qui ne satisfont pas aux exigences universitaires en ce qui concerne la qualité de la langue écrite accordent généralement plus d'importance à la syntaxe et à la morphologie qu'au lexique. Pourtant, le lexique joue un rôle incontournable dans l'apprentissage de la langue. Par exemple, Allard (2008), qui s'est intéressée aux connaissances lexicales et à la morphologie dérivationnelle chez des apprenants adultes avancés du français, souligne le rôle crucial qu'occupent les connaissances lexicales dans la réussite en lecture et en écriture.

Plusieurs chercheurs, dont Read (2000), reconnaissent ainsi aujourd'hui l'importance d'étudier le rôle du vocabulaire dans la maîtrise de la langue, ce qui contraste avec les recherches en linguistique appliquée qui se sont longtemps consacrées à l'étude du développement des compétences grammaticales. À cet égard, Bogaards (1994) émet le constat suivant :

Le vocabulaire a attiré plus d'attention depuis le début des années 80. Si jusque-là les pratiques pédagogiques aussi bien que les recherches scientifiques avaient surtout porté sur les aspects grammaticaux de l'apprentissage des L2, on se rendit compte, sous l'influence sans doute des besoins d'un enseignement plus communicatif des L2, que le lexique devait occuper une place plus importante dans l'enseignement des langues (p. 143).

Nous pouvons donc dire que le domaine du vocabulaire est aujourd'hui perçu comme un domaine prioritaire en enseignement des langues.

La maîtrise du vocabulaire repose non seulement sur la connaissance d'un grand nombre de mots, ce qu'on appelle l'étendue du vocabulaire, mais aussi sur d'autres types de connaissances, dont les liens que les mots entretiennent entre eux, ce qui réfère à la profondeur du vocabulaire. Afin de mesurer la maîtrise du vocabulaire chez les apprenants de langue seconde, il importe donc d'évaluer autant l'étendue que la profondeur de la connaissance lexicale. Or, s'il existe plusieurs tests de mesures de l'étendue du vocabulaire, on en connaît moins qui s'intéressent à la mesure de la profondeur du vocabulaire. Une combinaison de ces deux types de mesures permettrait pourtant de dresser un portrait plus précis de la maîtrise du vocabulaire chez les apprenants. Dans notre projet de recherche, nous avons élaboré un test visant à mesurer la profondeur du vocabulaire, plus précisément la connaissance de collocations chez des apprenants du français langue seconde.

Le mémoire est organisé de la façon suivante. Le chapitre 1 introduit la problématique. Le chapitre 2 est consacré à la présentation du cadre théorique. Au chapitre 3, les éléments de l'approche méthodologique sont détaillés. Le chapitre 4 présente l'analyse des données, suivi de notre discussion au chapitre 5. Nous concluons notre démarche au chapitre 6.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Le rôle du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue

Un constat se dégage chez toute personne engagée dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde : l'apprentissage du vocabulaire est vital (Schmitt, 2010). Plusieurs études sur l'apprentissage d'une langue seconde démontrent d'ailleurs qu'il existe de fortes corrélations entre la connaissance du vocabulaire et diverses mesures de la maîtrise de la langue (voir entre autres Schmitt, 2010). Une étude de Laufer et Goldstein (2004) auprès d'apprenants de l'anglais L2 a révélé des taux de corrélations élevés entre le vocabulaire et certaines compétences linguistiques associées à la lecture, à l'écoute, à la parole et à l'écriture (Schmitt, 2010). Read (2000) constate d'ailleurs que bon nombre d'apprenants perçoivent essentiellement l'acquisition d'une langue seconde comme une question d'apprentissage du vocabulaire, si bien qu'ils consacrent un temps considérable à mémoriser des listes de mots en L2.

Dans l'enseignement du français langue seconde, l'enrichissement lexical occupe ainsi une place importante. Gendron-Landry (2011), qui a effectué une recherche sur des immigrants en apprentissage du français langue seconde sur le territoire québécois indique que les enseignants de français L2 doivent « proposer de nouvelles méthodes d'apprentissage et de mémorisation du lexique qui ne relèvent plus uniquement de la simple liste de vocabulaire, mais qui favorisent plutôt des mises en situation diversifiées » (Gendron-Landry, 2011, p. 59). Selon l'auteure, les apprenants en langue seconde développeront une autonomie au niveau du lexique et l'intégreront plus

facilement si l'enseignement s'effectue de diverses manières en fonction des différents contextes d'apprentissage. Aussi, en maîtrisant un corpus lexical plus varié, les compétences langagières de l'apprenant s'amplifieront nécessairement (Gendron-Landry, 2011, p. 59). Selon la même auteure, « l'utilisation des collocations (cooccurrences) est une amorce à cet enrichissement » (Gendron-Landry, 2011, p. 60). Elle a mené une étude portant sur une activité didactique auprès d'apprenants du français L1. Les étudiants étaient sensibilisés à différentes collocations dans des contextes communicatifs diversifiés. Ces collocations comprenaient « un verbe associé à un complément direct ou indirect formant ainsi une expression figée à utiliser dans différents contextes ». La chercheuse voulait mettre l'accent sur l'importance des collocations dans les discours oraux. Selon elle, l'usage de matériel didactique centré sur les collocations mène à un accroissement de l'aisance orale et de la fluidité. L'apprenant deviendra plus cohésif dans son discours en français et aura une meilleure compréhension du sens des énoncés (Gendron-Landry, 2011).

1.2 L'apprentissage du vocabulaire

L'apprentissage du vocabulaire est un processus progressif important par lequel les apprenants ajoutent de nouveaux mots à leur vocabulaire (Read, 2000). Les apprenants acquièrent de nouveaux mots de manière progressive lorsqu'ils les rencontrent dans leurs activités de lecture et d'écoute. Il s'agit vraisemblablement de la façon principale dont les locuteurs natifs d'une langue vont élargir leurs connaissances lexicales (Read, 2000). Pour les locuteurs natifs, même si la croissance la plus rapide se déroule durant l'enfance, les connaissances lexicales continuent de se développer à l'âge adulte. Pour les apprenants d'une langue seconde, l'acquisition du vocabulaire demeure un processus exigeant. Même à un niveau avancé, les apprenants sont conscients des limites de leurs connaissances lexicales et éprouvent des lacunes sur le plan lexical, c'est-à-dire que certains mots ou certains concepts ne peuvent être exprimés aussi

efficacement qu'en langue première (Read, 2000). Debeurme et Lévesque abonde dans le même sens : « la maîtrise de la langue doit passer par la maîtrise du vocabulaire, tant dans sa dimension compréhension que [dans sa dimension] production, tant à l'oral qu'à l'écrit » (Debeurme et Lévesque, 2014, p. 69). En effet, apprendre un nouveau mot, c'est en apprendre les propriétés morphosyntaxiques et sémantiques et l'enregistrer dans la mémoire. L'apprentissage de nouveaux mots amène le locuteur à étendre son vocabulaire d'un point de vue quantitatif. Par contre, la connaissance lexicale ne se limite pas seulement à l'étendue du vocabulaire, mais aussi à sa profondeur. Il est question de profondeur lorsque nous faisons référence aux différentes caractéristiques des mots, soit les divers sens qu'un mot peut avoir. Par exemple, le verbe *diviser* a trois sens : 1) séparer, partager une chose ou un ensemble de choses en plusieurs parties; 2) faire une division; 3) provoquer la désunion de. Les collocations contrôlées par un mot (*endurci* pour *célibataire*; *recevoir* pour *contravention*; *torrentielle* pour *pluie*, etc.); les contextes syntaxiques dans lesquels un mot peut se trouver selon certaines de ses caractéristiques (l'adjectif *bien* et le nom *bien* ne seront pas utilisés dans les mêmes contextes, puisqu'ils n'appartiennent pas à la même classe de mots), et enfin les associations que le mot évoque dans l'esprit de l'utilisateur (le mot *peur* peut évoquer les choses qui effraient un locuteur donné : araignées, noirceur, monstres, etc.) doivent être considérées. Parmi toutes ces connaissances lexicales, les collocations peuvent poser problème à l'apprenant d'une langue seconde, car elles sont en partie figées (Mel'čuk et Polguère, 2007).

1.3 Les collocations

Les collocations relèvent du phénomène de l'idiomaticité (Mel'čuk et Polguère, 2007). Comme le met en évidence la définition suivante, une partie de la combinaison de mots que constitue la collocation (le collocatif) est en partie figée par l'usage et contraint par le choix du mot à la base de la collocation:

[une collocation est] une combinaison de lexies (ou unités lexicales) construite en fonction de contraintes bien particulières : elle est constituée d'une base, que le locuteur choisit librement en fonction de ce qu'il veut exprimer, et d'un collocatif, choisi pour exprimer un sens donné en fonction de la base (Mel'čuk et Polguère, 2007, p. 20-21).

Par exemple, bien que AIDE et COUP DE MAIN soient synonymes, les collocatifs qu'ils contrôlent ne sont pas les mêmes. Si on peut dire *apporter de l'aide*, *apporter un coup de main* n'est pas une combinaison attestée en français. De la même façon, on dira volontiers *donner un coup de main*, mais *donner une aide* semblera une formule plus éloignée que ce qu'un locuteur natif utiliserait comme combinaison de mots (Tremblay, 2014).

Cavalla et Labre (2009) font le constat suivant, concernant l'apprentissage des collocations et autres expressions figées :

Au plan didactique, les réflexions et les constats d'enseignants étrangers de français ont permis de mettre en évidence certaines difficultés d'apprentissage face à ces expressions (phraséologiques). Des enseignants de français langue étrangère (FLE), locuteurs non natifs, avouent avoir du mal à retenir ces structures car ils ne savent pas toujours à quelle notion les associer exactement et préfèrent, dans ce cas, ne pas les utiliser (p.2).

Dans un contexte d'enseignement du vocabulaire, Tremblay (2014) encourage le travail sur les collocations liées à un mot français afin d'enrichir la connaissance lexicale, entre autres chez des apprenants du français langue seconde. L'apprentissage des patrons de collocations « leur [aux élèves] permettra de formuler des hypothèses sur le fonctionnement des mots et sur les combinaisons dans lesquelles ceux-ci tendent à

apparaître » (Tremblay, 2014, p. 75). Le travail sur les collocations représente un domaine privilégié pour l'étude de la profondeur du lexique.

Or, selon Barfield et Gyllstad (2009), au cours de la dernière décennie, seulement cinq publications anglaises se distinguent par l'importance plus spécifique accordée à la question des collocations et à leur usage (Cowie, 1998; Lewis, 2000; Nesselhauf, 2005; Schmitt, 2004; Meunier et Granger, 2008). Ces études mettent également en évidence l'importance des collocations dans la maîtrise de la langue.

1.4 La mesure des connaissances lexicales

L'essor des études sur le vocabulaire en L2 a amené les chercheurs à élaborer des tests pour mesurer les connaissances lexicales des apprenants (Read, 2004). La mesure des connaissances lexicales chez des apprenants de langue seconde (L2) représente un aspect fondamental de l'évaluation des apprentissages linguistiques, car les mots sont les éléments constitutifs d'une langue, soit les unités à la base de la construction de syntagmes, de phrases, de paragraphes et de textes entiers (Read, 2000). Même s'il n'existe pas de tests permettant de mesurer aisément et de façon précise tous les aspects de la connaissance du vocabulaire chez l'apprenant, il est possible de mesurer certains aspects des connaissances lexicales des locuteurs de langue seconde (Milton, 2009).

Par exemple, Meara et Buxton (1987) ont développé un test oui/non afin de mesurer l'étendue du vocabulaire. Le test oui/non consiste simplement à indiquer la connaissance lexicale de mots courants appartenant à une langue seconde. Gyllstad (2007) a quant à lui proposé de mesurer la profondeur du vocabulaire auprès d'apprenants de l'anglais L2 à partir de collocations. Les participants devaient identifier les collocations correctes parmi des listes d'énoncés. Dąbrowska (2014) a

également créé un test validant la connaissance de collocations dans un contexte d'apprentissage. Comme dans l'étude de Gyllstad (2007), les participants devaient sélectionner la véritable collocation parmi une liste de syntagmes. De tels tests offrent un portrait plus juste du niveau de maîtrise du vocabulaire chez un apprenant. Or, si ces tests existent pour l'anglais langue seconde, il n'y a pas, à notre connaissance, d'outil de mesure de la connaissance des collocations en français langue seconde.

La maîtrise des connaissances lexicales est cruciale dans l'apprentissage d'une langue. Les différents tests utilisés pour mesurer l'étendue ou la profondeur du vocabulaire permettent d'évaluer le niveau de maîtrise du vocabulaire chez un apprenant. Plus précisément, les tests évaluant la connaissance des collocations permettent de dresser un portrait de la maîtrise d'un aspect important de la profondeur du vocabulaire. Or, si de tels tests existent pour l'anglais langue seconde, il n'y a pas, à notre connaissance, d'outil de mesure de la connaissance des collocations en français langue seconde.

1.5 Objectifs de recherche

Le but de notre étude est d'élaborer un test mesurant la connaissance des collocations chez des apprenants de français L2. Nos objectifs de recherche sont les suivants :

- Élaborer un test pour la mesure de la connaissance des collocations en français chez des apprenants du français langue seconde
- Valider le test

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Notre étude fait appel à un certain nombre de concepts théoriques que nous exposerons dans ce chapitre. Nous présenterons en premier lieu les concepts suivants : connaissances lexicales, étendue du vocabulaire et profondeur du vocabulaire. En second lieu, nous verrons en détail le concept de collocation, puisque notre étude porte principalement sur la mesure de la connaissance des collocations. Enfin, nous terminerons avec une présentation de deux recherches portant sur la création de tests visant à mesurer la connaissance des collocations chez des apprenants de français langue seconde, études sur lesquelles nous nous sommes appuyé pour élaborer notre test.

2.1 Connaissances lexicales

Que signifie connaître un mot ? Pour Nation (2001), dont on peut considérer le modèle comme fondateur, la connaissance d'un mot implique la connaissance des propriétés suivantes :

- Le « sens » qui regroupe la forme et le sens, le concept et ses référents, et les associations de sens
- La « forme » qui regroupe autant la forme orale, la forme écrite que la morphologie du mot
- L'« emploi » qui regroupe les fonctions grammaticales, les collocations et les contraintes d'emploi

Ces trois aspects de la connaissance d'un mot renvoient au fait que la connaissance lexicale ne correspond pas seulement au nombre de mots qu'un locuteur connaît (étendue du vocabulaire), mais aussi à la maîtrise des différentes facettes de ce dernier (sens, forme, usage). On parle ainsi de profondeur du vocabulaire (Milton, 2009; Milton et Fitzpatrick, 2014).

Dans le cadre de mon travail, nous utiliserons les termes vocabulaire et lexique comme des synonymes, bien qu'ils ne le soient pas nécessairement dans le cadre d'autres travaux. Dans la prochaine section, nous allons aborder la question des connaissances lexicales sous l'angle de l'étendue et de la profondeur du lexique (Qian, 2002).

2.2 Étendue et profondeur du lexique

Anderson et Freebody (1981) établissent la distinction suivante entre étendue du vocabulaire et profondeur du vocabulaire : l'étendue se réfère au nombre de mots que connaît le locuteur tandis que la profondeur du vocabulaire fait référence à ce que l'apprenant connaît sur ces mots. En plus d'avoir besoin d'un vaste vocabulaire pour communiquer dans une langue, tout locuteur doit aussi acquérir beaucoup de connaissances sur chaque item lexical afin de bien l'utiliser (Schmitt, 2010). À ce sujet, Milton et Fitzpatrick (2014) mentionnent que certaines composantes de la connaissance lexicale semblent en précéder d'autres. Par exemple, la connaissance de la forme devrait précéder la connaissance des collocations ou associations.

Selon Vermeer (2001), il existe un lien entre l'étendue et la profondeur du vocabulaire : la connaissance d'un grand nombre de mots (étendue) représente un élément essentiel de la construction d'un très grand nombre de connexions entre les mots (profondeur). Un apprenant avec un vocabulaire réduit ne peut en effet établir qu'un nombre très

limité de liens. Selon Vermeer (2001) et Milton et Fitzpatrick (2014), l'accroissement du nombre de mots connus favorise la hausse du nombre de liens créés entre les mots et le raffinement des réseaux sémantiques ainsi créés. En ce sens, la mesure de la profondeur du vocabulaire correspond pour beaucoup à la mesure de l'étendue du vocabulaire (Vermeer, 2001).

2.2.1 La mesure de l'étendue du lexique

Le vocabulaire d'un apprenant s'élargit de manière progressive : les mots qui sont acquis au début du processus d'apprentissage sont davantage maîtrisés que ceux qui sont plus récemment acquis (Qian, 2002). Chez le locuteur L2, l'apprentissage du vocabulaire se fait de manière lente et graduelle à mesure qu'il se familiarise avec un item lexical (Schmitt, 2010). Avec le temps, l'étendue du vocabulaire chez le locuteur L2 s'agrandira de même qu'il maîtrisera de nombreux items lexicaux individuels (Schmitt, 2010).

Afin de mesurer l'étendue du lexique et l'évolution de cette étendue chez divers apprenants, des tests ont été élaborés. Meara et Buxton (1987) ont développé un test oui/non afin de mesurer l'étendue du vocabulaire. Ce test présentait un ensemble de mots réels avec des leurres. Le répondant devait distinguer et identifier les mots réels. Il devait simplement dire si oui ou non il connaissait les mots.

En s'inspirant de Meara et Buxton (1987), Read et Nation (2009) ont créé un test servant d'instrument de mesure du vocabulaire des apprenants L2. Ce test comporte une longue liste de mots pour lesquels le locuteur doit indiquer s'il connaît ou non le mot. Le test oui/non fournit au chercheur une bonne estimation de l'étendue du lexique chez le répondant. D'ailleurs, le test de Meara et Buxton est utilisé par DIALANG, le

système d'évaluation diagnostique sur Internet pour les apprenants adultes de langues européennes (Read et Nation, 2009). La fonction première du test oui/non dans le système DIALANG est de déterminer le niveau de compétence lexicale général chez l'apprenant. Le but est de savoir s'il est en mesure de comprendre les textes et de reconnaître les items appartenant à son niveau d'habileté (Read et Nation, 2009).

Batista et Horst (2016) ont quant à elles élaboré un test de vocabulaire évaluant la taille du vocabulaire d'apprenants du français langue seconde : Test de la taille du vocabulaire (TTV). Le test est divisé en quatre sections distinctes; chaque section regroupe dix listes de six mots. L'élaboration de ce test s'appuie sur la fréquence d'usage de ces mots. Plus le répondant avance dans les sections, moins la fréquence d'usage est élevée. Pour chacune des sections, les participants devaient associer trois mots aux trois définitions respectives. En voici un exemple :

a. Brouillard	Une histoire qui fait rire
b. Coïncidence	Ce qui empêche de voir loin
c. Farce	un professionnel de l'éducation
d. Instituteur	
e. Pneu	
f. Soumission ¹	

Figure 2.1 Le Test de la taille du vocabulaire (TTV) de Batista et Horst (2016)

Lors de la création de leur test-pilote et de leur test définitif, les chercheuses se sont appuyées sur des corpus tel que celui de Lonsdale et Le Bras (2009) pour les fréquences de mots. Leur test-pilote leur a permis d'observer les listes de mots pour lesquelles les étudiants ont éprouvé le plus de difficultés. À la suite des résultats obtenus pour leur test-pilote, Batista et Horst (2016) se sont ajustées et ont éliminé deux listes de mots

¹ Les exemples sont tirés de l'étude de Batista et Horst (2016).

par section. Leur étude a été menée auprès d'un grand échantillon d'apprenants du français langue seconde, des étudiants inscrits dans des cours intensifs de francisation. L'étude révèle que les groupes moins avancés ont éprouvé des difficultés face aux mots moins fréquents (Batista et Horst, 2016).

Bogaards (1994) constate enfin que « la plupart des recherches sur l'étendue du vocabulaire réceptif ont été effectuées sur la base d'échantillonnages dans les dictionnaires et avec des sujets priés de fournir au moins un sens acceptable pour chaque mot sélectionné » (Bogaards, 1994, p. 101). De plus, les mots sont présentés sous forme de listes sans l'apport de contexte. Selon l'auteur, il demeure très difficile pour les chercheurs de valider et d'évaluer les connaissances lexicales à partir de ces listes. Celles-ci ne révèlent qu'une partie des connaissances lexicales des apprenants (Bogaards, 1994). Il importe donc de mesurer non seulement l'étendue du vocabulaire, mais aussi sa profondeur.

2.2.2 La mesure de la profondeur du vocabulaire

Comme cela a été mentionné plus haut, le concept de profondeur du vocabulaire fait référence aux différentes caractéristiques des mots, soit les nuances de sens qu'un mot peut avoir; les connotations et les collocations d'un mot; les contextes syntaxiques dans lesquels un mot peut se trouver et les associations que le mot évoque dans l'esprit de l'utilisateur. Ces propriétés font qu'un mot sera relié à d'autres mots, pourvu que les liens soient adéquats, ce qui va permettre aux apprenants d'utiliser de manière appropriée les mots choisis (Milton, 2009).

L'étude de Read (1993) examine la profondeur des connaissances lexicales réceptives par une mesure d'association de mots. L'apprenant doit associer quatre mots à un mot cible, comme l'illustre la figure suivante pour le mot *edit*.

<i>edit</i>			
arithmetic	film	pole	publishing
revise	risk	surface	text

Figure 2.2 Un exemple du test d'association de mots de Read (1993)

Par ailleurs, Greidanus et Nienhuis (2001) ont élaboré un test comprenant des listes de mots de vocabulaire en provenance de différentes fréquences de mots. Pour chaque mot-clé, le répondant doit sélectionner trois mots correspondants, parmi un ensemble contenant des leurres. Par exemple, la première liste (i) intègre des leurres (ARTIFICIEL, CÔTÉ et VAGUE) se rapprochant sémantiquement du mot-clé. En comparaison, la deuxième liste (ii) présente des leurres (PAQUET, PRUDENT et TOMBE) n'ayant aucun lien sémantique avec le mot-clé. En voici quelques exemples :

- | | |
|--|--|
| <p>(i)</p> <p>rive ☐ artificiel</p> <p>☐ bord</p> <p>☐ côté</p> <p>☐ fleuve</p> <p>☐ gauche</p> <p>☐ vague</p> | <p>(ii)</p> <p>rive ☐ bord</p> <p>☐ fleuve</p> <p>☐ gauche</p> <p>☐ paquet</p> <p>☐ prudent</p> <p>☐ tombe²</p> |
|--|--|

Figure 2.3 Deux exemples de listes de mots de Greidanus et Nienhuis (2001)

² Les exemples sont tirés de l'étude de Greidanus et Nienhuis (2001).

Néanmoins, selon Schoonen et Verhallen (2008) les associations de mots ne seraient pas suffisantes à elles seules pour mesurer la profondeur du vocabulaire d'un apprenant de langue seconde. C'est pourquoi notre étude se penche sur la connaissance des collocations, qui peut être un bon indicateur de la profondeur du vocabulaire d'un apprenant.

2.3 Les phénomènes collocationnels

Dubreil (2008) souligne l'importance des collocations comme indicateurs de la maîtrise du vocabulaire :

À l'interface entre langue et discours, le concept de collocation est difficile à définir parce qu'il est dynamique. D'un point de vue quantitatif, les collocations sont importantes, car omniprésentes, tant en langue générale qu'en langue spécialisée, toutes langues confondues (Introduction section, paragr. 8).

Dubreil (2008) souligne les difficultés de situer précisément les collocations dans un continuum syntagmatique. Les phénomènes collocationnels se situent entre des associations de mots libres et des associations de mots figées. Suivant Dubreil (2008), ils correspondent à des syntagmes semi-figés, comprenant des restrictions syntagmatiques. Nous allons passer en revue les principales définitions de collocations proposées dans les écrits scientifiques.

2.3.1 Collocations : quelques définitions

Selon Legallois (2012), une collocation représente à la fois un phénomène d'association entre les mots grammaticaux, entre les mots grammaticaux et lexicaux et

entre les mots lexicaux (Legallois, 2012). Cependant, ce ne sont pas tous les mots qui peuvent s'associer naturellement : il y a des restrictions imposées dans la combinaison des mots (Clas, 1994). En général, les possibilités combinatoires sont restreintes : les mots associés témoignent d'une certaine affinité entre eux. Celle-ci limite le nombre de sens possibles autant qu'elle supprime les associations non plausibles (Clas, 1994). Il demeure primordial que cette affinité de sens soit préservée entre le caractérisant (collocatif) et le caractérisé (collocateur). Verlinde et ses collaborateurs (2006) considèrent que « les collocations forment un ensemble flou, situé entre les combinaisons libres de mots et les expressions et autres syntagmes figés » (Verlinde, *et al.*, 2006, p. 87).

Pour Lehmann et Martin-Berthet (2013), les collocations représentent des relations syntaxiques, plus précisément des relations combinatoires syntagmatiques. Les collocations désignent les groupes de mots fréquemment associés dans le discours et semi-figés soit à l'écrit ou à l'oral. Les auteurs donnent l'exemple suivant : nous utilisons généralement le verbe *prononcer* avec le mot *discours*, nous disons d'*un récit* qu'il est *fidèle*, nous parlons d'*un célibataire endurci* et d'*une peur bleue*. Sur le plan syntagmatique, les collocations restreignent la combinatoire des mots. En conséquence, cela limite la variation des synonymes (Lehmann et Martin-Berthet, 2013).

En contraste, pour Sinclair (1991), le phénomène des collocations se produit lorsqu'un locuteur dispose d'un grand nombre de phrases semi-préconstruites qui constituent des choix simples, même si celles-ci peuvent sembler être analysables en segments (Sinclair, 1991). Les collocations prennent soit la forme d'associations libres de mots ou soit la forme d'expressions de syntagmes figés (Verlinde *et al.*, 2006).

Selon Binon et Verlinde (2004), il existe deux types d'unités dans le lexique : les unités lexicales et les unités polylexicales (*multi-word units*). Selon eux, les collocations

représentent une des unités polylexicales possibles (Binon et Verlinde, 2004, p. 17). Binon et Verlinde (2004) s'appuient sur la définition de Fontenelle (1997) selon laquelle une collocation correspond à « toute unité polylexicale qui se caractérise par une cooccurrence privilégiée de mots, se situant entre les associations libres et les expressions figées » (Binon et Verlinde, 2004, p. 17).

Dubreil (2008) définit quant à elle les collocations comme des expressions linguistiques semi-figées. Celles-ci sont composées d'une base et d'un collocatif. Selon l'auteur, elles comprennent aussi des restrictions syntaxico-sémantiques (Dubreil, 2008).

2.3.2 Collocations : Mel'čuk et Polguère (2007)

Selon Mel'čuk et Polguère (2007), une collocation se définit comme :

une combinaison de lexies (ou unités lexicales) construite en fonction de contraintes bien particulières : elle est constituée d'une base, que le locuteur choisit librement en fonction de ce qu'il veut exprimer, et d'un collocatif, choisi pour exprimer un sens donné en fonction de la base (p. 20-21).

Selon Polguère (2008), l'élément sélectionné librement par le locuteur en fonction de son sens constitue la **base** de la collocation. Cette dernière contrôle le syntagme en question. Le choix du **collocatif** est déterminé en fonction du choix de la base et non l'inverse (Polguère, 2008). Le collocatif « possède un sens (même s'il est souvent très vague ou presque vide) qui se combine au sens de la base pour participer au sens global de la collocation » (Polguère, 2008, p. 166). Les collocations sont donc « sémantiquement compositionnelles » (Polguère, 2008, p. 166). De plus, en tenant compte de la combinatoire restreinte de la base, Polguère (2008) perçoit les

collocations comme des syntagmes préfabriqués que nous pouvons décrire à l'aide de fonctions lexicales syntagmatiques. Chaque collocation se définit en fonction du « sens exprimé par le collocatif, bien entendu, mais aussi par le rôle syntaxique que joue le collocatif auprès de la base » (Polguère, 2008, p. 167). Comme l'auteur, nous nous intéresserons aux deux types de collocations suivantes : la collocation dans laquelle le collocatif est modificateur de base (*aimer passionnément; applaudissements nourris; course effrénée, sale regard*); et la collocation dans laquelle le collocatif est un verbe, généralement un verbe support (*prononcer un discours; prendre une douche; donner un cours; éprouver du regret; donner un coup*) (Polguère, 2008)³. Rappelons qu'un verbe support correspond à un collocatif verbal sémantiquement vide dans le contexte de la collocation. Sa fonction linguistique est de « verbaliser » une base nominale, c'est-à-dire de la faire fonctionner dans la phrase comme si elle était elle-même un verbe » (Polguère, 2008, p. 170-171).

2.3.3 La définition adoptée

Dans le cadre de ce travail, nous allons adopter la définition proposée par Mel'čuk et Polguère (2007) et Polguère (2008). La définition claire et formelle proposée par ces auteurs est appropriée pour la conception d'un test visant à mesurer la connaissance des collocations. Elle se présente plus opératoire pour identifier les collocations. Dans le cadre de notre étude, nous sélectionnerons des collocations comprenant les deux types de collocatifs présentés : collocatif modificateur de la base et collocatif de type verbe support.

³ La plupart des exemples cités sont tirés de l'ouvrage *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales* de Polguère (2008).

2.4 Tests mesurant la connaissance des collocations

Le test que nous allons élaborer pour mesurer un des aspects de la profondeur du vocabulaire consiste à mesurer la connaissance de collocations en français L2. Nous allons d'abord présenter des tests (Gyllstad, 2007; Dąbrowska, 2014) évaluant la connaissance des collocations, tests qui nous ont servi de modèles. À partir de ces tests, les chercheurs ont pu valider la connaissance des collocations chez des apprenants.

2.4.1 Étude de Dąbrowska (2014)

D'entrée de jeu, Dąbrowska (2014) précise qu'il n'existe pas d'instrument de mesure parfait pour évaluer la connaissance de collocations. Elle a mené une étude sur la mesure des connaissances de collocations et des connaissances linguistiques auprès d'adultes. L'étendue du vocabulaire et les connaissances grammaticales ont été examinées. Ce test, *Words that Go Together* (WGT), prend la forme d'une liste de phrases présentées hors contexte. Il permettra à Dąbrowska d'isoler et de mesurer un aspect particulier des connaissances linguistiques telles que les collocations, car l'étendue du vocabulaire et des connaissances grammaticales y ont été examinées.

Dans l'élaboration de son test, la chercheuse a extrait 80 items d'un dictionnaire de collocations. La moitié des items est composée d'un verbe suivi d'un nom abstrait (*arouse suspicion* / éveiller les soupçons, *raise standards* / élever le niveau) et l'autre moitié d'un adjectif suivi d'un nom (*bitter dispute* / dispute amère, *full confession* / aveux complets). Le statut de collocation des items retenus a été vérifié à l'aide de la *British National Corpus* (BNC), un grand corpus de mots anglais (Dąbrowska, 2014). Différentes constructions lexicales (6-8) ont été produites pour chacun de ces items, soit en remplaçant l'adjectif ou le verbe par un synonyme, soit en prenant un autre collocatif du nom et en lui substituant un synonyme (Dąbrowska, 2014). Pour s'assurer

qu'aucune de ces constructions ne correspond à une véritable collocation en anglais, toutes ont été évaluées et vérifiées dans un dictionnaire de collocations et dans le BNC. Deux locuteurs natifs de l'anglais ont aidé à vérifier si le test (WGT) était opérationnel. Tout item sémantiquement ou pragmatiquement invraisemblable a été supprimé (Dąbrowska, 2014).

Une étude pilote a été effectuée auprès des participants pour chacun des items (Dąbrowska, 2014). Des ensembles de cinq syntagmes ont été présentés aux participants et on leur a demandé, pour chaque ensemble, de sélectionner un syntagme qui leur « semblerait être le plus naturel ou familier ». Au début du test, on leur a présenté deux exemples de réponses dans lesquels la bonne réponse était indiquée d'un X (Dąbrowska, 2014).

Les participants ont été testés individuellement dans une salle silencieuse. Chaque participant a reçu une copie écrite de l'épreuve et a été invité à suivre l'expérimentateur dans sa lecture, à voix haute, de chacun des items (Dąbrowska, 2014). Les participants ont eu tout le temps dont ils avaient besoin, mais ils ont généralement terminé le test en une dizaine de minutes. Pour obtenir des mesures de fiabilité (post-test), 30 participants ont été invités à revenir trois à six mois plus tard pour d'autres tests (Dąbrowska, 2014)⁴. Puisque les items du test sont présentés par ordre de difficulté, le plus grand nombre d'items faciles se trouve au début. Il faut dire que cette mesure facilite le travail des apprenants quant à la compréhension et à la nature de la tâche à entreprendre (Dąbrowska, 2014).

⁴ Il est intéressant de noter que le même test peut être utilisé avec d'autres échantillons, soit des apprenants avancés L2, les enfants plus âgés ou des personnes ayant un trouble du langage.

Le test WGT démontre une corrélation significative test-post-test (0,8) (Dąbrowska, 2014). Il s'agit donc d'un test fiable et valide des connaissances de collocations auprès des apprenants des locuteurs natifs de l'anglais. La validation statistique a de plus révélé qu'il existe des corrélations significatives entre les collocations et les connaissances lexicales et grammaticales chez les apprenants de l'anglais natif (Dąbrowska, 2014).

2.4.2 Étude de Gyllstad (2007)

Gyllstad (2007) a cherché à mesurer la capacité des apprenants à différencier des combinaisons de mots qui, bien qu'elles soient compréhensibles et grammaticalement correctes, ne seront jamais utilisées par des locuteurs natifs. L'auteur a jugé que les études existantes axées sur les capacités de reconnaissance de collocations auprès des apprenants L2 ne traitaient pas cet aspect et démontraient rarement des données fiables.

Gyllstad (2007) a créé deux tests fiables et pouvant être reproduits : *Collex* et *Collmatch*. Le test *Collex* comprend une cinquantaine d'items. Pour chacun des items, deux collocations (une correcte et une fautive) sont présentées au répondant, qui doit choisir celle qui correspond à une combinaison de mots appropriées en anglais. Voici un extrait de ce test :

- | | | | |
|-----|---------------|----------------|--------------------------|
| (1) | tell a prayer | say a prayer | ☐ |
| (2) | pay a visit | do a visit | ☐ |
| (3) | run a diary | keep a diary | ☐ |
| (4) | do a mistake | make a mistake | ☐ |

Figure 2.4 Exemples d'items du test *Collex* de Gyllstad (2007)

Dans le test *Collmatch*, les participants doivent associer trois verbes avec six syntagmes nominaux en position complément (*noun phrase objects*). Les apprenants doivent cocher les combinaisons qu'ils croient pouvoir employer en anglais. Pour ces paires de collocations, la sélection des mots s'est faite à partir du *British National Corpus* (BNC). La majorité des mots appartiennent aux 3000 mots les plus fréquents. Il faut noter que les collocations testées étaient des combinaisons fréquentes et impliquaient l'utilisation de mots relativement fréquents (Milton, 2009).

	charges	patience	weight	hints	anchor	blood
drop						
lose						
shed						

Figure 2.5 Exemples de collocations du test *Collmatch* de Gyllstad (2007)

Le test *Collmatch* ne cherche pas à mesurer la capacité des apprenants à reconnaître et à utiliser toutes les combinaisons de mots possibles en anglais, mais il cherche à évaluer la connaissance des mots les plus fréquents (Milton, 2009).

Comme cela a été mentionné précédemment, notre projet de mémoire consiste à élaborer un test cherchant à mesurer la connaissance des collocations chez des apprenants de langue seconde en français. La méthode d'élaboration du test que nous allons utiliser s'appuie largement sur celles de Dąbrowska (2014) et Gyllstad (2007).

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons les différents éléments méthodologiques pertinents à l'élaboration et à la validation de notre test permettant de mesurer la connaissance des collocations chez des apprenants du français langue seconde. Nous discuterons brièvement de deux critères auxquels un test doit répondre, soit la fiabilité et la validité. Nous verrons ensuite les différentes étapes qui ont mené à la construction du test. Nous terminerons cette partie par la présentation des participants, de la procédure de la collecte de données et des analyses qui seront menées sur les données.

3.2 Caractéristiques d'un test : fiabilité et validité

Plusieurs principes doivent être pris en considération lors de l'élaboration d'un test. Les deux principaux sont la fiabilité et la validité (Milton, 2009). Dans notre cas, les deux éléments principaux qui assurent la fiabilité et la validité d'un test de vocabulaire sont la sélection des mots et la méthode permettant de vérifier les connaissances lexicales (Milton, 2009).

La **fiabilité** indique la portée des procédures et des instruments de mesure. Un test est fiable dès lors qu'il est suffisamment répété, c'est-à-dire est-ce que les procédures et les instruments de mesure produisent un degré élevé de résultats cohérents dans l'échantillon retenu pour l'étude. En effet, en considérant l'objectif de l'étude, si les résultats sont peu nombreux ou s'ils sont incohérents, c'est-à-dire très différents des

résultats obtenus, ceux-ci seront considérés comme peu fiables (Daller *et al.*, 2007). Si le même test de vocabulaire est administré à plusieurs reprises auprès d'un même échantillon de participants, les résultats à ce test devraient être les mêmes d'une passation à l'autre. Nous parlons à ce moment-là d'un test fiable. Le facteur de fiabilité indique que le test fonctionne de manière consistante (Daller *et al.*, 2007). D'ailleurs, lors d'une analyse de données quantitatives, les chercheurs examinent la consistance des items d'un test (Richards *et al.*, 2012). Le procédé méthodologique du test-retest démontre la fiabilité. Selon Field (2009), il représente une mesure méthodologique à produire des résultats consistants lorsque de mêmes items sont testés à deux moments différents (Field, 2009). En outre, Daller et ses collaborateurs (2007) notent aussi que les tests réceptifs tels que les tests à choix multiples démontrent généralement une très bonne fiabilité.

Le test que nous élaborons dans le cadre de notre étude mesurant les connaissances lexicales est de nature réceptive. Nous évaluerons les connaissances lexicales, plus précisément la connaissance des collocations, en présentant des choix multiples aux participants. Une seule réponse par série de choix de collocations sera possible.

Le concept de **validité** répond à la question suivante : le test mesure-t-il ce qu'il est censé mesurer? La validité interne d'un test est obtenue à partir des variables qui doivent être mesurées, contrôlées et manipulées dans le test (Dörnyei, 2007). Il faut également tenir compte aussi de la validité externe d'un test. Celle-ci se mesure selon la possibilité, lors de la passation du même test sur un plus grand échantillon de la population dans des contextes ou des moments différents, de générer des données semblables. Alors, une étude ne démontre pas de validité externe si les résultats s'appliquent uniquement à un seul échantillon ou au contexte unique dans lequel ils ont été trouvés. En d'autres mots, une étude démontre une validité externe si elle peut généraliser ses données et résultats au-delà de l'échantillon observé (Dörnyei, 2007).

3.3 Modèles de test

Afin d'élaborer notre test portant sur la mesure de la connaissance des collocations chez des étudiants en langue seconde, nous nous sommes inspiré des tests de Dąbrowska (2014) et Gyllstad (2007).

Dans le test élaboré par Dąbrowska (2014), on présente aux participants des séries de cinq syntagmes, représentant des collocations (fausses ou véritables). Les syntagmes sont construits d'un adjectif suivi d'un nom commun (par ex. *delicate tea*) ou d'un verbe suivi d'un SN (par ex. *deliver a speech*). Ainsi, pour chaque syntagme d'une même série, les répondants sont invités à mettre un « X » vis-à-vis de la meilleure réponse, soit le syntagme qui leur semble être plus familier ou naturel (Dąbrowska, 2014).

<i>delicate tea</i>	X	<i>deliver a speech</i>
<i>feeble tea</i>		<i>hold a speech</i>
<i>frail tea</i>		<i>perform a speech</i>
<i>powerless tea</i>		<i>present a speech</i>
X <i>weak tea</i>		<i>utter a speech</i>

Figure 3.1 Exemples de collocations du test de Dąbrowska (2014)

Le test élaboré par Gyllstad (2007) (*Collex*) consiste quant à lui en deux syntagmes verbaux présentés côte à côte. Les syntagmes verbaux sont construits à partir d'un verbe suivi d'un nom concret ou d'un nom abstrait. Le participant doit cocher la case correspondant à la meilleure collocation.

	a	b
1	a) do damage	b) make damage
2	a) put out a fire	b) turn out a fire
3	a) lay a vote	b) cast a vote
4	a) hold discussions	b) make discussions
5	a) bright future	b) light future
6	a) receive a cold	b) catch a cold
7	a) pay a visit	b) do a visit
8	a) strike a pose	b) hit a pose
9	a) fell tears	b) shed tears
10	a) strong competition	b) hard competition

Figure 3.2 Exemples de collocations du test *Collex* de Gyllstad (2007)

Notre test de collocations sera un croisement entre le test de Gyllstad (2007) et celui de Dąbrowska (2014). Il comprendra trois types de syntagmes parmi lesquels le participant devra sélectionner la meilleure collocation parmi des leurres. Nous en présentons la constitution dans la prochaine section.

3.4 Constitution du test

Afin d'élaborer le test, nous avons d'abord choisi le type de combinaison de mots à l'intérieur des collocations faisant l'objet de l'évaluation (Nom + Adjectif ou Adjectif + Nom; Nom + Verbe; Verbe + Nom). Nous avons identifié des critères afin de

sélectionner les mots cibles du test et leurs collocatifs (aussi bien les bons collocatifs que les leurres), pour chacun des types de combinaisons.

3.4.1 Types de collocations à l'étude

En nous inspirant de Mel'čuk et Polguère (2007) et de Polguère (2008), nous avons choisi d'évaluer la connaissance des collocations à partir de noms communs du français. Ces derniers constituent la base de la collocation. Les collocations formées à partir de chacun des noms choisis pour le test comprennent un collocatif adjectival ou verbal. Le nom utilisé dans les collocations verbales occupe soit la fonction sujet, soit la fonction complément direct, alors que le nom dans la combinaison N + Adj, n'a pas de fonction grammaticale spécifique. Voici deux exemples tirés du test, pour les noms ACCUSATION et BATAILLE :

Pour le nom ACCUSATION, nous avons les collocations (correctes) suivantes :

- (1) a. [Adj + N] : une grave accusation
- b. [N + complément] : l'accusation pèse sur qqun
- c. [Complément + N] : qqun porte des accusations sur qqun

<i>Accusation</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une grave accusation ☐	l'accusation pèse sur qqun ☐	qqun porte des accusations sur qqun ☐
une dramatique accusation ☐	l'accusation porte sur qqun ☐	qqun fait des accusations sur qqun ☐
une critique accusation ☐	l'accusation existe sur qqun ☐	qqun dit des accusations sur qqun ☐
une préoccupante accusation ☐	l'accusation a lieu sur qqun ☐	qqun énonce des accusations sur qqun ☐

Figure 3.3 Exemples de collocations pour le nom commun ACCUSATION

Pour le nom BATAILLE, nous avons les collocations (correctes) suivantes :

- (2) a. [N + Adj] : une rude bataille
 b. [N + complément] : la bataille commence
 c. [Complément + N] : qqun engage la bataille

<i>Bataille</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une rude bataille ☐	la bataille commence ☐	qqun engage la bataille ☐
une agressive bataille ☐	la bataille démarre ☐	qqun déclenche la bataille ☐
une brutale bataille ☐	la bataille part ☐	qqun entame la bataille ☐
une raide bataille ☐	la bataille s'amorce ☐	qqun inaugure la bataille ☐

Figure 9 Figure 3.4 Exemples de collocations pour le nom commun BATAILLE

Pour chaque nom sélectionné, le test comprend quatre choix possibles par type de collocation. Il n'y a qu'une bonne réponse par colonne.

3.4.2 Corpus utilisés pour le choix des mots cibles

Dans notre test, les noms retenus proviennent de trois corpus distincts : un dictionnaire de mots fréquents du français Lonsdale et Le Bras (2009), une liste orthographique d'usage au primaire produite par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014) et l'ouvrage de Mel'čuk et Polguère (2007). Nous avons choisi ces trois corpus, parce qu'ils ont été élaborés à partir de plusieurs critères importants dans une perspective d'apprentissage d'une langue et de sélection des mots à apprendre (fréquence, caractère polysémique, utilité, liens lexicaux associés, etc.)

3.4.2.1 Lonsdale et Le Bras (2009)

Le corpus de Lonsdale et Le Bras (2009) est conçu comme un instrument pour aider les élèves à acquérir un vocabulaire de base des mots français. Il se fonde sur l'observation de la fréquence des mots dans l'usage de la langue française moderne. Lonsdale et Le Bras (2009) souhaitent que la polyvalence de leur corpus permette son utilisation dans un large éventail de contextes d'apprentissage des langues. Il s'agit d'un dictionnaire de fréquence de 5000 mots, dérivé d'un corpus de 23 millions de mots français qui ont été assemblés à partir d'une grande variété de sources. L'information y est consignée en quatre formats différents :

- (i) une liste de fréquence principale, qui débute avec le mot le plus fréquent et ses informations associées, suivi du mot le plus fréquent suivant et ainsi de suite
- (ii) un index alphabétique de ces mots
- (iii) une liste de fréquence des parties du discours
- (iv) une liste thématique regroupant les mots avec les classes sémantiques qui leur sont reliées

Chacune des entrées dans la liste de fréquence principale contient le mot lui-même et la catégorie grammaticale à laquelle il appartient (nom, verbe, adjectif, etc.).

Ce corpus comprend deux parties : la première comprend des mots tirés d'un corpus du français parlé et dans l'autre partie, les mots proviennent de textes écrits en français. La partie parlée du corpus est aussi composée d'environ 11,5 millions de mots, sélectionnés sous diverses formes telles que des transcriptions de débats et d'audiences gouvernementales, d'appels téléphoniques et de dialogues et ainsi que des transcriptions d'entrevues d'écrivains, de célébrités, etc. La portion de texte écrit du

corpus est composée d'environ 11,5 millions de mots provenant de journaux quotidiens et hebdomadaires, bulletins d'information, etc. (Lonsdale et Le Bras, 2009).

3.4.2.2 La liste orthographique d'usage au primaire (MELS, 2014)

En collaboration avec le Centre d'analyse et de traitement informatique du français québécois de l'Université de Sherbrooke et l'Université de Montréal, le MELS a élaboré une liste orthographique destinée à l'apprentissage du vocabulaire au primaire et créé un outil interactif de recherche associé à cette liste.

La liste a été élaborée à partir d'un corpus de listes de vocabulaire existantes, d'ouvrages de référence, et d'une base de données lexicales constituée à partir d'un corpus composé de quelque 252 ouvrages québécois de littérature de jeunesse.

Les mots sélectionnés pour faire partie de la liste répondaient à l'un ou à plusieurs des critères suivants : avoir une fréquence d'utilisation élevée au niveau scolaire visé; être utile, c'est-à-dire non seulement être fréquent, mais pouvoir servir dans différents contextes; être polysémique; contrôler des liens lexicaux avec d'autres mots; appartenir au vocabulaire écrit et oral (Lefrançois, Tremblay et Lombard, 2011). Pour finir, la liste se compose de plus de 2500 mots, répartis dans chacun des cycles du primaire. Dans le cadre de notre étude, nous avons consulté l'interface Web de la liste du MELS.

3.4.2.3 Le Lexique actif du français de Mel'čuk et Polguère (2007)

Le Lexique actif du français (Mel'čuk et Polguère, 2007) se présente comme un échantillon de dictionnaire. Il comporte 384 vocables et décrit des unités lexicales qui présentent un grand nombre de liens lexicaux (collocations et dérivés sémantiques). Ainsi, la nomenclature retenue représente un nombre oscillant 20 000 liens lexicaux (collocationnels et dérivationnels). Cet ouvrage décrit finement les collocations contrôlées par chacune des unités lexicales figurant dans l'ouvrage. Pour cette raison, nous y avons eu recours dans la sélection des noms à la base de notre test, de même que pour le choix des collocatifs associés à ces noms.

3.4.3 Critères de sélection des mots cibles

Nous avons sélectionné 75 noms se trouvant à l'intersection des trois corpus. Parmi ces mots, nous avons exclu ceux qui avaient plus de trois sens, afin d'éviter une possible ambiguïté dans la compréhension des mots retenus pour le test (ex. *enveloppe*, *peine*). Nous avons également exclu les noms qui ne contrôlaient pas suffisamment de liens collocationnels. Ces critères de sélection nous ont permis de constituer un corpus de 33 noms. Nous discuterons de l'élaboration de notre test pilote dans la section 3.5.

Pour chacun des noms, il fallait ensuite choisir trois collocatifs : un collocatif adjectival (*grave accusation*) et deux collocatifs verbaux, la base nominale occupant la fonction sujet (*l'accusation pèse [sur qqn.]*) ou complément (*porter une accusation [contre qqn.]*).

3.4.4 Critères de sélection des collocatifs

Les critères qui ont présidé à la sélection des collocatifs adjectivaux et des collocatifs de type verbe support sont décrits ci-dessous.

Nous nous sommes servi du *Lexique actif du français* pour choisir le bon collocatif pour chacun des trois types de collocation, lorsque le mot figurait dans la nomenclature de cet ouvrage. Si le mot n'apparaissait pas dans l'ouvrage, nous avons consulté le logiciel Antidote 9, plus précisément le dictionnaire des cooccurrences, afin de choisir le collocatif approprié. Pour ce faire, nous avons utilisé les indices de fréquence fournis par le logiciel, en conservant la plupart du temps un collocatif apparaissant parmi ceux les plus fréquents.

3.4.5 Critères de sélection des leurres

Pour la sélection des leurres, nous avons choisi des collocatifs des synonymes et des hyperonymes du mot cible, en nous assurant que ces collocatifs n'étaient pas attestés, tout en étant plausibles (voir figure 3.5). Les sources que nous avons consultées pour trouver les leurres sont : le logiciel Antidote 9, le Grand Dictionnaire Terminologique de l'Office québécois de la langue française, le Portail Linguistique TERMIUM Plus, le dictionnaire (en format électronique) USITO et le Dictionnaire Électronique des Synonymes (DES) de l'université de Caen (voir Appendice E).

Comme nous l'avons mentionné, les leurres doivent être des collocatifs possibles du mot cible, sans être attestés. Ainsi, dans notre test, nous retrouvons une bonne réponse et trois leurres pour chaque mot cible, dans les trois contextes choisis, comme l'illustre l'exemple suivant :

Tableau 3.1 Exemples de leurres

Type de collocation (mot cible + verbe) DÉSIR + verbe	
le désir naît	Bonne réponse
le désir éclo	Leurre
le désir se forme	Leurre
le désir paraît	Leurre

<i>Désir</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un désir ardent ☐	le désir naît ☐	qqun exprime le désir ☐
un désir exubérant ☐	le désir éclo ☐	qqun énonce le désir ☐
un désir fougueux ☐	le désir se forme ☐	qqun objective le désir ☐
un désir enthousiaste ☐	le désir paraît ☐	qqun verbalise le désir ☐

Figure 3.5 Exemples de collocations pour le nom commun DÉSIR

Pour chaque type de collocation, la bonne réponse se trouve sur la première ligne dans la figure 3.5. Ainsi, nous avons inséré des leurres se rapprochant des termes ARDENT, NAÎT et EXPRIME. Précisons que ces collocations n'existent pas dans le vocabulaire français. D'ailleurs, il faut noter que nous n'avons pas préservé cet ordre spécifique pour notre test. L'emplacement de la bonne réponse et des leurres reste aléatoire.

3.5 Élaboration du test pilote

Dąbrowska (2014) présente une étude pilote dans laquelle elle teste les mots cibles afin de vérifier qu'ils ne sont pas sujets à confusion. De cette manière, cela lui permet de

mieux sélectionner les termes à l'étude. Batista et Horst (2016) ont également effectué une étude pilote afin de raffiner leur sélection de termes à l'étude. Rappelons qu'elles ont effectué la première passation de leur test pilote chez 63 répondants. Ensuite, elles ont administré leur version définitive auprès de 175 participants (Batista et Horst, 2016).

En nous inspirant des études citées antérieurement, nous avons donc élaboré une première version du test que nous avons fait passer à quinze étudiants universitaires provenant d'horizons divers, afin de mieux évaluer la pertinence de chaque collocation ainsi que la pertinence globale du test élaboré. Les personnes à qui nous avons soumis le test pilote sont des locuteurs du français langue seconde tout comme les sujets de notre étude. Ce test pilote nous a permis de repérer les collocations à supprimer en fonction de la difficulté avec laquelle les candidats les avaient traitées (voir Appendice A).

Ainsi, après une analyse des résultats au test, nous avons éliminé 3 des 33 mots testés, pour un corpus final de 30 mots. En outre, les commentaires des participants nous ont indiqué et confirmé le temps d'évaluation moyenne de passation du test (vingt minutes).

3.6 Validation par un comité d'experts

Le test a ensuite été revu par un comité de cinq experts dans le domaine du vocabulaire (professeurs de linguistique, professeurs en didactique des langues et lexicographes) afin d'affiner et de valider les mots retenus, ainsi que les collocatifs et leurs choix. Chacun des experts a reçu le test incluant les réponses pour toutes nos collocations. Si désiré, ils pouvaient émettre un commentaire ou des commentaires dans une section à

cet effet. Nous avons compilé les commentaires des experts dans un fichier Excel. D'une part, nous avons modifié le collocatif ou le leurre si, au moins trois experts avaient formulé un commentaire sur la collocation en question. D'autre part, quand il s'agissait d'un ou deux commentaires, la directrice, la codirectrice de l'étude et l'étudiant responsable se sont entretenus afin de valider la suppression ou non du mot concerné. Rappelons que le test devait présenter des collocatifs et des leures se rapportant au même sens de la collocation. Dès lors que le sens du collocatif portait à confusion, nous ne l'avons pas retenu pour notre version définitive. Nous avons donc apporté des modifications à notre test à la suite des résultats sommaires du test pilote et des commentaires émis par les experts. La version du test pilote et la version du test administrée aux participants se trouvent dans la section Appendice (voir Appendice A et Appendice B).

3.7 Passation du test

Les étudiants qui ont participé à l'étude ont effectué la passation du test deux fois durant le trimestre d'été 2016 (format d'étude test-retest) à l'UQAM. Ce test, en format papier et d'une durée de vingt minutes, a été proposé lors d'un cours de début de trimestre (24 mai et 26 mai 2016) puis de nouveau quelques semaines plus tard afin d'éviter de perdre trop de participants en cours de route (14 juin et 16 juin 2016). La collecte de données s'est effectuée à des moments différents du trimestre estival. En outre, pour chacune des passations des tests, cela s'est fait dans les vingt dernières minutes du cours afin de ne pas nuire au cours donné.

Notons qu'à nouveau les trente-sept étudiants détenaient le même profil linguistique, c'est-à-dire que le français est leur langue seconde. Ceux-ci représentaient donc un

échantillon juste de la population étudiée. De plus, il faut souligner que le test n'était pas obligatoire, mais effectué sur une base volontaire.

3.8 Recrutement des participants

Notre groupe expérimental est composé d'étudiants universitaires inscrits dans les cours FLS0400 (Lecture et vocabulaire) et FLS2400 (Compréhension de textes et enrichissement du vocabulaire) offerts par l'École de langues de l'UQAM au trimestre d'été 2016. Nous avons également recruté des participants dans le cours DDL840D (séminaire thématique) offert par le département de didactique des langues de l'UQAM. Les critères de sélection de nos participants ont été les suivants : avoir 18 ans ou plus et être inscrit dans un cours de français langue seconde, ne pas avoir le français comme langue maternelle et ils devaient de plus avoir un niveau d'éducation universitaire lié au statut linguistique à l'étude.

Nous souhaitions obtenir un échantillon représentatif des étudiants adultes en apprentissage du français langue seconde. Lors de notre rencontre avec la statisticienne du SCAD, Jill Vandermeerschen, celle-ci nous a fortement recommandé d'obtenir la participation d'au moins trente personnes. Ce nombre de participants étant nécessaire pour la validation du test, c'est le nombre minimum que nous avons visé. Pour finir, trente-sept étudiants ont été recrutés.

La directrice, la codirectrice et l'étudiant responsable du projet ont contacté deux maîtres de langues qui enseignent à l'École de langues de l'UQAM. Elles ont été approchées pour identifier des groupes dans lesquels nous pourrions recruter des participants. Nous nous sommes donc présentés dans les groupes identifiés pour établir un premier contact avec les étudiants et pour leur expliquer les objectifs de notre

recherche. Nous leur avons indiqué qu'ils ne seraient pas évalués et que leur participation se ferait sur une base volontaire. Nous leur avons distribué le formulaire de consentement lors de cette première rencontre et nous les avons avisés que la passation du test se ferait la semaine suivante (voir Appendice F et Appendice G). Nous avons lu à voix haute les instructions et avons répondu à leurs questions. Au besoin, les coordonnées pour contacter la directrice, la codirectrice et l'étudiant responsable du projet étaient indiquées sur le formulaire de consentement requis (voir Appendice F et Appendice G).

3.9 Collecte de renseignements sociobiographiques

Comme mentionné dans le chapitre du cadre théorique, afin de compléter son approche méthodologique quantitative, Batista et Horst (2016) ont recueilli des renseignements sociobiographiques sous forme de questionnaires auprès de leurs répondants. Nous nous sommes inspiré de cette démarche méthodologique et nous avons également remis aux participants une fiche de renseignements sociodémographiques à remplir. Nous avons recueilli les renseignements suivants : le code permanent étudiant⁵, l'âge, la langue maternelle et la langue seconde (voir Appendice H). Nous tenons à préciser que tout locuteur dont la langue maternelle est le français a été retiré de l'analyse statistique. La fiche de renseignements sociodémographiques n'était pas attachée au questionnaire afin de préserver l'anonymat des participants. Nous avons attribué un code alphanumérique à leur questionnaire, leur fiche de renseignements sociodémographiques et leur formulaire de consentement dans le but de faciliter l'entrée des données. Toutes les informations sont demeurées confidentielles.

⁵ Le code permanent nous a servi uniquement à associer les réponses des participants lors du retest.

Le fait de recueillir les renseignements sociobiographiques vers la toute fin du questionnaire est une démarche méthodologique recommandée par Dörnyei (2007). Car selon lui, ce processus ne nuit pas aux participants et ceux-ci n'ont pas l'impression grandissante d'être scrutés dès le début du test. Selon Dörnyei (2007), des participants ont parfois tendance à répondre aux questions dans le but de gagner la confiance de l'évaluateur ou de l'évaluatrice, ce qui pourrait de toute évidence influencer leurs réponses. Ils ne soumettront pas nécessairement leurs véritables réponses. Ces dernières ne refléteront pas leurs connaissances sur un contenu étudié (Dörnyei, 2007).

3.9.1 Consentement et confidentialité

Il est essentiel d'obtenir le consentement des participants. Pour ce faire, ils doivent signer un formulaire de consentement avant la passation du questionnaire. Les instructions et les objectifs de recherche doivent être très clairs pour les participants. Ces derniers sont informés des procédures de confidentialité et d'anonymat, et peuvent cesser leur participation à tout moment. Il est également impératif de leur expliquer l'objectif principal de la recherche. La lecture des instructions pour répondre au questionnaire se fait à voix haute. Il faut répondre à toutes les questions des participants avant la passation du test et leur rappeler qu'ils peuvent mettre fin à leur participation à tout moment.

Nous rappelons que les données recueillies (les réponses aux collocations et les informations personnelles) sont sous forme papier. Les documents sont séparés de façon distincte (questionnaire, formulaire de consentement et fiche d'informations sociodémographiques) et ils sont classés dans des endroits différents. Par exemple, les formulaires de consentement, les questionnaires et les fiches d'informations personnelles sont entreposés dans trois classeurs différents. Les données doivent rester

confidentielles. Tous les documents sont anonymisés, nous avons alors attribué un code alphanumérique pour chaque document. Seul le code alphanumérique respectif pourrait permettre leur identification. Pour ce faire, il faut être en mesure d'avoir la liste des noms et des codes associés. Or, il est très difficile d'avoir accès aux trois porte-documents, ceux-ci étant placés dans des endroits différents. La liste des codes alphanumériques est en format papier et seul l'étudiant responsable de l'étude y a accès.

Nous souhaitons préserver les données statistiques recueillies pendant cinq ans. Les participants ont été avisés que nous conserverons les données anonymes de l'étude. En somme, les règles éthiques ont été respectées et les formulaires ont été approuvés et jugés conformes aux règles éthiques.

3.10 Validation statistique

Inspiré de l'étude de Gyllstad (2007), notre test se composait d'une liste de 30 noms communs contrôlant chacun trois types de collocations. Nous avons donc soumis 90 collocations à chaque participant, un nombre considéré comme élevé selon les conclusions de cette étude. Nous soulignons par le fait même que l'étude de Dąbrowska (2014) avait aussi testé un nombre élevé de collocations (80), validant ainsi notre décision d'aller de l'avant avec 90 collocations. Nous avons suivi cette démarche afin de créer et de parfaire un outil de recherche significativement valide. Nous avons misé sur un grand nombre de collocations afin d'assurer une meilleure validité pour notre test. En d'autres mots, la validité statistique de notre test s'est accrue avec les ajouts supplémentaires de collocations et de leurres.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

4.1 Introduction

Ce chapitre présente les résultats des analyses menées sur les données issues du questionnaire. Nous présentons les résultats descriptifs et les résultats des analyses statistiques inférentielles.

Afin de traiter les données issues du questionnaire, nous avons créé des variables binaires (succès ou échec) pour chaque réponse. Nous avons tenu compte du nombre total de questions réussies (score total). Nous avons pris en considération le nombre de questions réussies pour chaque terme (scores pour chaque mot). Nous présentons également un histogramme du score total obtenu.

4.2 Résultats descriptifs

Le tableau 4.1 présente les résultats généraux obtenus lors des deux passations du test.

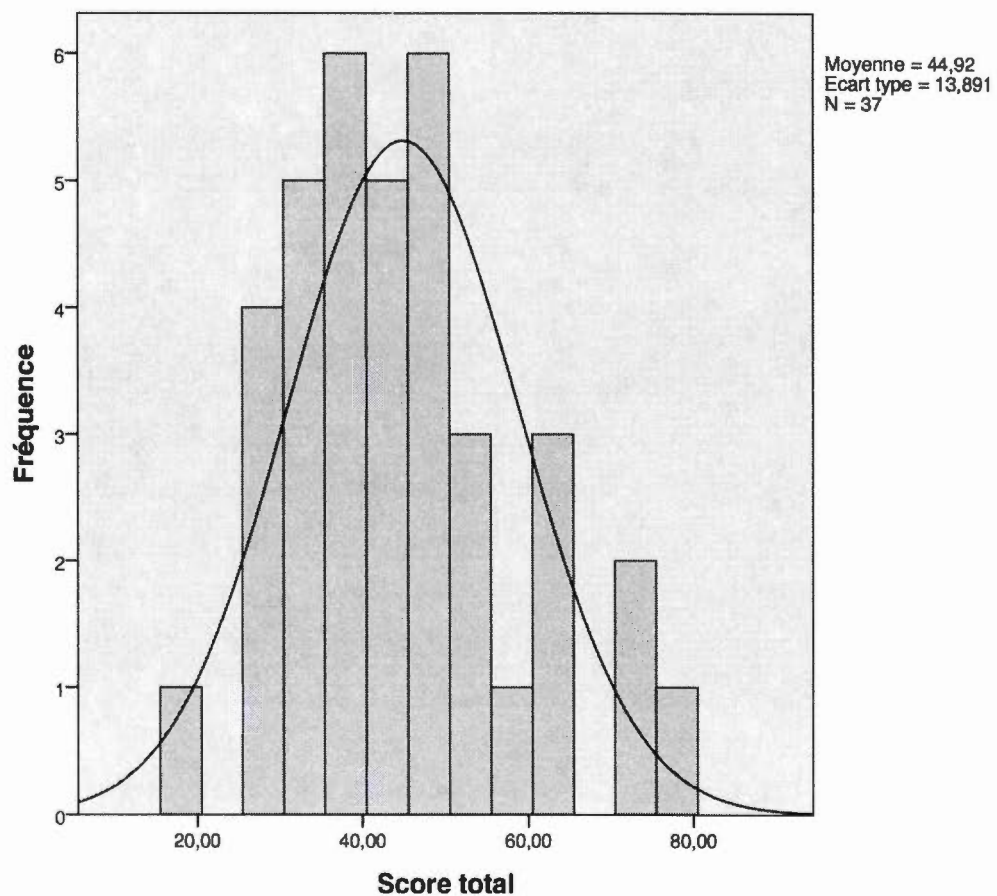
Tableau 4.1 Statistiques descriptives des deux passations du test

Nombre de participants	Score minimum	Score maximum	Moyenne	Écart-type
37	18,00	76,00	44,92	13,89

Le résultat global moyen est 44,92 avec un écart-type de 13,89 pour notre échantillon de 37 locuteurs. La note la moins élevée est de 18 tandis que la note la plus élevée est de 76. Il faut préciser que notre test comprend 90 questions.

L'histogramme présenté à la figure 4.1 nous permet de vérifier si les résultats (score total) à la passation 1 suivent la loi normale. Nous avons tenu compte de la distribution du score total, dans le but de vérifier si le test était trop facile ou trop difficile. La courbe de l'histogramme montre que les résultats suivent une distribution normale. Il n'y a pas d'asymétrie chez les 37 participants.

Figure 4.1 Histogramme sommaire du score total



Nous avons calculé un score pour chaque mot (de 0 à 3) (voir tableau 4.2). Un score 0 indique que le participant n'a eu aucune bonne réponse alors qu'un score de 3 indique une bonne réponse pour chacune des trois collocations contrôlées par un même nom (3 contextes syntaxiques). La fréquence des réponses selon le score respectif apparaît également en pourcentage (%). Par exemple, pour le mot ACCUSATION, la majorité des participants, soit 20 sur 37 (54,1%), n'a obtenu qu'une seule bonne réponse sur trois. Nous avons mis en gras l'effectif et le pourcentage le plus élevé pour chacun des mots étudiés. Cela nous fournit une vue d'ensemble du score le plus élevé pour chaque mot cible⁶.

Tableau 4.2 Scores par mots

	1 Aucune bonne réponse (0)		2 Une bonne réponse (1)		3 Deux bonnes réponses (2)		4 Trois bonnes réponses (3)		Total colonne 1 et colonne 2
	Effectif	(%)	Effectif	(%)	Effectif	(%)	Effectif	(%)	
ACCUSATION	3	8,1%	20	54,1%	7	18,9%	7	18,9%	62,2%
APPLAUDISSEMENT	2	5,4%	13	35,1%	16	43,2%	6	16,2%	40,5%
ASSIETTE	0	0,0%	9	24,3%	14	37,8%	14	37,8%	24,3%
BATAILLE	4	10,8%	17	45,9%	16	43,2%	0	0,0%	56,7%
CATASTROPHE	3	8,1%	18	48,6%	11	29,7%	5	13,5%	56,7%
COMBAT	2	5,4%	9	24,3%	20	54,1%	6	16,2%	29,7%
CONVERSATION	9	24,3%	17	45,9%	8	21,6%	3	8,1%	70,2%
CRAINTE	5	13,5%	13	35,1%	13	35,1%	6	16,2%	46,6%

⁶ Le lecteur pourra se référer à l'Appendice I qui donne tous les tableaux présentant le portrait de réussite par question pour chacun des mots. Les bâtonnets hachurés indiquent le taux de bonnes réponses. D'un coup d'œil, nous pouvons voir si la bonne réponse est l'item le plus fréquemment choisi ou non.

CRIMINEL	12	32,4%	14	37,8%	9	24,3%	2	5,4%	70,2%
DÉBAT	10	27,0%	11	29,7%	12	32,4%	4	10,8%	56,7%
DÉSIR	2	5,4%	12	32,4%	13	35,1%	10	27,0%	37,8%
ÉLOGE	9	24,3%	17	45,9%	11	29,7%	0	0,0%	70,2%
ENTREVUE	2	5,4%	7	18,9%	18	48,6%	10	27%	24,3%
EXPOSÉ	7	18,9%	13	35,1%	10	27,0%	7	18,9%	54,0%
FARDEAU	10	27,0%	12	32,4%	11	29,7%	4	10,8%	59,4%
FORÊT	4	10,8%	8	21,6%	16	43,2%	9	24,3%	32,4%
FORTUNE	11	29,7%	15	40,5%	7	18,9%	4	10,8%	70,2%
GOÛT	4	10,8%	13	35,1%	13	35,1%	7	18,9%	45,9%
HAINE	7	18,9%	17	45,9%	8	21,6%	5	13,5%	64,8%
HONTE	6	16,2%	11	29,7%	16	43,2%	4	10,8%	45,9%
IMAGINATION	4	10,8%	15	40,5%	14	37,8%	4	10,8%	51,3%
OUTIL	1	2,7%	8	21,6%	12	32,4%	16	43,2%	24,3%
REGRET	6	16,2%	16	43,2%	11	29,7%	4	10,8%	59,4%
RICHESSSE	4	10,8%	15	40,5%	12	32,4%	6	16,2%	51,3%
RUMEUR	5	13,5%	8	21,6%	17	45,9%	7	18,9%	35,1%
SENSIBILITÉ	6	16,2%	15	40,5%	12	32,4%	4	10,8%	56,7%
SILENCE	2	5,4%	8	21,6%	17	45,9%	10	27,0%	27,0%
SOUPÇON	13	35,1%	15	40,5%	8	21,6%	1	2,7%	75,6%
TÉMOIGNAGE	10	27,0%	15	40,5%	8	21,6%	4	10,8%	67,5%
VICTOIRE	4	10,8%	15	40,5%	15	40,5%	3	8,1%	51,3%

Les résultats présentés dans le tableau 4.2 ciblent des collocations qui se sont avérées plus problématiques pour les participants. En examinant la colonne « Total colonne 1 et colonne 2 », nous remarquons que les mots cibles CONVERSATION, CRIMINEL, ÉLOGE, FORTUNE et SOUPÇON ont des pourcentages très élevés, ce qui suggère que ces mots ont été problématiques ou sont plus difficiles.

Étant donné que le but de notre recherche n'est pas d'identifier un ou des termes spécifiques qui pouvaient présenter des difficultés en particulier, nous n'avons pas mené de tests statistiques pour déterminer s'il y avait un effet entre les mots. Par contre, nous avons voulu savoir si un contexte syntaxique posait plus de difficultés aux participants qu'un autre. Les analyses statistiques que nous présentons dans la prochaine section permettent de dégager une tendance quant à la réussite et la non-réussite des mots selon les contextes syntaxiques. Examinons d'abord les résultats descriptifs (voir tableau 4.3) quant à la réussite pour chaque mot formant la base de la collocation dans les trois contextes syntaxiques : Contexte syntaxique A (adjectif + nom/nom + adjectif); Contexte syntaxique B (nom + verbe) et Contexte syntaxique C (verbe + nom).

Tableau 4.3 Pourcentages de bonnes réponses aux items du questionnaire selon le contexte syntaxique

Mots cibles	A	B	C
	adj + nom / nom + adj	nom + verbe	verbe + nom
accusation	78,4%	24,3%	45,9%
applaudissement	73,0%	27,0%	70,3%
assiette	75,7%	54,1%	83,8%
bataille	24,3%	73,0%	35,1%
catastrophe	35,1%	32,4%	81,1%
combat	81,1%	75,7%	24,3%
conversation	56,8%	37,8%	18,9%
crainte	64,9%	51,4%	37,8%
criminel	24,3%	43,2%	35,1%
débat	27,0%	40,5%	59,5%
désir	56,8%	40,5%	86,5%
éloge	21,6%	21,6%	62,2%
entrevue	45,9%	81,1%	70,3%

exposé	40,5%	51,4%	54,1%
fardeau	59,5%	21,6%	43,2%
forêt	70,3%	40,5%	70,3%
fortune	32,4%	43,2%	35,1%
goût	38,8%	67,6%	56,8%
haine	32,4%	67,6%	29,7%
honte	37,8%	75,7%	35,1%
imagination	45,9%	21,6%	81,1%
outil	75,7%	75,7%	64,9%
regret	24,3%	37,8%	73,0%
richesse	40,5%	59,5%	54,1%
rumeur	64,9%	64,9%	40,5%
sensibilité	48,6%	48,6%	40,5%
silence	81,1%	37,8%	75,7%
soupçon	32,4%	18,9%	40,5%
témoignage	62,2%	27,0%	27,0%
victoire	64,9%	27,0%	54,1%
Moyenne totale	50,57%	46,30%	52,88%

Nous remarquons qu'en moyenne le contexte syntaxique A (adj + nom / nom + adj) et le contexte syntaxique C (verbe + nom) semblent mieux réussis. La moyenne totale du contexte syntaxique B (nom + verbe) est inférieure aux deux autres moyennes. Nous verrons que la différence est significative (voir tableau 4.8 et tableau 4.9).

4.3 Validation interne

Pour vérifier la validation interne du questionnaire, le coefficient alpha de Cronbach a été utilisé sur les données binaires (succès ou échec).

Tableau 4.4 Statistiques de validité interne

Statistiques de validité interne	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,908	90

En tenant compte du nombre d'éléments, soit 90 (30 mots dans trois contextes différents), l'alpha de Cronbach nous indique une très validité interne : 0,908. Les valeurs alpha de Cronbach en cas de suppression d'un élément (voir Appendice J) suggèrent qu'il est préférable, pour des raisons de validité interne, que le test contienne trois collocations par mot. Par contre, dans l'éventualité où il y aurait suppression d'un type de collocation (par exemple, les collocations qui correspondent au contexte syntaxique nom + verbe), le test maintiendrait quand même une validité interne très élevée ($> 0,930$), et ceci est applicable à toutes les collocations à l'étude.

4.4 Test-retest

Le test statistique utilisé pour vérifier la stabilité du questionnaire (test-retest) est la corrélation de Pearson. En premier lieu, le coefficient de corrélation de Pearson a été calculé sur le score total entre le test et le retest.

Tableau 4.5 Corrélation (test - retest)

Corrélation	
Corrélation de Pearson	0,712
Sig. (bilatérale)	0,000
N	37,00

Le test-retest indique une corrélation de Pearson forte : 0,712 ($p < 0,001$) (Cohen, 1988). Ces résultats suggèrent fortement que le test est fiable.

4.5 Réussite selon le type de collocation

Le tableau 4.6 présente les statistiques descriptives du score pour chaque type de collocation : A = Adjectif + Nom ou Nom + Adjectif; B = Verbe + Nom et C = Nom + Verbe.

Tableau 4.6 Statistiques descriptives – réussite par contexte syntaxique

	N	Moyenne	Écart-type
Score pour le contexte syntaxique A	37	15,16	5,46
Score pour le contexte syntaxique B	37	13,89	4,93
Score pour le contexte syntaxique C	37	15,86	4,44

Dans le but de vérifier si le taux de réussite est différent selon le type de contexte collocationnel (contexte syntaxique A, B ou C), une ANOVA à mesures répétées à 1 facteur a été faite. Avant, nous avons vérifié la sphéricité. Le test statistique de Mauchly est non significatif ($p > .05$). Donc, l'hypothèse de sphéricité est respectée.

Tableau 4.7 Tests de sphéricité de Mauchly

Effet intrasujet	W de Mauchly	Khi-deux approx.	ddl	Signification
Contexte syntaxique	0,981	0,664	2	0,718

Le tableau 4.8 présente les résultats de l'ANOVA à mesures répétées à 1 facteur. Nous constatons que les moyennes des réponses diffèrent statistiquement de façon globale entre les trois contextes syntaxiques ($F(2,72) = 7,851$, $p < 0,005$). Des tests post-hoc ont été effectués avec la correction de Bonferroni (voir tableau 4.9).

Tableau 4.8 Tests des effets intrasujets

		ddl	F	Signification
Contexte	Hypothèse de sphéricité	2	7,851	0,00
Erreur (contexte)	Hypothèse de sphéricité	72		

À la suite de l'ANOVA à mesures répétées, nous constatons une différence significative entre le contexte B et le contexte C ($p < 0,001$). La différence entre les contextes A et B est non significative ($p=0,06$). Toutefois, les résultats indiquent qu'il pourrait y avoir une tendance.

Tableau 4.9 Comparaisons post-hoc

Contexte	Contexte	Différence moyenne	Erreur std.	Signification
A	B	1,270	0,519	0,058
	C	-0,703	0,524	0,565
B	A	-1,270	0,519	0,058
	C	-1,973	0,469	0,000
C	A	0,703	0,524	0,565
	B	1,973	0,469	0,000

Ainsi, le contexte A, soit la structure adj + N ou N + adj, et le contexte C, soit la structure verbe + nom, sont significativement mieux réussis que le contexte B, soit la structure Nom + verbe. C'est donc le contexte syntaxique Nom + verbe, où le nom occupe la fonction sujet qui se présente comme le contexte qui pose le plus de difficultés. Nous y reviendrons dans la discussion.

CHAPITRE V

DISCUSSION

5.1 Retour sur les objectifs

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes fixé comme objectif d'élaborer et de valider un test permettant de mesurer la connaissance de collocations en français. Deux facteurs ont contribué à valider le test : les résultats des analyses statistiques menées, en particulier la valeur d'alpha de Cronbach très élevée (voir tableau 4.4) et la corrélation de Pearson forte pour le test-retest (voir tableau 4.5). D'ailleurs, en considérant les résultats obtenus lors des analyses statistiques, nous constatons que nous avons obtenu une très bonne validité interne (alpha de Cronbach) et une bonne fiabilité (corrélation de Pearson). Cependant, nous sommes conscient que le test pourrait être amélioré, c'est pourquoi nous consacrons ce chapitre à discuter brièvement de certains résultats et à présenter les limites de notre étude.

5.2 Discussion relative aux résultats descriptifs et aux analyses statistiques

Nous avons mis en évidence que certains mots cibles de notre questionnaire ont présenté plus de difficultés aux participants, il s'agit en particulier des termes CONVERSATION, CRIMINEL, ÉLOGE, FORTUNE et SOUPÇON. À quoi pouvons-nous attribuer ces résultats? En révisant un des corpus utilisés pour le choix des mots, soit la liste de Lonsdale et Le Bras (2009), nous constatons que ces mots sont associés à des fréquences moins élevées :

Tableau 5.1 Les mots cibles et leurs fréquences respectives

Mots cibles	Fréquences
conversation	1747 ^e
criminel	1411 ^e
éloge	4711 ^e
fortune	2371 ^e
soupçon	3921 ^e

Il est possible que le faible taux de réussite pour ces mots soit attribuable à la fréquence d'usage de ces mots : les étudiants ayant le français comme langue seconde n'ont peut-être pas l'habitude d'utiliser ces mots ou de les voir en contexte. Ce ne sont pas les seuls mots qui ont une fréquence moins élevée, mais cette caractéristique pourrait en partie expliquer les résultats.

En ce qui concerne les résultats des analyses statistiques, nous nous sommes questionné s'il y avait une collocation mieux réussie que d'autres. Est-ce que la réussite était la même selon le type de collocation? Nous avons observé un effet du contexte syntaxique. Les structures syntaxiques les mieux réussies sont celles où le nom cible est construit avec un adjectif (contexte A) et celles où le nom cible est complément direct d'un verbe (contexte C). En revanche, les contextes syntaxiques les moins bien réussis sont ceux où le nom cible est en position sujet (contexte B). On peut avancer l'hypothèse que la sélection du sujet sollicite globalement plus de connaissances lexicales. En effet, la sélection du sujet n'est pas uniquement et directement liée au verbe lui-même, mais à la structure interne de tout le syntagme verbal. Ainsi, on peut contraster la sélection du complément direct à la sélection du sujet : le verbe seul sélectionne son ou ses compléments alors que le sujet est sélectionné par le verbe et

son complément. La sélection du sujet implique donc un niveau de complexité plus grand.

Nous avons tenu compte des statistiques descriptives des scores pour chaque mot cible (voir tableau 4.2) et nous avons classé les pourcentages associés aux scores par mots dans l'ordre décroissant pour les colonnes « Aucune bonne réponse » et « Une bonne réponse » (voir Appendice K et Appendice L). Celles-ci nous indiquaient les mots cibles les moins bien réussis. D'ailleurs, nous avons décidé d'éliminer les mots dont le pourcentage combiné (« Aucune bonne réponse » et « Une bonne réponse ») était le plus élevé, indiquant de façon générale le niveau de difficulté élevé (voir Appendice M). En conséquence, nous avons retiré les mots suivants : SOUPÇON, FORTUNE, ÉLOGE, CRIMINEL et CONVERSATION. La version finale de notre questionnaire comprend donc 25 mots plutôt que 30.

De plus, en nous inspirant de l'approche méthodologique de Dörnyei (2007), nous avons réorganisé nos mots cibles selon l'ordre suivant : les mots jugés faciles au début et à la fin du test, et les mots plus difficiles au milieu. Les mots cibles dans la version finale du test (voir Appendice C) reflètent l'ordre suivant : très facile, facile, difficile, très difficile, difficile et facile. Cette « échelle » a été établie en tenant compte des pourcentages combinés (Total colonne 1 et colonne 2) présentés dans le tableau 4.2. Par exemple, le mot ASSIETTE est considéré facile puisque le pourcentage combiné « Aucune bonne réponse » et « Une bonne réponse » est faible (24,3%) (voir Appendice M). À l'inverse, le mot SOUPÇON est considéré difficile puisque le pourcentage combiné « Aucune bonne réponse » et « Une bonne réponse » est élevé (75,6%). L'ordre des mots évalués prend ainsi la forme d'une « courbe en cloche ». Selon Dörnyei (2007), les mots jugés faciles permettent aux participants de se familiariser

avec le test et aussi de gagner en confiance. D'ailleurs, en supprimant cinq mots cibles, nous rendons notre test plus pratique; les participants pourront respecter le temps alloué (vingt minutes).

Comme mentionné, dans notre questionnaire, les mots cibles retenus suivent un ordre spécifique et ils sont présentés dans notre tableau 5.2.

Tableau 5.2 Les mots cibles retenus et leur ordre de présentation dans le test

#1	assiette	#6	honte	#11	fardeau	#16	sensibilité	#21	goût
#2	outil	#7	imagination	#12	accusation	#17	catastrophe	#22	désir
#3	combat	#8	victoire	#13	témoignage	#18	exposé	#23	forêt
#4	rumeur	#9	bataille	#14	haine	#19	richesse	#24	silence
#5	applaudissement	#10	débat	#15	regret	#20	crainte	#25	entrevue

5.3 Limites de notre étude

En premier lieu, nous avons constaté que plusieurs participants ont dépassé le temps attribué à la passation du test, la durée prévue étant de vingt minutes. Brown et Lee (2015) avancent qu'un test se doit d'être valide, fiable et aussi pratique. Ce dernier principe méthodologique n'a pas été abordé dans le cadre de notre étude. Nous aurions dû considérer le temps et le contexte de passation du test. En effet, notre test dans sa forme actuelle est trop long, ce qui nous amènera ensuite à supprimer quelques collocations.

En deuxième lieu, les mots sélectionnés pour notre test étaient présentés dans l'ordre alphabétique. Le participant était invité à cocher une seule case, celle lui paraissant correspondre à la collocation la plus appropriée en fonction du nom choisi et du contexte syntaxique (Adjectif + Nom / Nom + Adjectif ; Verbe + Nom; Nom + Verbe). Il aurait été intéressant d'appliquer la démarche méthodologique de Dąbrowska (2014) et de tenir compte du niveau de difficulté des collocations, soit présenter les collocations faciles au début du questionnaire, suivies des plus difficiles et terminer avec les collocations qui présentent un niveau de difficulté moyen (« courbe en cloche »). Cette méthode facilite le travail des répondants quant à la compréhension et à la nature de la tâche à exécuter (Dąbrowska, 2014). Nous aurions pu évaluer le niveau de difficulté lors du test pilote et ajuster l'ordre de présentation des collocations pour le test et le retest. Néanmoins, nous avons apporté quelques modifications à notre test pour une future utilisation en adoptant l'approche de Dąbrowska (2014) et celle de Dörnyei (2007).

En troisième lieu, nous aurions dû accorder plus d'attention à la fréquence des collocatifs. Lors de l'élaboration du questionnaire, nous avons voulu être le plus rigoureux possible dans le choix des mots cibles. Nous constatons maintenant que nous aurions dû vérifier plus attentivement la fréquence d'usage des collocatifs. Nous avons voulu éviter toutes confusions possibles quant au sens des mots plus qu'à leur fréquence en nous fiant au nombre d'occurrences indiqué sur la liste orthographique du MELS (2014). Nous aurions dû accorder une plus grande importance à la fréquence apparaissant sur la liste de Lonsdale et Le Bras (2009) et effectuer un classement de fréquence pour tous les termes utilisés, autant les bases collocationnelles que les termes collocatifs. En quatrième lieu, à la suite d'une révision approfondie de notre liste de mots cibles, nous constatons que le mot APPLAUDISSEMENT ne figure pas parmi la liste de Lonsdale et Le Bras (2009). Il s'agit ici d'une erreur de révision de notre part. Ce terme ne se trouve donc pas à l'intersection des trois ouvrages sources. Toutefois,

en examinant de plus près le tableau sur les scores par mots (voir tableau 4.2), nous remarquons que les participants ont généralement bien réussi les collocations associées à ce mot. En comparant les données sur les scores par mots, nous avons décidé de conserver ce mot dans notre version finale du questionnaire.

En quatrième lieu, nous avons brièvement cité la notion méthodologique portant sur la validité externe dans notre cadre théorique. Dans le cadre de notre étude, aucune variable externe n'a été mesurée. Notre recherche n'a alors pas démontré de validité externe. Il aurait été intéressant de faire la passation de notre test à des étudiants de français langue première et nous appuyer sur leurs résultats afin d'évaluer la validité externe. Cependant, ceci ne correspondait pas à notre objectif premier : créer un test de collocations pour des étudiants en français langue seconde.

En cinquième lieu, nous aurions pu effectuer une analyse factorielle avec un plus grand échantillon. Par manque de temps, nous n'avons pas pu recruter plus de participants, ce qui fait qu'aucune analyse factorielle exploratoire et confirmatoire n'a pu être effectuée.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

6.1 Objectifs du mémoire

Dans le cadre du mémoire, nous nous sommes fixé comme objectif d'élaborer et de valider un test pour mesurer la connaissance des collocations chez des locuteurs en français L2. La raison principale qui a motivé notre travail tient principalement au fait qu'il n'existe pas de test en français permettant de mesurer la connaissance des collocations, alors que ce type de test constitue un instrument privilégié pour mesurer un aspect important de la connaissance lexicale chez les apprenants de français L2, soit la profondeur du lexique. Nous avons adopté la position selon laquelle la maîtrise des connaissances lexicales ne se limite pas uniquement à l'étendue du lexique, mais aussi et surtout à la profondeur du lexique. La connaissance du vocabulaire est un outil clé dans l'apprentissage d'une langue et l'étude des collocations est révélatrice de la profondeur du vocabulaire. Les résultats obtenus à la suite du traitement des données indiquent que le test que nous avons élaboré est fiable et valide. En effet, la corrélation obtenue pour le test-retest et la valeur d'alpha de Cronbach très élevée sont des indicateurs très révélateurs : notre test permet de mesurer ce qu'il est censé mesurer, il présente des données valides. Nous avons donc atteint notre objectif général de recherche. De plus, en nous inspirant des études de Gyllstad (2007) et Dąbrowska (2014), nous pensons que le test que nous avons développé peut s'utiliser tant auprès d'étudiants de niveau universitaire qu'auprès des étudiants au niveau secondaire en langue seconde; plusieurs mots choisis aussi bien les mots cibles que les collocatifs ont une fréquence d'usage élevée. Notre test permet aussi de cibler un ensemble de collocations à enseigner aux apprenants du français L2.

Une fois validé, cet outil de mesure de la connaissance lexicale permet d'établir un portrait plus juste de la compétence linguistique d'un apprenant de langue seconde. Nous souhaitons que le test que nous avons conçu puisse être utile à l'élaboration d'autres tests de collocations permettant de soutenir l'enrichissement lexical dans l'apprentissage du français langue seconde.

6.2 L'enseignement des collocations

Si l'intérêt pour les collocations s'étend à plusieurs domaines connexes, soit « en linguistique théorique et descriptive, en psycholinguistique, en linguistique cognitive, en linguistique contrastive, en lexicographie et dans la pédagogie des langues maternelles comme étrangères » (Hausmann et Blumenthal, 2006, p. 5), le test que nous avons élaboré est en lien plus direct avec l'enseignement de la langue seconde. La compréhension et l'utilisation des collocations représentent des défis pour les apprenants en langue seconde (Lundell et Lindqvist, 2014). Il ne fait pas de doute que l'enseignement explicite des collocations peut s'avérer très utile dans le développement de la compétence lexicale des apprenants (Tremblay, 2014). Nous croyons que les collocations jouent un rôle important dans la connaissance d'une langue, puisqu'elles constituent des éléments clés dans l'approfondissement d'une langue (enrichissement lexical). Les scores moins élevés obtenus dans le contexte syntaxique où le nom cible occupe la position sujet suggèrent qu'il serait pertinent de travailler davantage ces constructions syntaxiques avec les apprenants.

Selon Lewis (2000), en général, il s'avère utile d'attirer l'attention des apprenants sur les nombreux collocatifs. En outre, si le mot cible est un nom commun, il est vraisemblablement utile de noter tous les adjectifs ou verbes qui se construisent avec

le mot cible. L'apprenant mémorise et acquiert ainsi de nombreuses collocations (Lewis, 2000).

6.3 Les outils pour l'enseignement des collocations

Comme mentionné dans la section précédente, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'enseignement des collocations a beaucoup d'effets bénéfiques pour l'apprenant. Nous croyons que l'utilisation de plusieurs outils tels que la liste MELS ou le logiciel Antidote 9 peut favoriser l'apprentissage des collocations. D'ailleurs, à partir d'un outil tel que la liste du MELS, les élèves peuvent apprendre « les expressions dans lesquelles un mot apparaît et d'autres mots avec lesquels un mot peut se combiner (MELS, 2014, p. 111). Le logiciel Antidote 9 peut s'avérer un outil d'apprentissage indispensable. Tremblay (2014) privilégie l'apprentissage et l'utilisation des différents collocatifs associés à un mot (collocations). Elle fait le constat suivant :

Il faudrait apprendre aux élèves à identifier les cas où ils cherchent un verbe ou un adjectif permettant d'exprimer un sens spécifique auprès d'un nom, en consultant pour ce faire un des dictionnaires de cooccurrences cités plus tôt ou encore la zone Cooccurrences du dictionnaire électronique Antidote, dans laquelle l'information est classée selon le rôle syntaxique joué par la base (sujet, complément direct, etc.) (p. 75).

Tremblay (2014) émet des réserves quant à l'utilisation des dictionnaires de synonymes, car les étudiants peuvent choisir des collocatifs qui ne correspondent pas aux expressions de la langue française. « Les collocatifs ne sont pas toujours interchangeables » (Tremblay, 2014, p. 75). D'ailleurs, Hill et collaborateurs (2000) valorisent l'emploi d'un dictionnaire de collocations (Hill *et al.*, 2000).

Au terme de cette recherche, nous ne pouvons que souhaiter que notre questionnaire soit utilisé comme outil pour mesurer la profondeur du lexique chez des apprenants de français langue seconde. Ce questionnaire demandera sans doute des modifications, des ajustements et des améliorations, mais il reste qu'il s'agit d'un premier outil en français pour mesurer un aspect fondamental de la connaissance de la langue chez les apprenants de L2.

APPENDICE A

VERSION DU TEST PILOTE

Parmi les choix de chaque colonne (4 choix), veuillez cocher (✓) celui qui correspond à la bonne collocation. Il n'y a qu'une bonne réponse par colonne. Alors, trois bonnes réponses par mot cible.

<i>Accusation</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une grave accusation ☐	l'accusation pèse sur qqun ☐	qqun porte des accusations sur qqun ☐
une dramatique accusation ☐	l'accusation porte sur qqun ☐	qqun fait des accusations sur qqun ☐
une critique accusation ☐	l'accusation existe sur qqun ☐	qqun dit des accusations sur qqun ☐
une préoccupante accusation ☐	l'accusation a lieu sur qqun ☐	qqun énonce des accusations sur qqun ☐

<i>Angoisse</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une angoisse profonde ☐	l'angoisse monte en qqun ☐	qqch apaise son angoisse ☐
une angoisse incontrôlable ☐	l'angoisse s'élève en qqun ☐	qqun adoucit son angoisse ☐
une angoisse indomptable ☐	l'angoisse hausse en qqun ☐	qqun allège son angoisse ☐
une angoisse violente ☐	l'angoisse s'intensifie en qqun ☐	qqun tempère son angoisse ☐

<i>Applaudissements</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
des applaudissements chaleureux ☐	les applaudissements fusent ☐	qqun mérite les applaudissements de qqun ☐
des applaudissements cordiaux ☐	les applaudissements émergent ☐	qqun acquiert les applaudissements de qqun ☐
des applaudissements amicaux ☐	les applaudissements apparaissent ☐	qqun récupère les applaudissements de qqun ☐
des applaudissements bienveillants ☐	les applaudissements surgissent ☐	qqun obtient les applaudissements de qqun ☐
<i>Assiette</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une assiette pleine ☐	l'assiette déborde de qqch ☐	qqun remplit son assiette ☐
une assiette bourrée ☐	l'assiette abonde en qqch ☐	qqun enrichit son assiette ☐
une assiette comble ☐	l'assiette foisonne de qqch ☐	qqun charge son assiette ☐
une assiette abondante ☐	l'assiette regorge de qqch ☐	qqun inonde son assiette ☐

Bataille			
A	B	C	
une rude bataille ☐	la bataille commence ☐	qqun engage la bataille ☐	
une agressive bataille ☐	la bataille démarre ☐	qqun déclenche la bataille ☐	
une brutale bataille ☐	la bataille part ☐	qqun entame la bataille ☐	
une raide bataille ☐	la bataille s'amorce ☐	qqun inaugure la bataille ☐	
Catastrophe			
A	B	C	
une catastrophe majeure ☐	la catastrophe se produit ☐	qqun évite la catastrophe ☐	
une catastrophe cruciale ☐	la catastrophe advient ☐	qqun esquive la catastrophe ☐	
une catastrophe capitale ☐	la catastrophe se déroule ☐	qqun fuit la catastrophe ☐	
une catastrophe fondamentale ☐	la catastrophe se passe ☐	qqun se dispense de la catastrophe ☐	

<i>Combat</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un combat violent ☐	le combat cesse ☐	qqun mène le combat ☐
un combat houleux ☐	le combat s'interrompt ☐	qqun commande le combat ☐
un combat mouvementé ☐	le combat s'éteint ☐	qqun encadre le combat ☐
un combat agité ☐	le combat se clôt ☐	qqun supervise le combat ☐

<i>Conversation</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une conversation privée ☐	la conversation s'engage entre des personnes ☐	qqun alimente la conversation ☐
une conversation personnelle ☐	la conversation débute entre des personnes ☐	qqun stimule la conversation ☐
une conversation exclusive ☐	la conversation part entre des personnes ☐	qqun encourage la conversation ☐
une conversation spéciale ☐	la conversation démarre entre des personnes ☐	qqun abreuve la conversation ☐

<i>Crainte</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une crainte justifiée ☐	la crainte paralyse qqun ☐	qqun exprime la crainte ☐
une crainte autorisée ☐	la crainte fige qqun ☐	qqun dégage la crainte ☐
une crainte attestée ☐	la crainte immobilise qqun ☐	qqun respire la crainte ☐
une crainte permise ☐	la crainte pétrifie qqun ☐	qqun transpire la crainte ☐

<i>Criminel</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un criminel endurci ☐	le criminel purge sa peine ☐	qqun punit les criminels ☐
un criminel endurant ☐	le criminel fait sa peine ☐	qqun réprime les criminels ☐
un criminel aguerri ☐	le criminel accomplit sa peine ☐	qqun corrige les criminels ☐
un criminel stoïque ☐	le criminel réalise sa peine ☐	qqun pénalise les criminels ☐

<i>Débat</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un débat houleux ☐	le débat porte sur qqch ☐	qqun relance le débat ☐
un débat agité ☐	le débat concerne qqch ☐	qqun redémarre le débat ☐
un débat déchaîné ☐	le débat se rapporte à qqch ☐	qqun réamorce le débat ☐
un débat torride ☐	le débat relève de qqch ☐	qqun repart le débat ☐

<i>Désir</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un désir ardent ☐	le désir naît ☐	qqun exprime le désir ☐
un désir exubérant ☐	le désir éclot ☐	qqun énonce le désir ☐
un désir fougueux ☐	le désir se forme ☐	qqun objective le désir ☐
un désir enthousiaste ☐	le désir paraît ☐	qqun verbalise le désir ☐

<i>Drapeau</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un drapeau déployé ☐	le drapeau flotte ☐	qqun hisse le drapeau ☐
un drapeau déplié ☐	le drapeau plane ☐	qqun hausse le drapeau ☐
un drapeau étendu ☐	le drapeau vole ☐	qqun monte le drapeau ☐
un drapeau ouvert ☐	le drapeau voltige ☐	qqun élève le drapeau ☐

<i>Éloge</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un vibrant éloge ☐	les éloges fusent ☐	qqun reçoit des éloges de qqun ☐
un poignant éloge ☐	les éloges émergent ☐	qqun acquiert des éloges de qqun ☐
un émouvant éloge ☐	les éloges jaillissent ☐	qqun recueille des éloges de qqun ☐
un palpitant éloge ☐	les éloges surgissent ☐	qqun obtient des éloges de qqun ☐

<i>Entrevue</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une entrevue exclusive ☐	l'entrevue se déroule ☐	qqun accorde une entrevue ☐
une entrevue réservée ☐	l'entrevue advient ☐	qqun alloue une entrevue ☐
une entrevue personnelle ☐	l'entrevue survient ☐	qqun octroie une entrevue ☐
une entrevue spéciale ☐	l'entrevue se produit ☐	qqun attribue une entrevue ☐

<i>Exposé</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un exposé sommaire ☐	l'exposé porte sur qqch ☐	qqun prépare un exposé ☐
un exposé sobre ☐	l'exposé concerne qqch ☐	qqun organise un exposé ☐
un exposé condensé ☐	l'exposé se rapporte à qqch ☐	qqun élabore un exposé ☐
un exposé succinct ☐	l'exposé relève de qqch ☐	qqun dresse un exposé ☐

<i>Fardeau</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un lourd fardeau ☐	le fardeau écrase qqun ☐	qqun impose un fardeau à qqun ☐
un astreignant fardeau ☐	le fardeau étouffe qqun ☐	qqun offre un fardeau à qqun ☐
un exigeant fardeau ☐	le fardeau surcharge qqun ☐	qqun donne un fardeau à qqun ☐
un étouffant fardeau ☐	le fardeau opprime qqun ☐	qqun apporte un fardeau à qqun ☐

<i>Fierté</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une immense fierté ☐	la fierté se révolte ☐	qqun retrouve sa fierté ☐
une monstrueuse fierté ☐	la fierté se rebelle ☐	qqun récupère sa fierté ☐
une gigantesque fierté ☐	la fierté se soulève ☐	qqun reprend sa fierté ☐
une formidable fierté ☐	la fierté s'insurge ☐	qqun se réapproprie sa fierté ☐

<i>Forêt</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une forêt dense ☐	la forêt s'étend ☐	qqun, qqch exploite la forêt ☐
une forêt compacte ☐	la forêt s'étale ☐	qqun, qqch profite de la forêt ☐
une forêt serrée ☐	la forêt se répand ☐	qqun, qqch utilise la forêt ☐
une forêt fournie ☐	la forêt se prolonge ☐	qqun, qqch abuse de la forêt ☐

<i>Fortune</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une fortune colossale ☐	la fortune s'élève à qqch ☐	qqun amasse une fortune ☐
la fortune gigantesque ☐	la fortune compte qqch ☐	qqun amoncelle une fortune ☐
la fortune monumentale ☐	la fortune monte à qqch ☐	qqun empile une fortune ☐
la fortune incommensurable ☐	la fortune totalise qqch ☐	qqun entasse une fortune ☐

<i>Goût</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un goût exquis ☐	le goût plaît à qqun ☐	qqun développe son goût ☐
un goût gastronomique ☐	le goût convient à qqun ☐	qqun accroît son goût ☐
un goût succulent ☐	le goût va à qqun ☐	qqun élargit son goût ☐
un goût délectable ☐	le goût agrée à qqun ☐	qqun étend son goût ☐

<i>Haine</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une haine viscérale ☐	la haine aveugle qqun ☐	qqun attise la haine ☐
une haine incontrôlée ☐	la haine brouille qqun ☐	qqun échauffe la haine ☐
une haine insurmontable ☐	la haine embrume qqun ☐	qqun embrase la haine ☐
une haine irrépressible ☐	la haine obnubile qqun ☐	qqun stimule la haine ☐

<i>Honte</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une honte absolue ☐	la honte envahit qqun ☐	qqun cache sa honte ☐
une honte intégrale ☐	la honte emplit qqun ☐	qqun camoufle sa honte ☐
une honte inconditionnelle ☐	la honte inonde qqun ☐	qqun déguise sa honte ☐
une honte globale ☐	la honte pénètre qqun ☐	qqun dissimule sa honte ☐

<i>Imagination</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une imagination débordante ☐	son imagination s'enflamme ☐	qqch stimule l'imagination ☐
une imagination fructueuse ☐	son imagination s'emporte ☐	qqch ranime l'imagination ☐
une imagination prolifique ☐	son imagination se courrouce ☐	qqch revigore l'imagination ☐
une imagination inexhaustible ☐	son imagination se déchaine ☐	qqch vitalise l'imagination ☐

<i>Outil</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un outil indispensable ☐	l'outil aide qqun ☐	qqun utilise l'outil ☐
un outil capital ☐	l'outil appuie qqun ☐	qqun manipule l'outil ☐
un outil crucial ☐	l'outil soutient qqun ☐	qqun exerce l'outil ☐
un outil primordial ☐	l'outil seconde qqun ☐	qqun exploite l'outil ☐

<i>Regret</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un regret éternel ☐	le regret tourmente qqun ☐	qqun exprime son regret ☐
un regret incessant ☐	le regret ébranle qqun ☐	qqun objective son regret ☐
un regret perpétuel ☐	le regret déstabilise qqun ☐	qqun dit son regret ☐
un regret constant ☐	le regret importune qqun ☐	qqun émet son regret ☐

<i>Richesse</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une richesse inépuisable ☐	la richesse attire qqun ☐	qqun crée de la richesse ☐
une richesse fertile ☐	la richesse appâte qqun ☐	qqun invente de la richesse ☐
une richesse prolifique ☐	la richesse séduit qqun ☐	qqun conçoit de la richesse ☐
une richesse débordante ☐	la richesse tente qqun ☐	qqun fabrique de la richesse ☐

<i>Rumeur</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une rumeur persistante ☐	la rumeur circule ☐	qqun démentir la rumeur ☐
une rumeur continue ☐	la rumeur vagabonde ☐	qqun conteste la rumeur ☐
une rumeur éternelle ☐	la rumeur se déplace ☐	qqun rejette la rumeur ☐
une rumeur perpétuelle ☐	la rumeur voyage ☐	qqun décline la rumeur ☐

<i>Sensibilité</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une extrême sensibilité ☐	la sensibilité varie ☐	qqun, qqch heurte la sensibilité de qqun ☐
une géante sensibilité ☐	la sensibilité change ☐	qqun, qqch atteint la sensibilité de qqun ☐
une prodigieuse sensibilité ☐	la sensibilité fluctue ☐	qqun, qqch égratigne la sensibilité de qqun ☐
une vaste sensibilité ☐	la sensibilité diversifie ☐	qqun, qqch vexe la sensibilité de qqun ☐

<i>Silence</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un silence absolu ☐	le silence règne dans un lieu ☐	qqun garde le silence ☐
un silence entier ☐	le silence s'impose dans un lieu ☐	qqun entretient le silence ☐
un silence global ☐	le silence domine dans un lieu ☐	qqun maintient le silence ☐
un silence intégral ☐	le silence prévaut dans un lieu ☐	qqun tient le silence ☐

<i>Soupçon</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un fort soupçon ☐	le soupçon entache qqun ☐	qqch confirme les soupçons de qqun ☐
un grand soupçon ☐	le soupçon déshonore qqun ☐	qqun s'appuie sur les soupçons de qqun ☐
un immense soupçon ☐	le soupçon éclabousse qqun ☐	qqun corrobo re les soupçons de qqun ☐
un grave soupçon ☐	le soupçon salit qqun ☐	qqun approuve les soupçons de qqun ☐

<i>Témoignage</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
un témoignage émouvant ☐	le témoignage atteste qqch ☐	qqun livre un témoignage ☐
un témoignage attendrissant ☐	le témoignage affirme qqch ☐	qqun confie un témoignage ☐
un témoignage désarmant ☐	le témoignage justifie qqch ☐	qqun confesse un témoignage ☐
un témoignage prenant ☐	le témoignage certifie qqch ☐	qqun dit un témoignage ☐

<i>Victoire</i>		
<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
une victoire décisive ☐	la victoire propulse qqun ☐	qqun savoure la victoire ☐
une victoire concluante ☐	la victoire catapulte qqun ☐	qqun déguste la victoire ☐
une victoire péremptoire ☐	la victoire lance qqun ☐	qqun s'enchante de la victoire ☐
une victoire tranchante ☐	la victoire éjecte qqun ☐	qqun se régale de la victoire ☐

APPENDICE B

VERSION ADMINISTRÉE AUX PARTICIPANTS

PARMI LES CHOIX DE CHAQUE COLONNE (4 CHOIX), VEUILLEZ COCHER (✓) CELUI QUI CORRESPOND À LA BONNE COLLOCATION. IL N'Y A QU'UNE BONNE RÉPONSE PAR COLONNE. ALORS, TROIS BONNES RÉPONSES PAR MOT CIBLE.

<i>Accusation</i>		
A	B	C
une accusation dramatique ☐	l'accusation se pose sur qqun ☐	qqun porte des accusations contre qqun ☐
une accusation grave ☐	l'accusation porte sur qqun ☐	qqun fait des accusations contre qqun ☐
une accusation critique ☐	l'accusation pèse sur qqun ☐	qqun dit des accusations contre qqun ☐
une accusation préoccupante ☐	l'accusation s'applique sur qqun ☐	qqun énonce des accusations contre qqun ☐

<i>Applaudissements</i>		
A	B	C
des applaudissements chaleureux ☐	les applaudissements surgissent de toutes parts ☐	qqun obtient les applaudissements de qqun ☐
des applaudissements cordiaux ☐	les applaudissements émergent de toutes parts ☐	qqun acquiert les applaudissements de qqun ☐
des applaudissements amicaux ☐	les applaudissements apparaissent de toutes parts ☐	qqun récupère les applaudissements de qqun ☐
des applaudissements bienveillants ☐	les applaudissements fusent de toutes parts ☐	qqun mérite les applaudissements de qqun ☐

<i>Assiette</i>		
A	B	C
une assiette abondante ☐	l'assiette abonde de qqch ☐	qqun charge son assiette ☐
une assiette bourrée ☐	l'assiette déborde de qqch ☐	qqun enrichit son assiette ☐
une assiette comble ☐	l'assiette foisonne de qqch ☐	qqun remplit son assiette ☐
une assiette pleine ☐	l'assiette regorge de qqch ☐	qqun inonde son assiette ☐

<i>Bataille</i>		
A	B	C
une bataille acharnée ☐	la bataille part ☐	qqun entame la bataille ☐
une bataille agressive ☐	la bataille démarre ☐	qqun enclenche la bataille ☐
une bataille brutale ☐	la bataille commence ☐	qqun engage la bataille ☐
une bataille raide ☐	la bataille s'amorce ☐	qqun inaugure la bataille ☐

<i>Catastrophe</i>		
A	B	C
une catastrophe colossale ☐	la catastrophe s'est produite à Montréal ☐	qqun évite la catastrophe ☐
une catastrophe énorme ☐	la catastrophe est advenue à Montréal ☐	qqun esquive la catastrophe ☐
une catastrophe gigantesque ☐	la catastrophe s'est déroulée à Montréal ☐	qqun s'écarte de la catastrophe ☐
une catastrophe majeure ☐	la catastrophe s'est passée à Montréal ☐	qqun s'enlève de la catastrophe ☐

<i>Combat</i>		
A	B	C
un combat mouvementé ☐	le combat cesse ☐	qqun fait un combat ☐
un combat houleux ☐	le combat stoppe ☐	qqun mène un combat ☐
un combat violent ☐	le combat s'éteint ☐	qqun réalise un combat ☐
un combat agité ☐	le combat se elôt ☐	qqun accomplit un combat ☐

<i>Conversation</i>		
A	B	C
une conversation exclusive ☐	la conversation s'engage entre deux personnes ☐	qqun encourage la conversation ☐
une conversation personnelle ☐	la conversation débute entre deux personnes ☐	qqun stimule la conversation ☐
une conversation privée ☐	la conversation part entre deux personnes ☐	qqun alimente la conversation ☐
une conversation spéciale ☐	la conversation démarre entre deux personnes ☐	qqun abreuve la conversation ☐

<i>Crainte</i>		
A	B	C
une crainte justifiée ☐	la crainte fige qqun ☐	qqun a de la crainte ☐
une crainte autorisée ☐	la crainte paralyse qqun ☐	qqun éprouve de la crainte ☐
une crainte véritable ☐	la crainte immobilise qqun ☐	qqun possède de la crainte ☐
une crainte défendable ☐	la crainte pétrifie qqun ☐	qqun connaît de la crainte ☐

<i>Criminel</i>		
A	B	C
un criminel inusable ☐	le criminel réalise sa peine ☐	qqun corrige les criminels ☐
un criminel résistant ☐	le criminel fait sa peine ☐	qqun sanctionne les criminels ☐
un criminel tenace ☐	le criminel accomplit sa peine ☐	qqun punit les criminels ☐
un criminel endurci ☐	le criminel purge sa peine ☐	qqun pénalise les criminels ☐

<i>Débat</i>		
A	B	C
un débat houleux ☐	le débat concerne qqch ☐	qqun renvoie le débat ☐
un débat agité ☐	le débat porte sur qqch ☐	qqun redémarre le débat ☐
un débat déchaîné ☐	le débat se rapporte à qqch ☐	qqun réamorce le débat ☐
un débat torride ☐	le débat relève de qqch ☐	qqun relance le débat ☐

<i>Désir</i>		
A	B	C
un désir fougueux ☐	le désir paraît ☐	qqun exprime son désir ☐
un désir exubérant ☐	le désir éclot ☐	qqun énonce son désir ☐
un désir ardent ☐	le désir se forme ☐	qqun prononce son désir ☐
un désir enthousiaste ☐	le désir naît ☐	qqun verbalise son désir ☐

<i>Éloge</i>		
A	B	C
un éloge palpitant ☐	les éloges fusent de toutes parts ☐	qqun recueille les éloges de qqun ☐
un éloge poignant ☐	les éloges émergent de toutes parts ☐	qqun accueille les éloges de qqun ☐
un éloge émouvant ☐	les éloges jaillissent de toutes parts ☐	qqun reçoit les éloges de qqun ☐
un éloge vibrant ☐	les éloges surgissent de toutes parts ☐	qqun obtient les éloges de qqun ☐

<i>Entrevue</i>		
A	B	C
une entrevue unique ☐	l'entrevue se déroule en ce moment ☐	qqun alloue une entrevue ☐
une entrevue réservée ☐	l'entrevue advient en ce moment ☐	qqun accorde une entrevue ☐
une entrevue personnelle ☐	l'entrevue survient en ce moment ☐	qqun octroie une entrevue ☐
une entrevue exclusive ☐	l'entrevue se produit en ce moment ☐	qqun concède une entrevue ☐

<i>Exposé</i>		
A	B	C
un exposé condensé ☐	l'exposé porte sur qqch ☐	qqun élabore un exposé ☐
un exposé serré ☐	l'exposé concerne qqch ☐	qqun organise un exposé ☐
un exposé sommaire ☐	l'exposé se rapporte à qqch ☐	qqun prépare un exposé ☐
un exposé ramassé ☐	l'exposé touche qqch ☐	qqun monte un exposé ☐

<i>Fardeau</i>		
A	B	C
un fardeau astreignant ☐	le fardeau écrabouille qqun ☐	qqun donne un fardeau à qqun ☐
un fardeau lourd ☐	le fardeau aplatit qqun ☐	qqun tend un fardeau à qqun ☐
un fardeau exigeant ☐	le fardeau surcharge qqun ☐	qqun impose un fardeau à qqun ☐
un fardeau étouffant ☐	le fardeau écrase qqun ☐	qqun apporte un fardeau à qqun ☐

<i>Forêt</i>		
A	B	C
une forêt fournie ☐	la forêt s'étend sur 2 km ☐	qqun utilise la forêt ☐
une forêt compacte ☐	la forêt s'étale sur 2 km ☐	qqun profite de la forêt ☐
une forêt serrée ☐	la forêt se répand sur 2 km ☐	qqun exploite la forêt ☐
une forêt dense ☐	la forêt se prolonge sur 2km ☐	qqun abuse de la forêt ☐

Fortune

Fortune			
A	B	C	
une fortune magistrale ☐	sa fortune s'élève à des milliers de dollars ☐	qqun cumule une fortune ☐	
une fortune gigantesque ☐	sa fortune compte des milliers de dollars ☐	qqun amasse une fortune ☐	
une fortune monumentale ☐	sa fortune monte à des milliers de dollars ☐	qqun empile une fortune ☐	
une fortune colossale ☐	sa fortune totalise des milliers de dollars ☐	qqun entasse une fortune ☐	

Goût

Goût			
A	B	C	
un goût sublime ☐	nos goûts changent ☐	qqun accroît son goût ☐	
un goût exquis ☐	nos goûts se transforment ☐	qqun développe son goût ☐	
un goût succulent ☐	nos goûts bougent ☐	qqun élargit son goût ☐	
un goût délectable ☐	nos goûts se modifient ☐	qqun étend son goût ☐	

<i>Haine</i>		
A	B	C
une haine insurmontable ☐	la haine brouille qqun ☐	qqun stimule la haine ☐
une haine incontrôlée ☐	la haine aveugle qqun ☐	qqun échauffe la haine ☐
une haine viscérale ☐	la haine embrume qqun ☐	qqun embrase la haine ☐
une haine irrépressible ☐	la haine obnubile qqun ☐	qqun attise la haine ☐

<i>Honte</i>		
A	B	C
une honte absolue ☐	la honte inonde qqun ☐	qqun déguise sa honte ☐
une honte intégrale ☐	la honte submerge qqun ☐	qqun camoufle sa honte ☐
une honte globale ☐	la honte envahit qqun ☐	qqun cache sa honte ☐
une honte totale ☐	la honte pénètre qqun ☐	qqun dissimule sa honte ☐

<i>Imagination</i>		
A	B	C
une imagination prolifique ☐	son imagination s'emporte ☐	qqch revigore mon imagination ☐
une imagination fructueuse ☐	son imagination s'enflamme ☐	qqch ranime mon imagination ☐
une imagination débordante ☐	son imagination se déploie ☐	qqch stimule mon imagination ☐
une imagination florissante ☐	son imagination se déchaine ☐	qqch vitalise mon imagination ☐

<i>Outil</i>		
A	B	C
un outil indispensable ☐	cet outil seconde qqun ☐	qqun exerce des outils ☐
un outil capital ☐	cet outil appuie qqun ☐	qqun manipule des outils ☐
un outil crucial ☐	cet outil soutient qqun ☐	qqun utilise des outils ☐
un outil primordial ☐	cet outil aide qqun ☐	qqun exploite des outils ☐

<i>Regret</i>		
A	B	C
un regret constant ☐	le regret ébranle qqun ☐	qqun exprime son regret ☐
un regret incessant ☐	le regret tourmente qqun ☐	qqun énonce son regret ☐
un regret perpétuel ☐	le regret déstabilise qqun ☐	qqun présente son regret ☐
un regret éternel ☐	le regret importune qqun ☐	qqun verbalise son regret ☐

<i>Richesse</i>		
A	B	C
une richesse fertile ☐	la richesse séduit qqun ☐	qqun fabrique de la richesse ☐
une richesse inépuisable ☐	la richesse appâte qqun ☐	qqun invente de la richesse ☐
une richesse prolifique ☐	la richesse attire qqun ☐	qqun crée de la richesse ☐
une richesse débordante ☐	la richesse tente qqun ☐	qqun conçoit de la richesse ☐

<i>Rumeur</i>		
A	B	C
une rumeur éternelle ☐	la rumeur voyage ☐	qqun contredit la rumeur ☐
une rumeur continue ☐	la rumeur vagabonde ☐	qqun conteste la rumeur ☐
une rumeur persistante ☐	la rumeur se déplace ☐	qqun dément la rumeur ☐
une rumeur perpétuelle ☐	la rumeur circule ☐	qqun décline la rumeur ☐

<i>Sensibilité</i>		
A	B	C
une extrême sensibilité ☐	la sensibilité fluctue ☐	qqch atteint ma sensibilité ☐
une importante sensibilité ☐	la sensibilité change ☐	qqch heurte ma sensibilité ☐
une prodigieuse sensibilité ☐	la sensibilité varie ☐	qqch égratigne ma sensibilité ☐
une vaste sensibilité ☐	la sensibilité se module ☐	qqch vexe ma sensibilité ☐

<i>Silence</i>		
A	B	C
un silence global ☐	le silence prévaut dans un lieu ☐	qqun tient le silence ☐
un silence entier ☐	le silence s'impose dans un lieu ☐	qqun entretient le silence ☐
un silence absolu ☐	le silence domine dans un lieu ☐	qqun maintient le silence ☐
un silence intégral ☐	le silence régne dans un lieu ☐	qqun garde le silence ☐

<i>Soupçon</i>		
A	B	C
un grand soupçon ☐	le soupçon tache la réputation de qqun ☐	qqun approuve les soupçons de qqun ☐
un fort soupçon ☐	le soupçon noircit la réputation de qqun ☐	qqun s'appuie sur les soupçons de qqun ☐
un immense soupçon ☐	le soupçon entache la réputation de qqun ☐	qqun corrobo re les soupçons de qqun ☐
un vaste soupçon ☐	le soupçon salit la réputation de qqun ☐	qqun confirme les soupçons de qqun ☐

Témoignage

<i>Témoignage</i>		
A	B	C
un témoignage émouvant ☐	le témoignage justifie qqch ☐	qqun livre un témoignage ☐
un témoignage attendrissant ☐	le témoignage affirme qqch ☐	qqun communique un témoignage ☐
un témoignage désarmant ☐	le témoignage atteste qqch ☐	qqun confesse un témoignage ☐
un témoignage prenant ☐	le témoignage appuie qqch ☐	qqun dit un témoignage ☐

Victoire

<i>Victoire</i>		
A	B	C
une victoire concluante ☐	la victoire propulse qqun ☐	qqun déguste sa victoire ☐
une victoire décisive ☐	la victoire catapulte qqun ☐	qqun savoure sa victoire ☐
une victoire catégorique ☐	la victoire lance qqun ☐	qqun s'enchante de sa victoire ☐
une victoire tranchante ☐	la victoire projette qqun ☐	qqun se régale de sa victoire ☐

APPENDICE C

VERSION FINALE DU TEST (APRÈS MODIFICATIONS)

PARMI LES CHOIX DE CHAQUE COLONNE (4 CHOIX), VEUILLEZ COCHER (✓) CELUI QUI CORRESPOND À LA BONNE COLLOCATION. IL N'Y A QU'UNE BONNE RÉPONSE PAR COLONNE. ALORS, TROIS BONNES RÉPONSES PAR MOT CIBLE.

<i>Assiette</i>		
A	B	C
une assiette abondante ☐	l'assiette abonde de qqch ☐	qqun charge son assiette ☐
une assiette bourrée ☐	l'assiette déborde de qqch ☐	qqun enrichit son assiette ☐
une assiette comble ☐	l'assiette foisonne de qqch ☐	qqun remplit son assiette ☐
une assiette pleine ☐	l'assiette regorge de qqch ☐	qqun inonde son assiette ☐

<i>Outil</i>		
A	B	C
un outil indispensable ☐	cet outil seconde qqun ☐	qqun exerce des outils ☐
un outil capital ☐	cet outil appuie qqun ☐	qqun manipule des outils ☐
un outil crucial ☐	cet outil soutient qqun ☐	qqun utilise des outils ☐
un outil primordial ☐	cet outil aide qqun ☐	qqun exploite des outils ☐

<i>Combat</i>		
A	B	C
un combat mouvementé ☐	le combat cesse ☐	qqun fait un combat ☐
un combat houleux ☐	le combat stoppe ☐	qqun mène un combat ☐
un combat violent ☐	le combat s'éteint ☐	qqun réalise un combat ☐
un combat agité ☐	le combat se clôt ☐	qqun accomplit un combat ☐

<i>Rumeur</i>		
A	B	C
une rumeur éternelle ☐	la rumeur voyage ☐	qqun contredit la rumeur ☐
une rumeur continue ☐	la rumeur vagabonde ☐	qqun conteste la rumeur ☐
une rumeur persistante ☐	la rumeur se déplace ☐	qqun dément la rumeur ☐
une rumeur perpétuelle ☐	la rumeur circule ☐	qqun décline la rumeur ☐

Applaudissements

Applaudissements		
A	B	C
des applaudissements chaleureux ☐	les applaudissements surgissent de toutes parts ☐	qqun obtient les applaudissements de qqun ☐
des applaudissements cordiaux ☐	les applaudissements émergent de toutes parts ☐	qqun acquiert les applaudissements de qqun ☐
des applaudissements amicaux ☐	les applaudissements apparaissent de toutes parts ☐	qqun récupère les applaudissements de qqun ☐
des applaudissements bienveillants ☐	les applaudissements fusent de toutes parts ☐	qqun mérite les applaudissements de qqun ☐

Honte

Honte		
A	B	C
une honte absolue ☐	la honte inonde qqun ☐	qqun déguise sa honte ☐
une honte intégrale ☐	la honte submerge qqun ☐	qqun camoufle sa honte ☐
une honte globale ☐	la honte envahit qqun ☐	qqun cache sa honte ☐
une honte totale ☐	la honte pénètre qqun ☐	qqun dissimule sa honte ☐

<i>Imagination</i>		
A	B	C
une imagination prolifique ☐	son imagination s'emporte ☐	qqch revigore mon imagination ☐
une imagination fructueuse ☐	son imagination s'enflamme ☐	qqch ranime mon imagination ☐
une imagination débordante ☐	son imagination se déploie ☐	qqch stimule mon imagination ☐
une imagination florissante ☐	son imagination se déchaine ☐	qqch vitalise mon imagination ☐

<i>Victoire</i>		
A	B	C
une victoire concluante ☐	la victoire propulse qqun ☐	qqun déguste sa victoire ☐
une victoire décisive ☐	la victoire catapulte qqun ☐	qqun savoure sa victoire ☐
une victoire catégorique ☐	la victoire lance qqun ☐	qqun s'enchante de sa victoire ☐
une victoire tranchante ☐	la victoire projette qqun ☐	qqun se régale de sa victoire ☐

<i>Bataille</i>		
A	B	C
une bataille acharnée ☐	la bataille part ☐	qqun entame la bataille ☐
une bataille agressive ☐	la bataille démarre ☐	qqun enclenche la bataille ☐
une bataille brutale ☐	la bataille commence ☐	qqun engage la bataille ☐
une bataille raide ☐	la bataille s'amorce ☐	qqun inaugure la bataille ☐

<i>Débat</i>		
A	B	C
un débat houleux ☐	le débat concerne qqch ☐	qqun renvoie le débat ☐
un débat agité ☐	le débat porte sur qqch ☐	qqun redémarre le débat ☐
un débat déchainé ☐	le débat se rapporte à qqch ☐	qqun réamorce le débat ☐
un débat torride ☐	le débat relève de qqch ☐	qqun relance le débat ☐

<i>Fardeau</i>			
A	B	C	
un fardeau astreignant ☐	le fardeau écrabouille qqun ☐	qqun donne un fardeau à qqun ☐	
un fardeau lourd ☐	le fardeau aplatit qqun ☐	qqun tend un fardeau à qqun ☐	
un fardeau exigeant ☐	le fardeau surcharge qqun ☐	qqun impose un fardeau à qqun ☐	
un fardeau étouffant ☐	le fardeau écrase qqun ☐	qqun apporte un fardeau à qqun ☐	

<i>Accusation</i>			
A	B	C	
une accusation dramatique ☐	l'accusation se pose sur qqun ☐	qqun porte des accusations contre qqun ☐	
une accusation grave ☐	l'accusation porte sur qqun ☐	qqun fait des accusations contre qqun ☐	
une accusation critique ☐	l'accusation pèse sur qqun ☐	qqun dit des accusations contre qqun ☐	
une accusation préoccupante ☐	l'accusation s'applique sur qqun ☐	qqun énonce des accusations contre qqun ☐	

<i>Témoignage</i>			
A	B	C	
un témoignage émouvant ☐	le témoignage justifie qqch ☐	qqun livre un témoignage ☐	
un témoignage attendrissant ☐	le témoignage affirme qqch ☐	qqun communique un témoignage ☐	
un témoignage désarmant ☐	le témoignage atteste qqch ☐	qqun confesse un témoignage ☐	
un témoignage prenant ☐	le témoignage appuie qqch ☐	qqun dit un témoignage ☐	

<i>Haine</i>			
A	B	C	
une haine insurmontable ☐	la haine brouille qqun ☐	qqun stimule la haine ☐	
une haine incontrôlée ☐	la haine aveugle qqun ☐	qqun échauffe la haine ☐	
une haine viscérale ☐	la haine embrume qqun ☐	qqun embrase la haine ☐	
une haine irrépressible ☐	la haine obnubile qqun ☐	qqun attise la haine ☐	

<i>Regret</i>		
A	B	C
un regret constant ☐	le regret ébranle qqun ☐	qqun exprime son regret ☐
un regret incessant ☐	le regret tourmente qqun ☐	qqun énonce son regret ☐
un regret perpétuel ☐	le regret déstabilise qqun ☐	qqun présente son regret ☐
un regret éternel ☐	le regret importune qqun ☐	qqun verbalise son regret ☐

<i>Sensibilité</i>		
A	B	C
une extrême sensibilité ☐	la sensibilité fluctue ☐	qqch atteint ma sensibilité ☐
une importante sensibilité ☐	la sensibilité change ☐	qqch heurte ma sensibilité ☐
une prodigieuse sensibilité ☐	la sensibilité varie ☐	qqch égratigne ma sensibilité ☐
une vaste sensibilité ☐	la sensibilité se module ☐	qqch vexe ma sensibilité ☐

<i>Catastrophe</i>		
A	B	C
une catastrophe colossale ☐	la catastrophe s'est produite à Montréal ☐	qqun évite la catastrophe ☐
une catastrophe énorme ☐	la catastrophe est advenue à Montréal ☐	qqun esquive la catastrophe ☐
une catastrophe gigantesque ☐	la catastrophe s'est déroulée à Montréal ☐	qqun s'écarte de la catastrophe ☐
une catastrophe majeure ☐	la catastrophe s'est passée à Montréal ☐	qqun s'enlève de la catastrophe ☐

<i>Exposé</i>		
A	B	C
un exposé condensé ☐	l'exposé porte sur qqch ☐	qqun élabore un exposé ☐
un exposé serré ☐	l'exposé concerne qqch ☐	qqun organise un exposé ☐
un exposé sommaire ☐	l'exposé se rapporte à qqch ☐	qqun prépare un exposé ☐
un exposé ramassé ☐	l'exposé touche qqch ☐	qqun monte un exposé ☐

<i>Richesse</i>		
A	B	C
une richesse fertile ☐	la richesse séduit qqun ☐	qqun fabrique de la richesse ☐
une richesse inépuisable ☐	la richesse appâte qqun ☐	qqun invente de la richesse ☐
une richesse prolifique ☐	la richesse attire qqun ☐	qqun crée de la richesse ☐
une richesse débordante ☐	la richesse tente qqun ☐	qqun conçoit de la richesse ☐

<i>Crainte</i>		
A	B	C
une crainte justifiée ☐	la crainte fige qqun ☐	qqun a de la crainte ☐
une crainte autorisée ☐	la crainte paralyse qqun ☐	qqun éprouve de la crainte ☐
une crainte véritabale ☐	la crainte immobilise qqun ☐	qqun possède de la crainte ☐
une crainte défendable ☐	la crainte pétrifie qqun ☐	qqun connaît de la crainte ☐

<i>Goût</i>		
A	B	C
un goût sublime ☐	nos goûts changent ☐	qqun accroît son goût ☐
un goût exquis ☐	nos goûts se transforment ☐	qqun développe son goût ☐
un goût succulent ☐	nos goûts bougent ☐	qqun élargit son goût ☐
un goût délectable ☐	nos goûts se modifient ☐	qqun étend son goût ☐

<i>Désir</i>		
A	B	C
un désir fougueux ☐	le désir paraît ☐	qqun exprime son désir ☐
un désir exubérant ☐	le désir éclot ☐	qqun énonce son désir ☐
un désir ardent ☐	le désir se forme ☐	qqun prononce son désir ☐
un désir enthousiaste ☐	le désir naît ☐	qqun verbalise son désir ☐

<i>Forêt</i>		
A	B	C
une forêt fournie ☐	la forêt s'étend sur 2 km ☐	qqun utilise la forêt ☐
une forêt compacte ☐	la forêt s'étale sur 2 km ☐	qqun profite de la forêt ☐
une forêt serrée ☐	la forêt se répand sur 2 km ☐	qqun exploite la forêt ☐
une forêt dense ☐	la forêt se prolonge sur 2km ☐	qqun abuse de la forêt ☐

<i>Silence</i>		
A	B	C
un silence global ☐	le silence prévaut dans un lieu ☐	qqun tient le silence ☐
un silence entier ☐	le silence s'impose dans un lieu ☐	qqun entretient le silence ☐
un silence absolu ☐	le silence domine dans un lieu ☐	qqun maintient le silence ☐
un silence intégral ☐	le silence règne dans un lieu ☐	qqun garde le silence ☐

Entrevue		
A	B	C
une entrevue unique ☐	l'entrevue se déroule en ce moment ☐	qqun alloue une entrevue ☐
une entrevue réservée ☐	l'entrevue advient en ce moment ☐	qqun accorde une entrevue ☐
une entrevue personnelle ☐	l'entrevue survient en ce moment ☐	qqun octroie une entrevue ☐
une entrevue exclusive ☐	l'entrevue se produit en ce moment ☐	qqun concède une entrevue ☐

APPENDICE D

CORRIGÉ DU TEST FINAL (APRÈS MODIFICATIONS)

PARMI LES CHOIX DE CHAQUE COLONNE (4 CHOIX), VEUILLEZ COCHER (✓) CELUI QUI CORRESPOND À LA BONNE COLLOCATION. IL N'Y A QU'UNE BONNE RÉPONSE PAR COLONNE. ALORS, TROIS BONNES RÉPONSES PAR MOT CIBLE.

<i>Assiette</i>		
A	B	C
une assiette abondante ☐	l'assiette abonde de qqch ☐	qqun charge son assiette ☐
une assiette bourrée ☐	l'assiette déborde de qqch ☐	qqun enrichit son assiette ☐
une assiette comble ☐	l'assiette foisonne de qqch ☐	qqun remplit son assiette ☐
une assiette pleine ☐	l'assiette regorge de qqch ☐	qqun inonde son assiette ☐

<i>Outil</i>		
A	B	C
un outil indispensable ☐	cet outil seconde qqun ☐	qqun exerce des outils ☐
un outil capital ☐	cet outil appuie qqun ☐	qqun manipule des outils ☐
un outil crucial ☐	cet outil soutient qqun ☐	qqun utilise des outils ☐
un outil primordial ☐	cet outil aide qqun ☐	qqun exploite des outils ☐

<i>Combat</i>		
A	B	C
un combat mouvementé ☐	le combat cesse ☐	qqun fait un combat ☐
un combat houleux ☐	le combat stoppe ☐	qqun mène un combat ☐
un combat violent ☐	le combat s'éteint ☐	qqun réalise un combat ☐
un combat agité ☐	le combat se clôt ☐	qqun accomplit un combat ☐

<i>Rumeur</i>		
A	B	C
une rumeur éternelle ☐	la rumeur voyage ☐	qqun contredit la rumeur ☐
une rumeur continuelle ☐	la rumeur vagabonde ☐	qqun conteste la rumeur ☐
une rumeur persistante ☐	la rumeur se déplace ☐	qqun dément la rumeur ☐
une rumeur perpétuelle ☐	la rumeur circule ☐	qqun décline la rumeur ☐

<i>Applaudissement</i>		
A	B	C
des applaudissements chaleureux ☐	les applaudissements surgissent de toutes parts ☐	qqun obtient les applaudissements de qqun ☐
des applaudissements cordiaux ☐	les applaudissements émergent de toutes parts ☐	qqun acquiert les applaudissements de qqun ☐
des applaudissements amicaux ☐	les applaudissements apparaissent de toutes parts ☐	qqun récupère les applaudissements de qqun ☐
des applaudissements bienveillants ☐	les applaudissements fusent de toutes parts ☐	qqun mérite les applaudissements de qqun ☐

<i>Honte</i>		
A	B	C
une honte absolue ☐	la honte inonde qqun ☐	qqun déguise sa honte ☐
une honte intégrale ☐	la honte submerge qqun ☐	qqun camoufle sa honte ☐
une honte globale ☐	la honte envahit qqun ☐	qqun cache sa honte ☐
une honte totale ☐	la honte pénètre qqun ☐	qqun dissimule sa honte ☐

<i>Imagination</i>		
A	B	C
une imagination prolifique ☐	son imagination s'emporte ☐	qqch revigore mon imagination ☐
une imagination fructueuse ☐	son imagination s'enflamme ☐	qqch ranime mon imagination ☐
une imagination débordante ☐	son imagination se déploie ☐	qqch stimule mon imagination ☐
une imagination florissante ☐	son imagination se déchaine ☐	qqch vitalise mon imagination ☐

<i>Victoire</i>		
A	B	C
une victoire concluante ☐	la victoire propulse qqun ☐	qqun déguste sa victoire ☐
une victoire décisive ☐	la victoire catapulte qqun ☐	qqun savoure sa victoire ☐
une victoire catégorique ☐	la victoire lance qqun ☐	qqun s'enchant e de sa victoire ☐
une victoire tranchante ☐	la victoire projette qqun ☐	qqun se régale de sa victoire ☐

<i>Bataille</i>			
A	B	C	
une bataille acharnée ☐	la bataille part ☐	qqun entame la bataille ☐	
une bataille agressive ☐	la bataille démarre ☐	qqun enclenche la bataille ☐	
une bataille brutale ☐	la bataille commence ☐	qqun engage la bataille ☐	
une bataille raide ☐	la bataille s'amorce ☐	qqun inaugure la bataille ☐	

<i>Débat</i>			
A	B	C	
un débat houleux ☐	le débat concerne qqch ☐	qqun renvoie le débat ☐	
un débat agité ☐	le débat porte sur qqch ☐	qqun redémarre le débat ☐	
un débat déchaîné ☐	le débat se rapporte à qqch ☐	qqun réamorce le débat ☐	
un débat torride ☐	le débat relève de qqch ☐	qqun relance le débat ☐	

<i>Fardeau</i>		
A	B	C
un fardeau astreignant ☐	le fardeau écrabouille qqun ☐	qqun donne un fardeau à qqun ☐
un fardeau lourd ☐	le fardeau aplatit qqun ☐	qqun tend un fardeau à qqun ☐
un fardeau exigeant ☐	le fardeau surcharge qqun ☐	qqun impose un fardeau à qqun ☐
un fardeau étouffant ☐	le fardeau érase qqun ☐	qqun apporte un fardeau à qqun ☐

<i>Accusation</i>		
A	B	C
une accusation dramatique ☐	l'accusation se pose sur qqun ☐	qqun porte des accusations contre qqun ☐
une accusation grave ☐	l'accusation porte sur qqun ☐	qqun fait des accusations contre qqun ☐
une accusation critique ☐	l'accusation pèse sur qqun ☐	qqun dit des accusations contre qqun ☐
une accusation préoccupante ☐	l'accusation s'applique sur qqun ☐	qqun énonce des accusations contre qqun ☐

<i>Témoignage</i>			
A	B	C	
un témoignage émouvant ☐	le témoignage justifie qqch ☐	qqun livre un témoignage ☐	
un témoignage attendrissant ☐	le témoignage affirme qqch ☐	qqun communique un témoignage ☐	
un témoignage désarmant ☐	le témoignage atteste qqch ☐	qqun confesse un témoignage ☐	
un témoignage prenant ☐	le témoignage appuie qqch ☐	qqun dit un témoignage ☐	

<i>Haine</i>			
A	B	C	
une haine insurmontable ☐	la haine brouille qqun ☐	qqun stimule la haine ☐	
une haine incontrôlée ☐	la haine aveugle qqun ☐	qqun échauffe la haine ☐	
une haine viscérale ☐	la haine embrume qqun ☐	qqun embrase la haine ☐	
une haine irrépressible ☐	la haine obnubile qqun ☐	qqun attise la haine ☐	

<i>Regret</i>		
A	B	C
un regret constant ☐	le regret ébranle qqun ☐	qqun exprime son regret ☐
un regret incessant ☐	le regret tourmente qqun ☐	qqun énonce son regret ☐
un regret perpétuel ☐	le regret déstabilise qqun ☐	qqun présente son regret ☐
un regret éternel ☐	le regret importune qqun ☐	qqun verbalise son regret ☐

<i>Sensibilité</i>		
A	B	C
une extrême sensibilité ☐	la sensibilité fluctue ☐	qqch atteint ma sensibilité ☐
une importante sensibilité ☐	la sensibilité change ☐	qqch heurte ma sensibilité ☐
une prodigieuse sensibilité ☐	la sensibilité varie ☐	qqch égratigne ma sensibilité ☐
une vaste sensibilité ☐	la sensibilité se module ☐	qqch vexe ma sensibilité ☐

<i>Catastrophe</i>		
A	B	C
une catastrophe colossale ☐	la catastrophe s'est produite à Montréal ☐	qqun évite la catastrophe ☐
une catastrophe énorme ☐	la catastrophe est advenue à Montréal ☐	qqun esquive la catastrophe ☐
une catastrophe gigantesque ☐	la catastrophe s'est déroulée à Montréal ☐	qqun s'écarte de la catastrophe ☐
une catastrophe majeure ☐	la catastrophe s'est passée à Montréal ☐	qqun s'enlève de la catastrophe ☐

<i>Exposé</i>		
A	B	C
un exposé condensé ☐	l'exposé porte sur qqch ☐	qqun élabore un exposé ☐
un exposé serré ☐	l'exposé concerne qqch ☐	qqun organise un exposé ☐
un exposé sommaire ☐	l'exposé se rapporte à qqch ☐	qqun prépare un exposé ☐
un exposé ramassé ☐	l'exposé touche qqch ☐	qqun monte un exposé ☐

<i>Richesse</i>		
A	B	C
une richesse fertile ☐	la richesse séduit qqun ☐	qqun fabrique de la richesse ☐
une richesse inépuisable ☐	la richesse appâte qqun ☐	qqun invente de la richesse ☐
une richesse prolifique ☐	la richesse attire qqun ☐	qqun crée de la richesse ☐
une richesse débordante ☐	la richesse tente qqun ☐	qqun conçoit de la richesse ☐

<i>Crainte</i>		
A	B	C
une crainte justifiée ☐	la crainte fige qqun ☐	qqun a de la crainte ☐
une crainte autorisée ☐	la crainte paralyse qqun ☐	qqun éprouve de la crainte ☐
une crainte véritable ☐	la crainte immobilise qqun ☐	qqun possède de la crainte ☐
une crainte défendable ☐	la crainte pétrifie qqun ☐	qqun connaît de la crainte ☐

<i>Goût</i>		
A	B	C
un goût sublime ☐		qqun accroît son goût ☐
un goût exquis ☐	nos goûts changent ☐	qqun développe son goût ☐
	nos goûts se transforment ☐	
un goût succulent ☐	nos goûts bougent ☐	qqun élargit son goût ☐
un goût détectable ☐	nos goûts se modifient ☐	qqun étend son goût ☐

<i>Désir</i>		
A	B	C
un désir fougueux ☐	le désir paraît ☐	qqun exprime son désir ☐
un désir exubérant ☐	le désir éclot ☐	qqun énonce son désir ☐
un désir ardent ☐	le désir se forme ☐	qqun prononce son désir ☐
un désir enthousiaste ☐	le désir naît ☐	qqun verbalise son désir ☐

Forêt

Forêt		
A	B	C
une forêt fournie ☐	la forêt s'étend sur 2 km ☐	qqun utilise la forêt ☐
une forêt compacte ☐	la forêt s'étale sur 2 km ☐	qqun profite de la forêt ☐
une forêt serrée ☐	la forêt se répand sur 2 km ☐	qqun exploite la forêt ☐
une forêt dense ☐	la forêt se prolonge sur 2 km ☐	qqun abuse de la forêt ☐

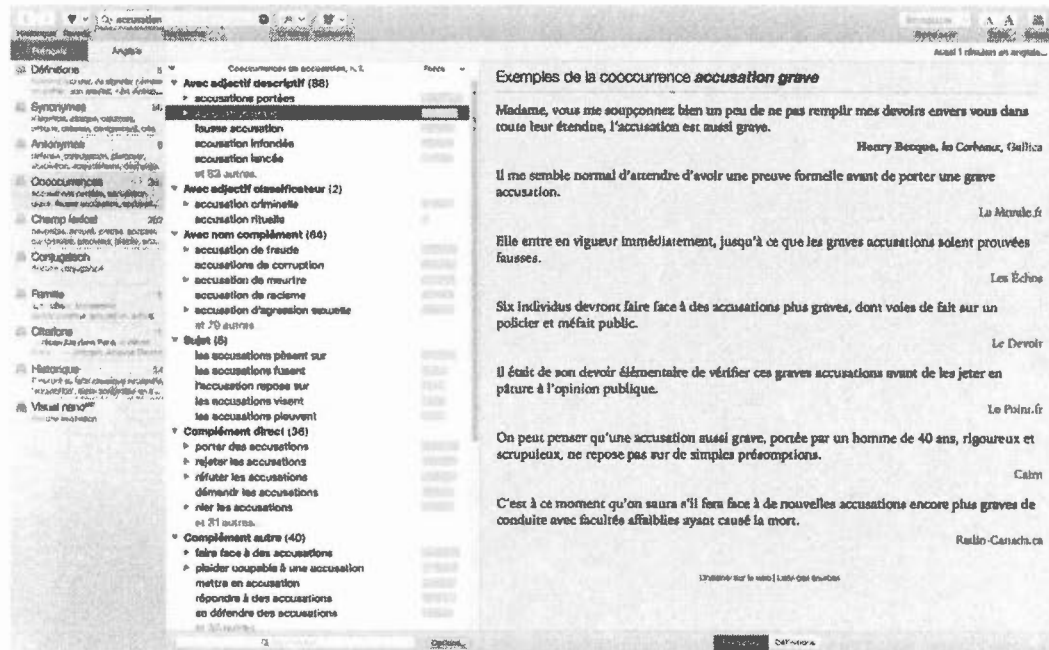
Silence

Silence		
A	B	C
un silence global ☐	le silence prévaut dans un lieu ☐	qqun tient le silence ☐
un silence entier ☐	le silence s'impose dans un lieu ☐	qqun entretient le silence ☐
un silence absolu ☐	le silence domine dans un lieu ☐	qqun maintient le silence ☐
un silence intégral ☐	le silence régne dans un lieu ☐	qqun garde le silence ☐

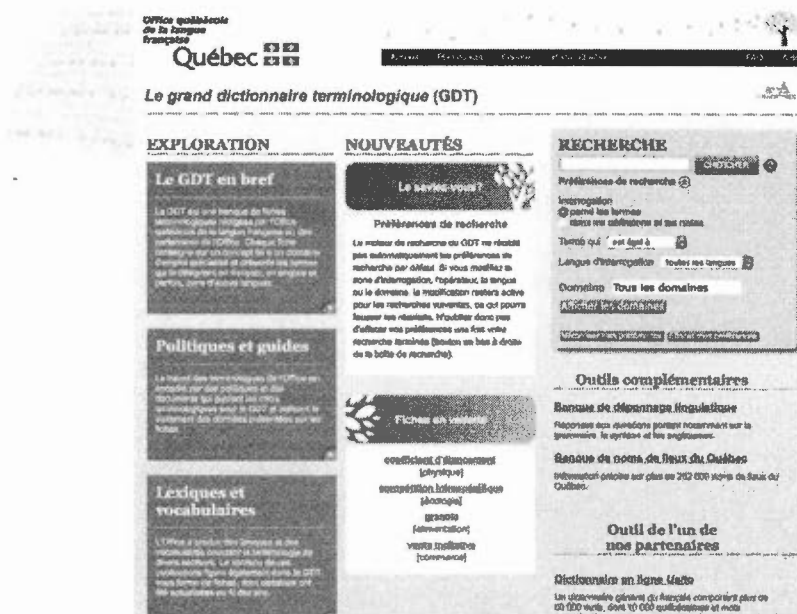
Entrevue		
A	B	C
une entrevue unique ☐	l'entrevue se déroule en ce moment ☐	qqun alloue une entrevue ☐
une entrevue réservée ☐	l'entrevue advient en ce moment ☐	qqun accorde une entrevue ☐
une entrevue personnelle ☐	l'entrevue survient en ce moment ☐	qqun octroie une entrevue ☐
une entrevue exclusive ☐	l'entrevue se produit en ce moment ☐	qqun concède une entrevue ☐

APPENDICE E

CAPTURES D'ÉCRAN DES RÉFÉRENCES UTILISÉES



Capture d'écran du logiciel Antidote 9



Capture d'écran du Grand Dictionnaire Terminologique (GDT)



Capture d'écran du dictionnaire (en format électronique) Usito

UNCAEN
UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE

CRISCO KALI DICTIONNAIRE DES SYNONYMES

Dictionnaire Electronique des Synonymes (DES)

Tapez l'unité lexicale recherchée puis cliquez sur Valider ou tapez sur Entrée

Rechercher : Valider

accusation définition  espace sémantique 

28 synonymes
action, affaire, attaque, blâme, calomnie, charge, condamnation, confession, critique, délation, dénigrement, dénonciation, détraction, diffamation, grief, implication, imputation, incrimination, inculpation, insinuation, médisance, plainte, poursuite, regots, réprobation, reproche, réquisitoire, rumeur

9 antonymes
apologie, décharge, défense, discussion, diptymbe, excuse, justification, plaidoirie, plaidoyer

Classement des premiers synonymes

dénigrement	=====
imputation	=====
calomnie	=====
blâme	=====
diffamation	=====
réprobation	=====
attaque	=====
détraction	=====
délation	=====
reproche	=====
grief	=====
médisance	=====

Capture d'écran du Dictionnaire Électronique des Synonymes (DES)

 **Gouvernement du Canada** **Government of Canada** Rechercher dans Canada.ca 

Emploi Immigration Voyage Entreprise Prestations Santé Impôts Autres services

Accueil → Culture, histoire et société → Identité canadienne et société → Langues → Outils et ressources linguistiques → **TERMIUM Plus®**

TERMIUM Plus®

La banque de données terminologiques et linguistiques du gouvernement du Canada.

FAQ Options d'affichage

* Terme à chercher (obligatoire)  Où chercher  Domaine

accusation  Termes français (terme exact)  Tous les domaines  Lancer

Historique de recherche Fiches conservées Suggestions

 **accusation [2 fiches]**  Liste alphabétique des termes  Filtrer les résultats par domaine

Fiche 1 2015-03-05

Anglais	Français	Espagnol
Subject field(s) • Penal Law • Rules of Court	Domaine(s) • Droit pénal • Règles de procédure	Campo(s) temático(s) • Derecho penal • Procedimiento penal
charge  charge  accusatory charge 	accusation  inculpation 	acusación  cargo  cargo 

Capture d'écran du Portail Linguistique TERMIUM Plus

APPENDICE F
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



Élaboration et validation d'un test pour mesurer la connaissance des collocations
--

Pierre Bui,
Candidat à la maîtrise
Département de linguistique
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, H3C 3P8
Tél. : 514 594-8622
bui.pierre_tuan-an@courrier.uqam.ca

Reine Pinsonneault, Professeure, PhD
Directrice de mémoire
Département de linguistique
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, H3C 3P8
Tél. : 514-987-3000 poste 3876
pinsonneault.reine@uqam.ca

Ophélie Tremblay, Professeure, PhD
Codirectrice de mémoire
Département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, H3C 3P8
Tél. : 514-987-3000 poste 2436
tremblay.ophelie@uqam.ca

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à participer à ce projet de maîtrise visant à élaborer et valider la connaissance de collocations chez des apprenants du français langue seconde. Votre participation contribuera à valider le test créé à cet effet. Les retombées de l'étude permettront un avancement des connaissances collocationnelles des apprenants du français langue seconde. L'objet de cette étude n'est pas de vous évaluer, ainsi les réponses que vous donnerez ne seront en aucun cas comptabilisées dans le résultat final de votre cours.

PROCÉDURES

Votre implication consiste à remplir un questionnaire d'une durée d'environ vingt minutes. Nous désirons connaître vos connaissances liées aux collocations en français.

AVANTAGES ET RISQUES

Il serait très peu probable que vous éprouviez de l'inconfort lorsque vous remplirez le questionnaire. Sachez que vous pouvez mettre fin à votre participation à tout moment, sans justification.

CONFIDENTIALITÉ

Les renseignements recueillis par le questionnaire sont confidentiels et seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à vos réponses. Les données seront classées dans des dossiers différents, tous rangés dans des endroits différents. Nous transposerons vos réponses dans un document Excel. Il faut préciser que vos renseignements personnels (code permanent étudiant, âge et statut linguistique) seront strictement confidentiels.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à cette étude est volontaire. Vous êtes libre de cesser d'y participer à tout moment, aucune justification n'est requise. Vos informations et données seront détruites si vous mettez fin à votre participation. Par ailleurs, en donnant votre accord, vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser les données recueillies pour des fins de recherche (communications scientifiques, conférences et articles scientifiques). Nous nous engageons à ne divulguer aucun renseignement qui permettrait de vous identifier.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Les participants ne reçoivent aucune compensation financière pour leur participation. Nous ferons tirer, parmi tous les participants, un dictionnaire français et quelques cartes-cadeaux durant le trimestre d'été 2016. La personne gagnante sera contactée par courriel ou téléphone.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous avez des questions additionnelles sur le projet ou vos droits en tant que participant(e) ? Vous pouvez contacter l'étudiant responsable, la directrice ou la codirectrice (voir les coordonnées à la section identification du présent document). Nous avons obtenu pour notre projet de recherche l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe sur le plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (courriel : ciereh@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre implication est grandement appréciée. Nous tenons à vous remercier sincèrement.

****Veuillez conserver la présente section afin de pouvoir éventuellement communiquer avec l'équipe de recherche et remettre la partie suivante au chercheur.*

APPENDICE G
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT II

**Élaboration et validation d'un test pour mesurer la connaissance des collocations
chez des apprenants du français langue seconde**

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'équipe de recherche a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends également que ma participation à cette recherche est volontaire et que je peux y mettre fin à tout moment, et ce, sans justification. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

J'accepte de répondre au questionnaire : _____ Oui _____ Non

Si oui, voici la façon dont j'aimerais être contacté(e) si je gagne le dictionnaire français.

Courriel : _____

Téléphone : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Pierre Bui,

Candidat à la maîtrise

APPENDICE H
FICHE DE RENSEIGNEMENTS SOCIOBIOGRAPHIQUES

Veillez nous fournir les renseignements suivants en lettres moulées.

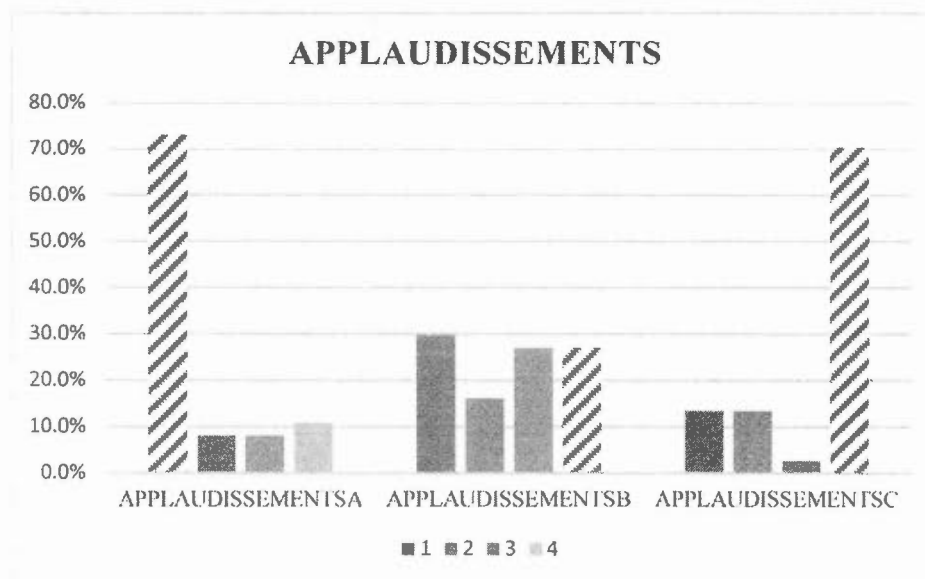
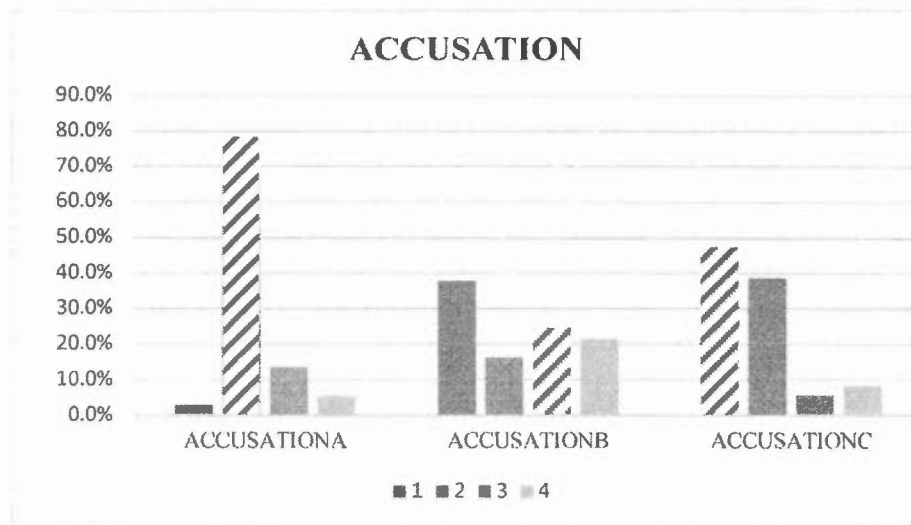
Code permanent étudiant : _____

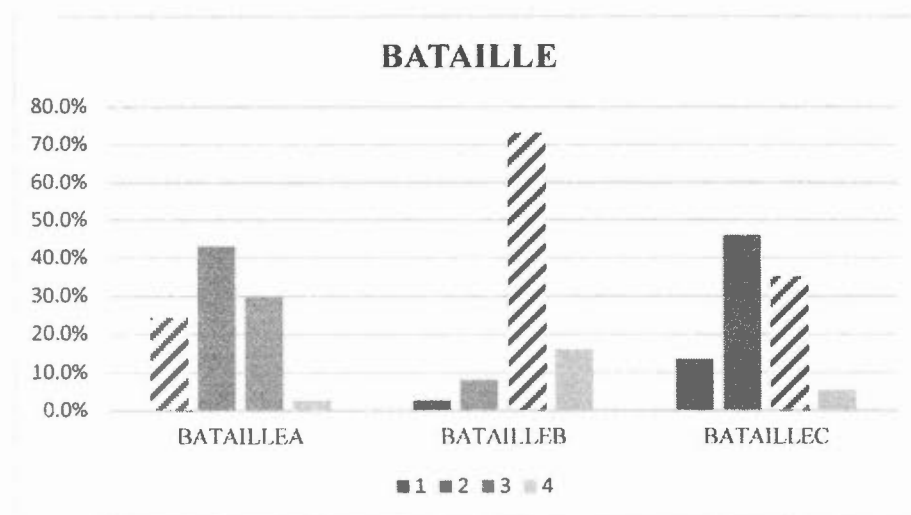
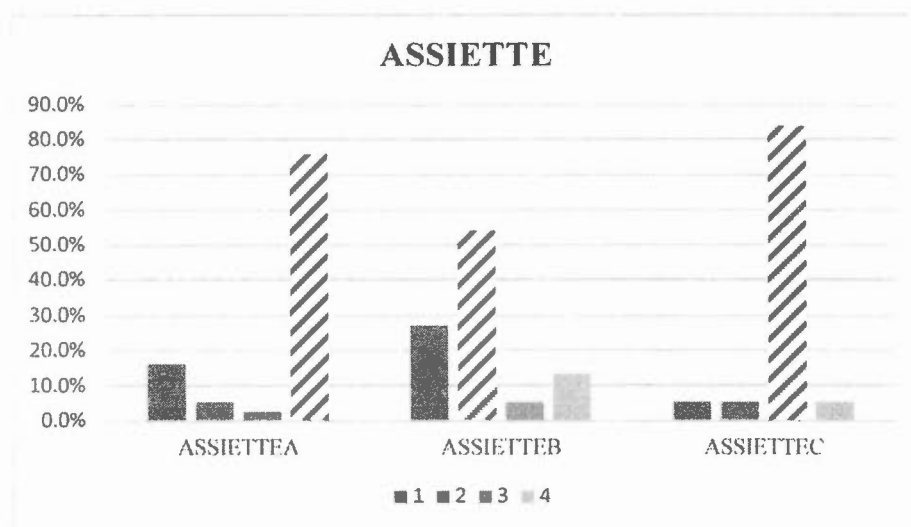
Âge : _____

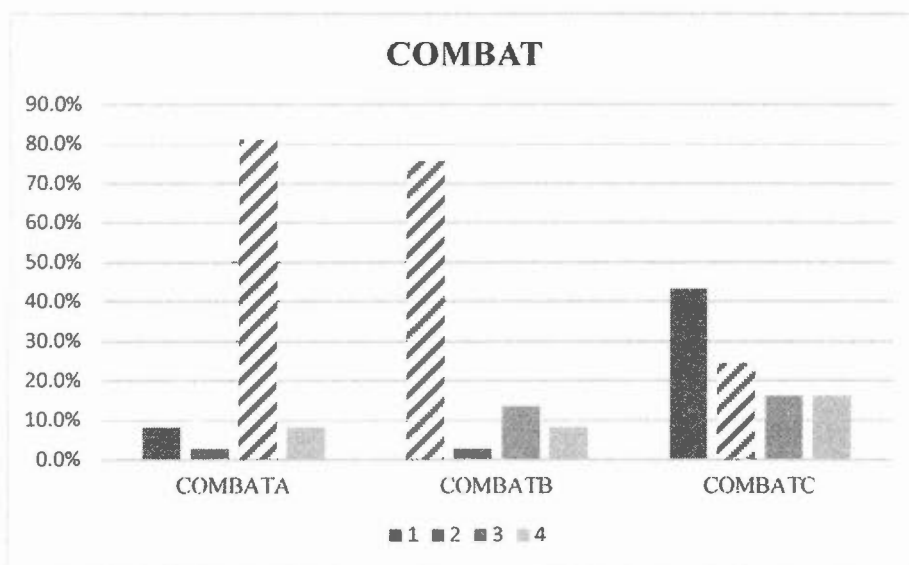
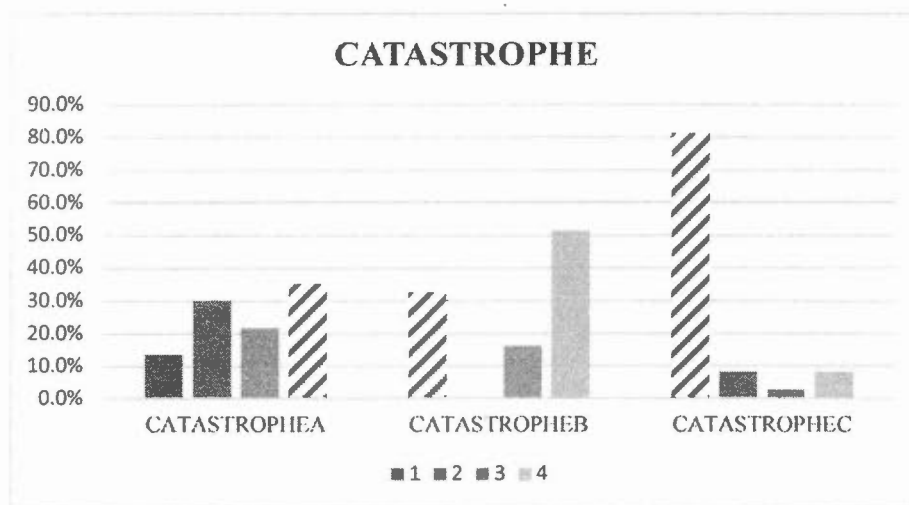
Langue maternelle : _____

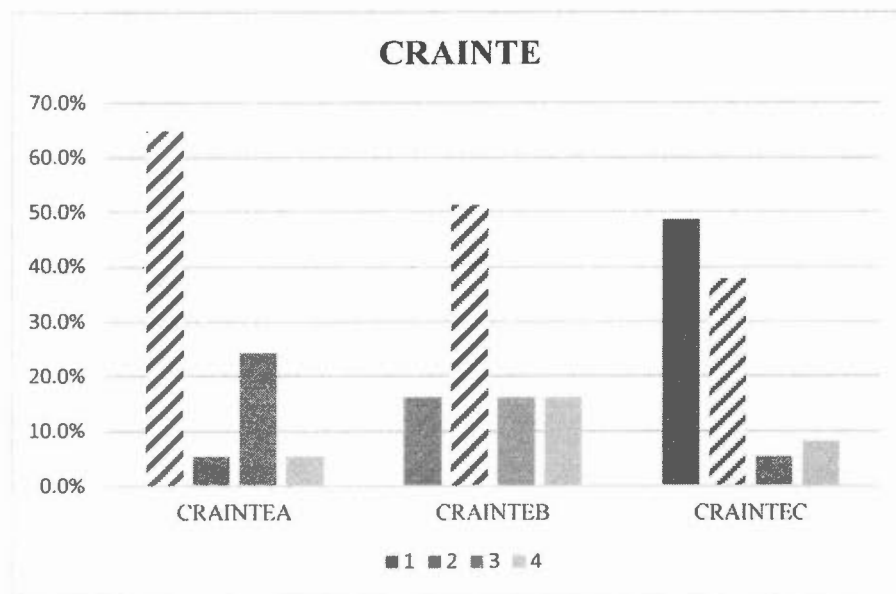
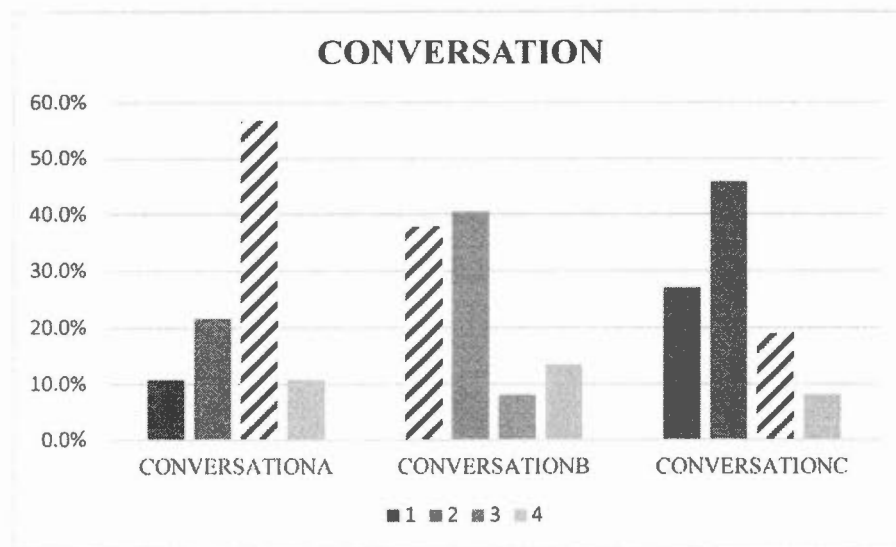
Langue seconde : _____

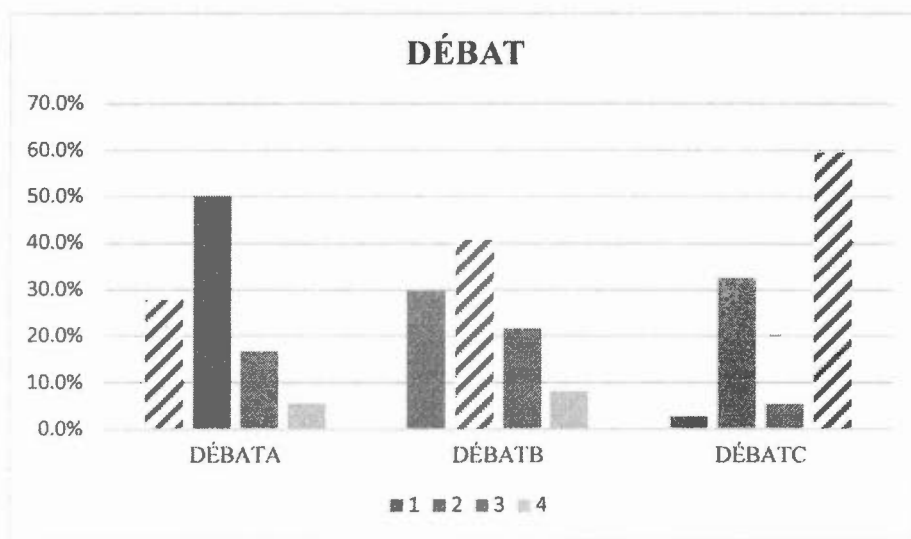
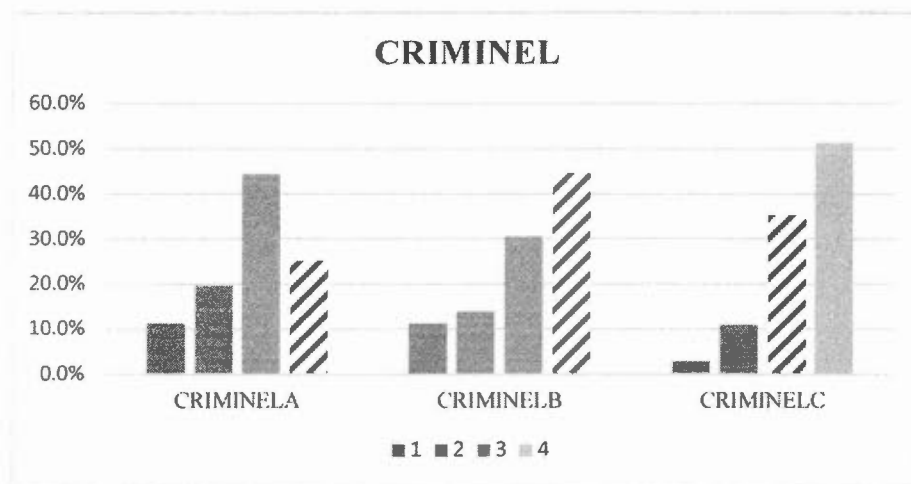
APPENDICE I DIAGRAMMES EN BÂTONNETS POUR CHAQUE MOT CIBLE

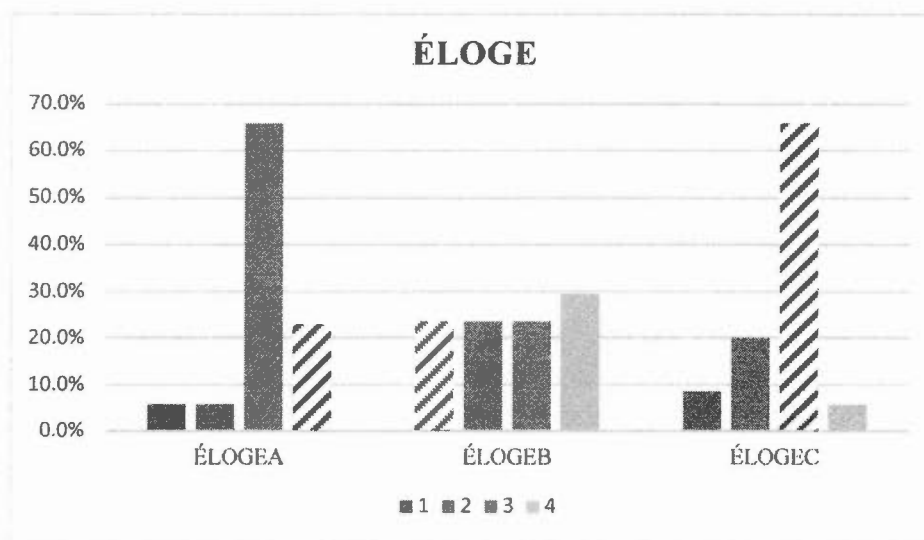
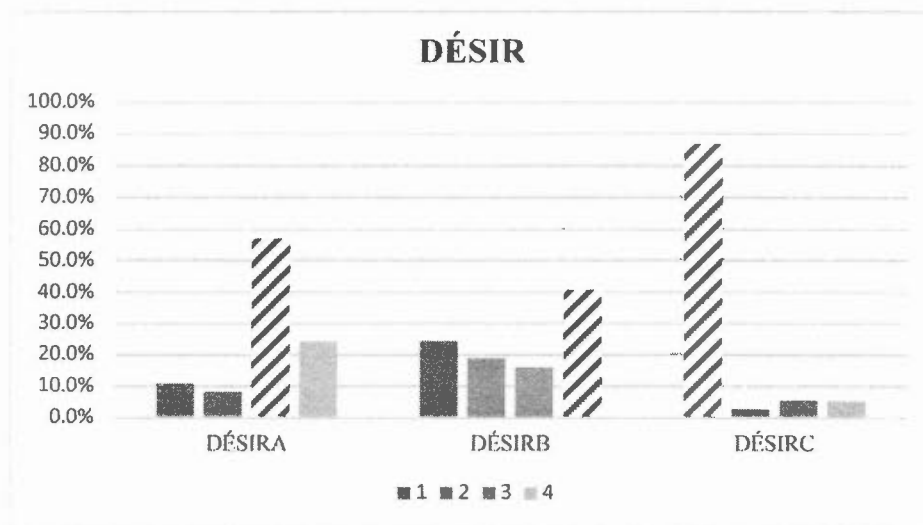


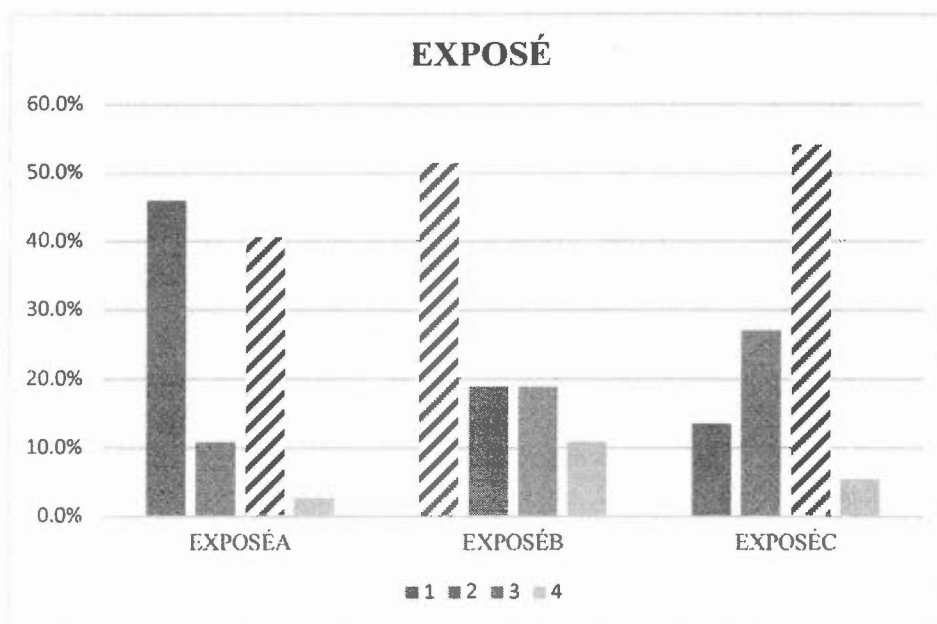
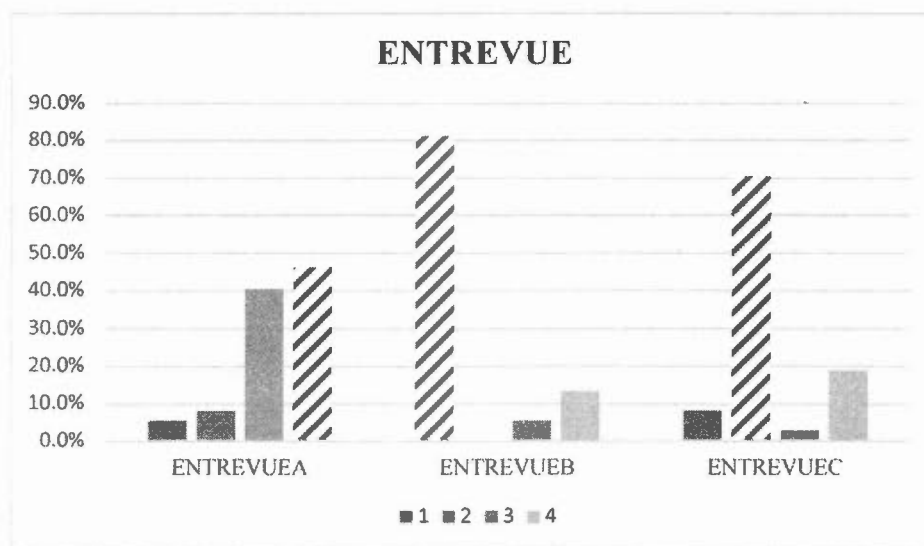


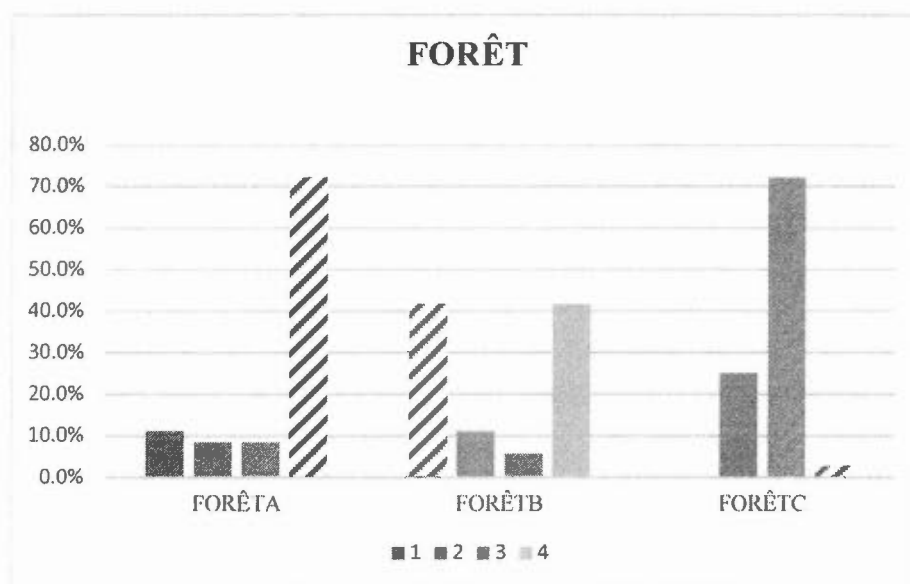
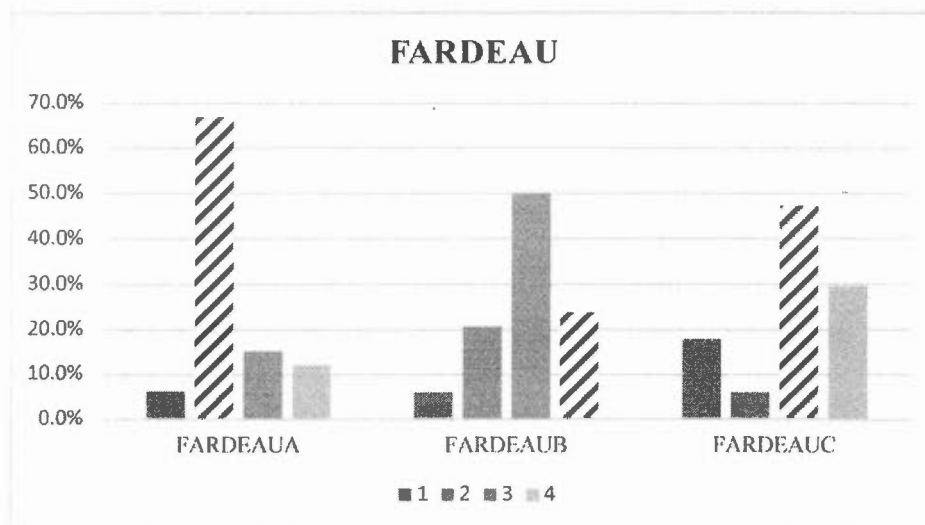


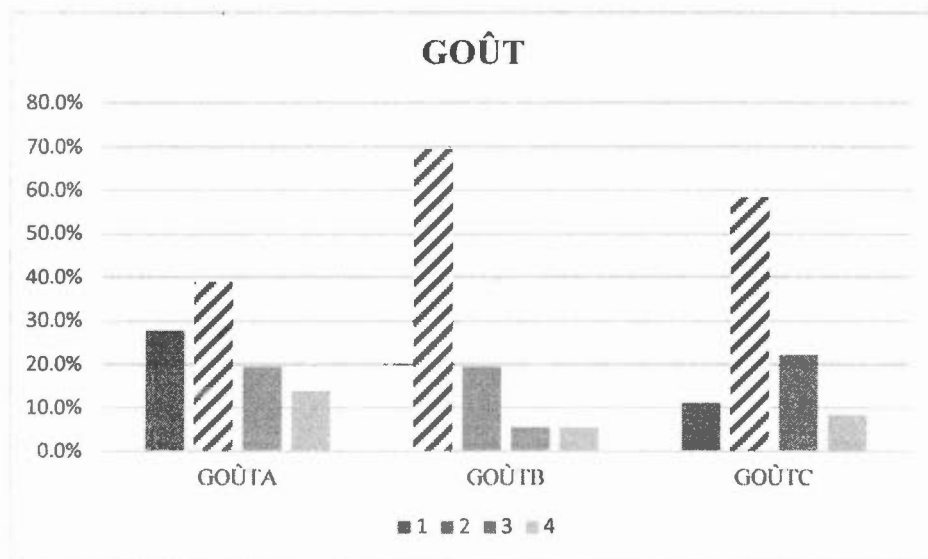
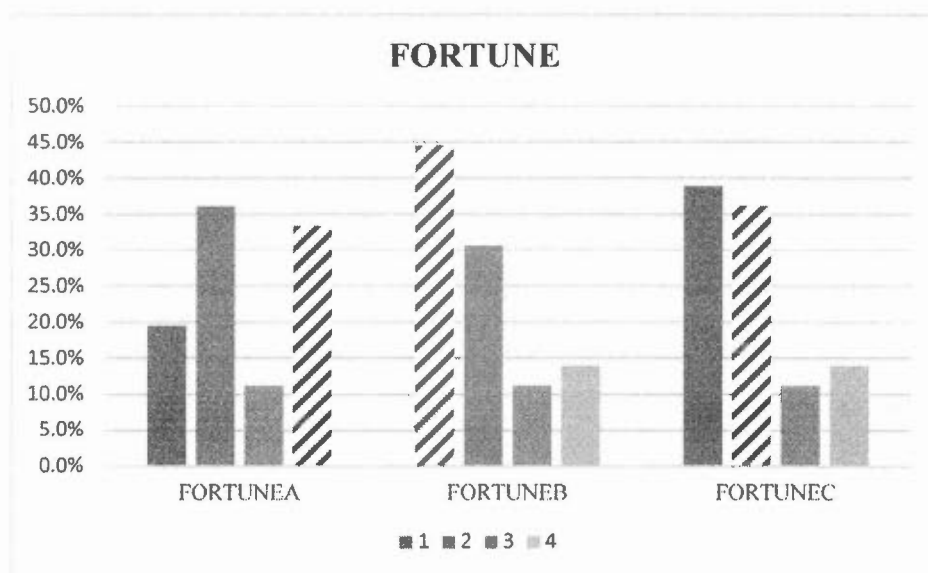


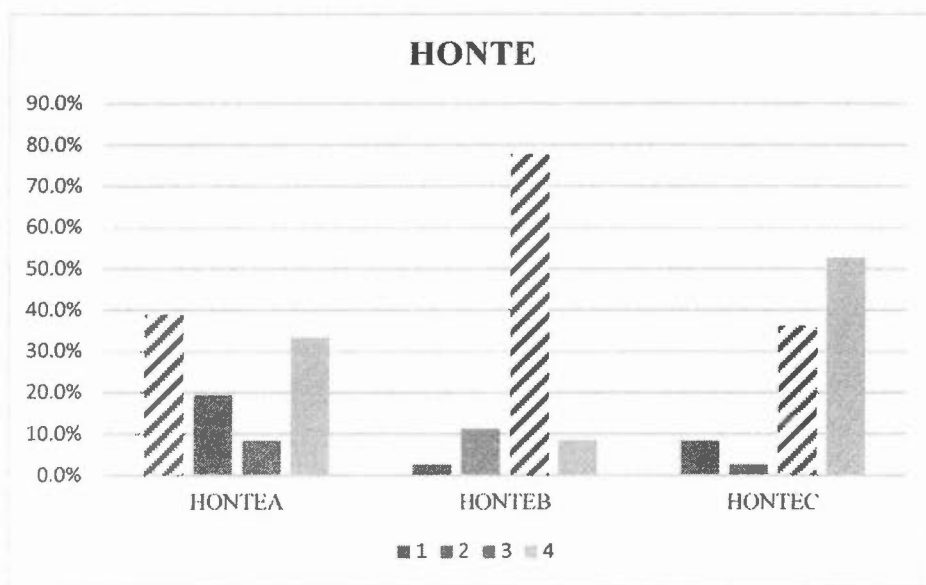
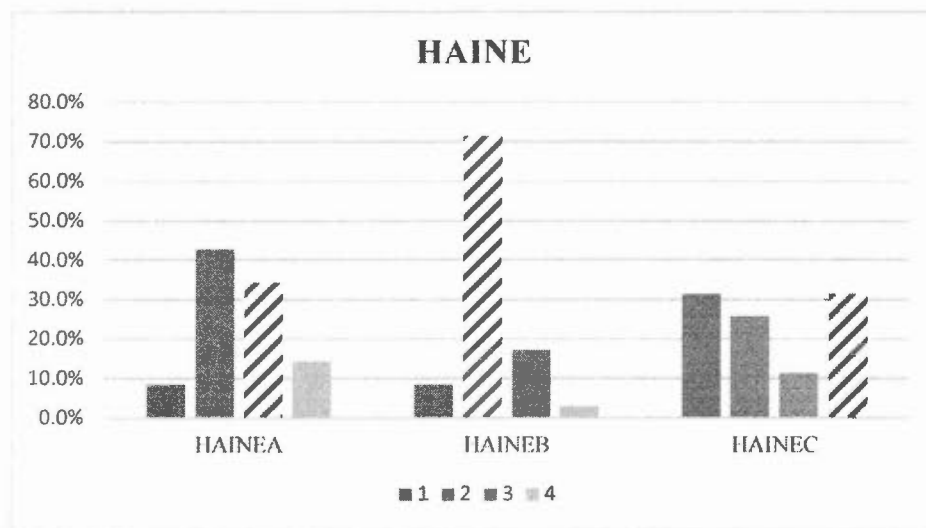


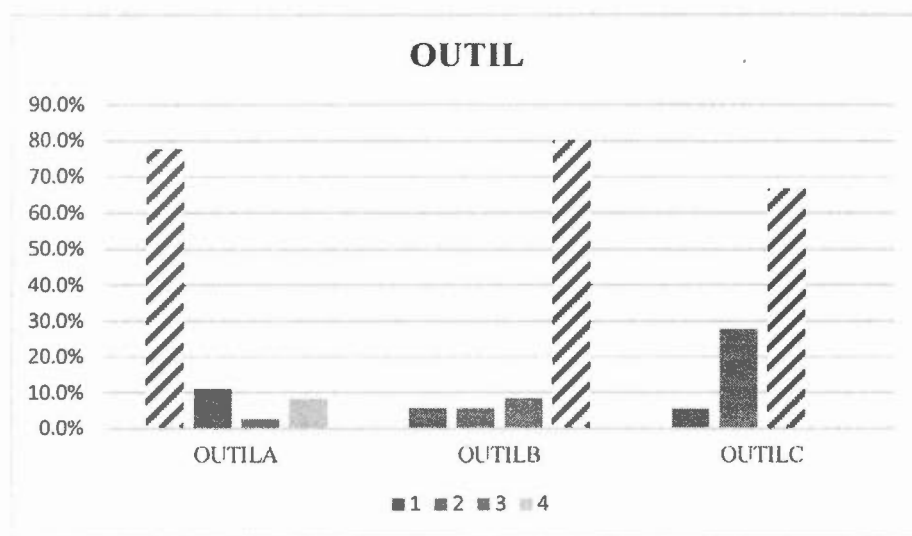
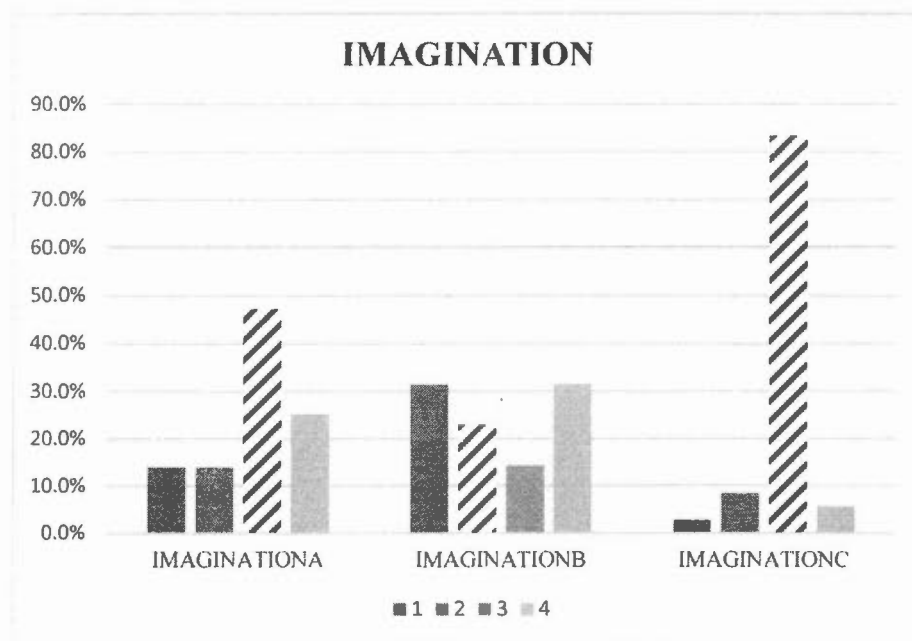


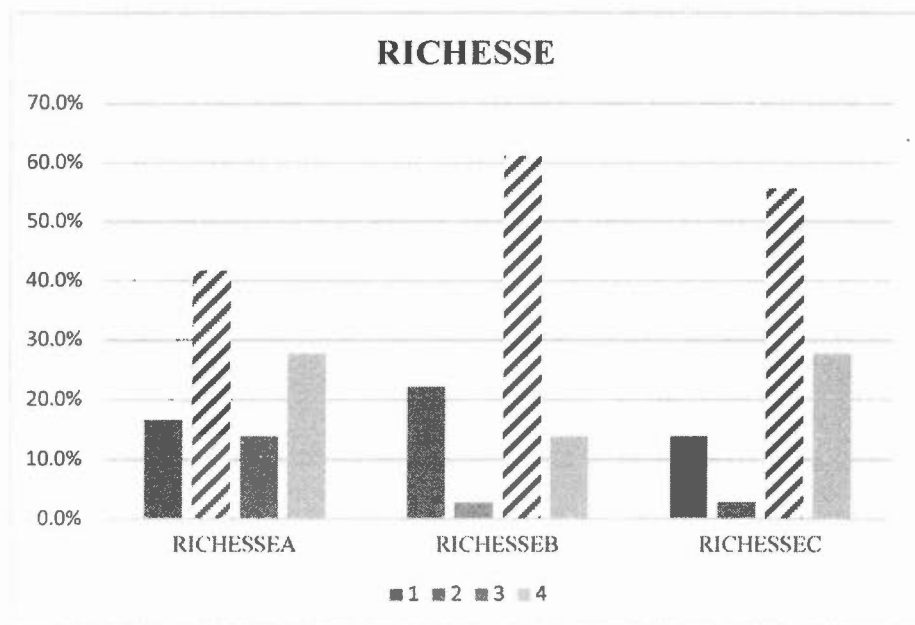
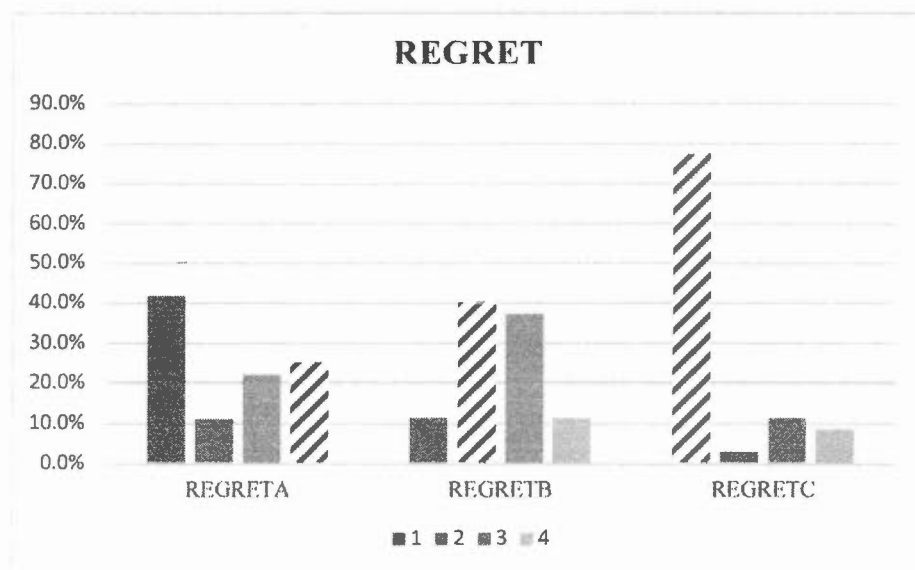


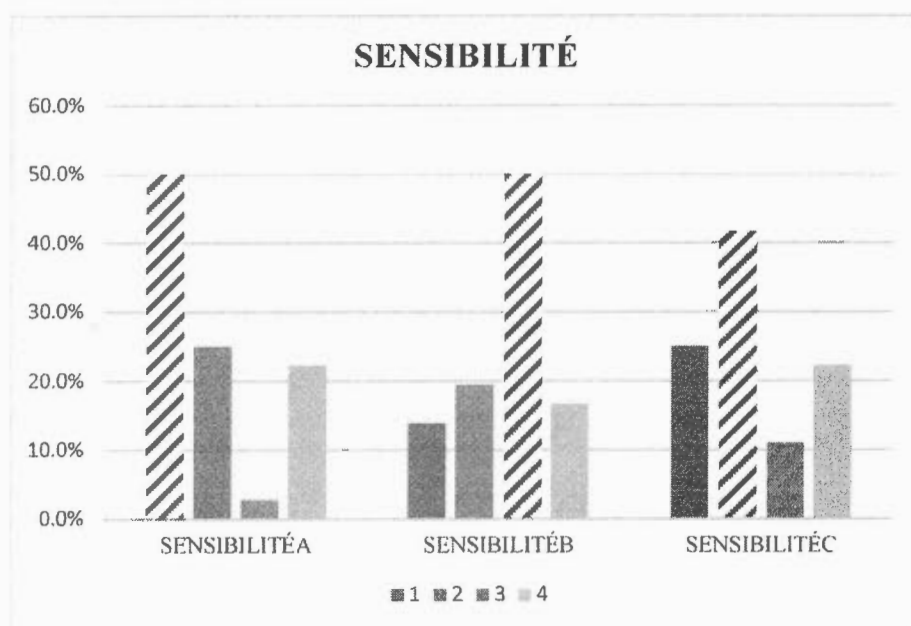
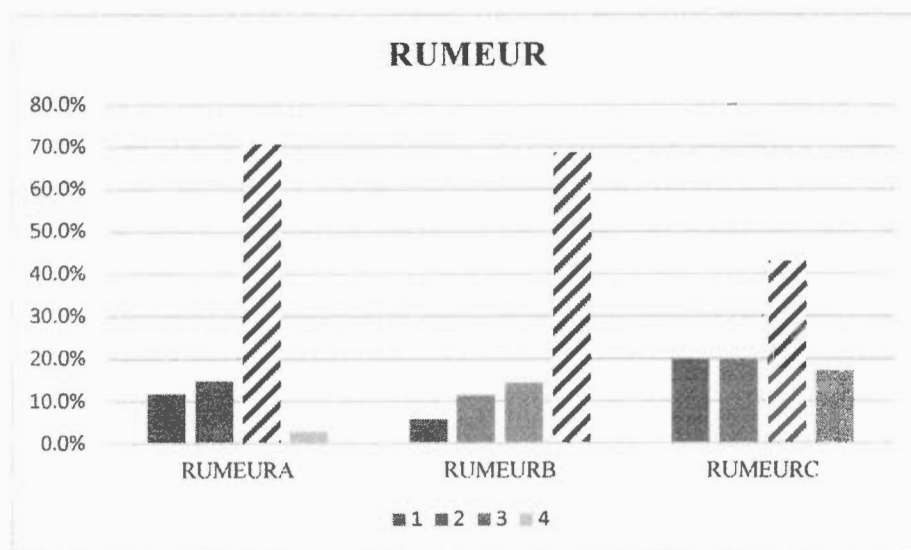


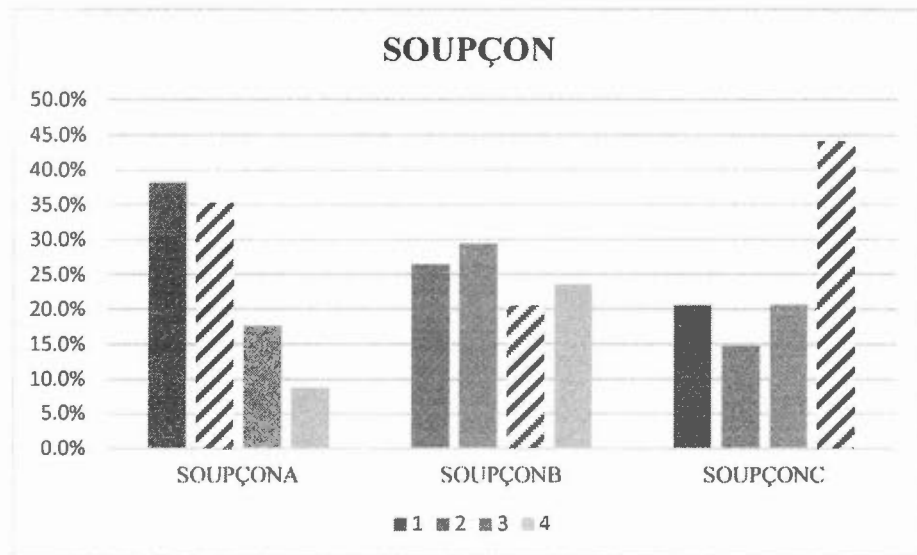
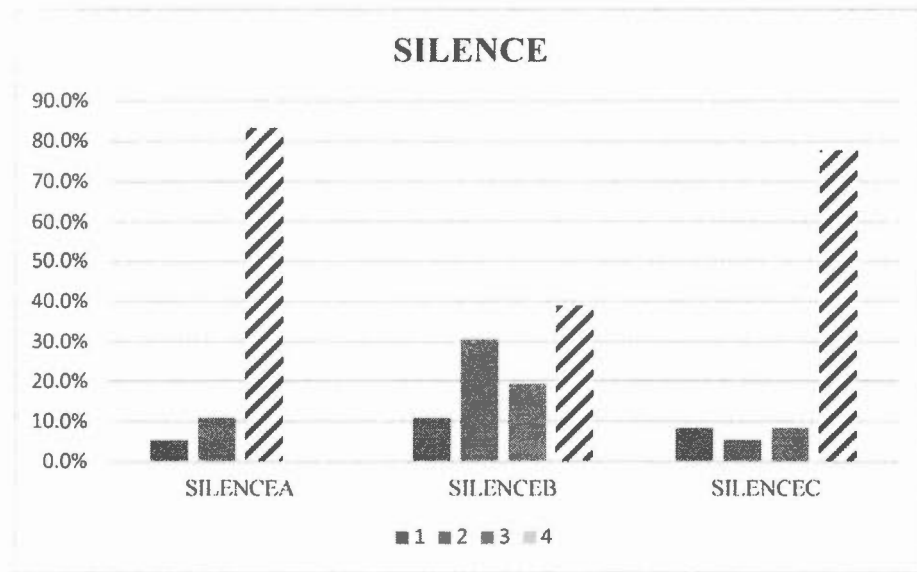


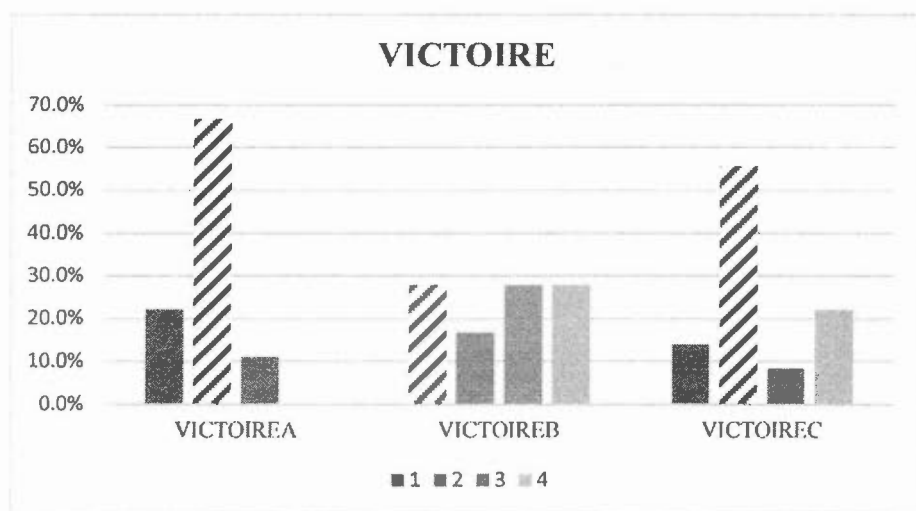
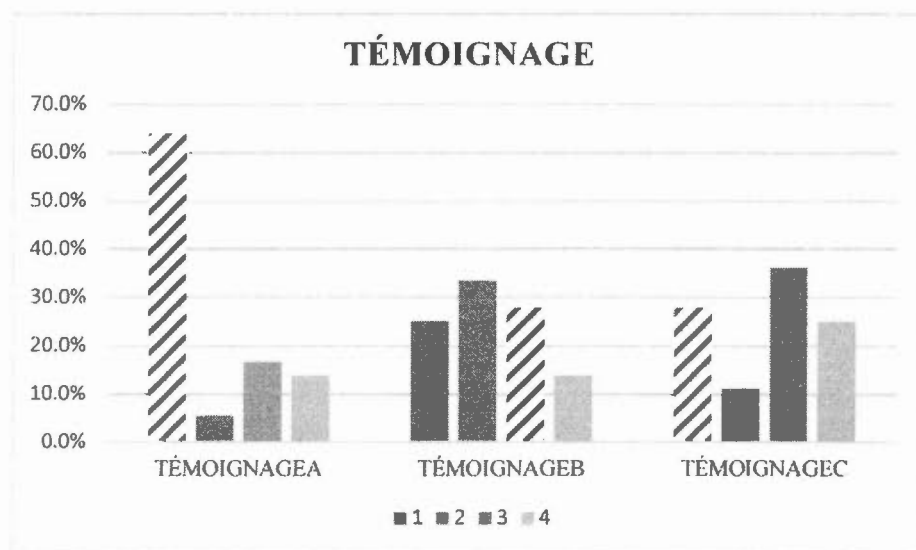












APPENDICE J
LES VALEURS ALPHA DE CRONBACH EN CAS DE SUPPRESSION D'UN
ÉLÉMENT

Statistiques de total des éléments	
Alpha de Cronbach en cas de suppression d'un élément	
ACCUSATIONA Succès/échec	0,906
ACCUSATIONB Succès/échec	0,904
ACCUSATIONC Succès/échec	0,908
APPLAUDISSEMENTSA Succès/échec	0,907
APPLAUDISSEMENTSB Succès/échec	0,907
APPLAUDISSEMENTSC Succès/échec	0,908
ASSIETTEA Succès/échec	0,910
ASSIETTEB Succès/échec	0,912
ASSIETTEC Succès/échec	0,907
BATAILLEA Succès/échec	0,905
BATAILLEB Succès/échec	0,910
BATAILLEC Succès/échec	0,911
CATASTROPHEA Succès/échec	0,908
CATASTROPHEB Succès/échec	0,906
CATASTROPHEC Succès/échec	0,910
COMBATA Succès/échec	0,908
COMBATB Succès/échec	0,907
COMBATC Succès/échec	0,905
CONVERSATIONA Succès/échec	0,906
CONVERSATIONB Succès/échec	0,907
CONVERSATIONC Succès/échec	0,906
CRAINTEA Succès/échec	0,906
CRAINTEB Succès/échec	0,906
CRAINTEC Succès/échec	0,906
CRIMINELA Succès/échec	0,907
CRIMINELB Succès/échec	0,905
CRIMINELC Succès/échec	0,908
DÉBATA Succès/échec	0,907
DÉBATB Succès/échec	0,905
DÉBATC Succès/échec	0,907
DÉSIRA Succès/échec	0,905
DÉSIRB Succès/échec	0,907
DÉSIRC Succès/échec	0,908
ÉLOGEA Succès/échec	0,908

ÉLOGEB Succès/échec	0,908
ÉLOGEC Succès/échec	0,907
ENTREVUEA Succès/échec	0,907
ENTREVUEB Succès/échec	0,908
ENTREVUEC Succès/échec	0,909
EXPOSÉA Succès/échec	0,906
EXPOSÉB Succès/échec	0,904
EXPOSÉC Succès/échec	0,906
FARDEAUA Succès/échec	0,906
FARDEAUB Succès/échec	0,906
FARDEAUC Succès/échec	0,908
FORÊTA Succès/échec	0,906
FORÊTB Succès/échec	0,906
FORÊTC Succès/échec	0,905
FORTUNEA Succès/échec	0,906
FORTUNEB Succès/échec	0,906
FORTUNEC Succès/échec	0,907
GOÛTA Succès/échec	0,907
GOÛTB Succès/échec	0,908
GOÛTC Succès/échec	0,906
HAINEA Succès/échec	0,907
HAINEB Succès/échec	0,907
HAINEC Succès/échec	0,906
HONTEA Succès/échec	0,906
HONTEB Succès/échec	0,906
HONTEC Succès/échec	0,910
IMAGINATIONA Succès/échec	0,909
IMAGINATIONB Succès/échec	0,909
IMAGINATIONC Succès/échec	0,908
OUTILA Succès/échec	0,907
OUTILB Succès/échec	0,908
OUTILC Succès/échec	0,908
REGRETA Succès/échec	0,908
REGRETB Succès/échec	0,906
REGRETC Succès/échec	0,906
RICHESSSEA Succès/échec	0,907
RICHESSSEB Succès/échec	0,909
RICHESSSEC Succès/échec	0,908
RUMEURA Succès/échec	0,907
RUMEURB Succès/échec	0,907
RUMEURC Succès/échec	0,906

SENSIBILITÉA Succès/échec	0,904
SENSIBILITÉB Succès/échec	0,908
SENSIBILITÉC Succès/échec	0,908
SILENCEA Succès/échec	0,906
SILENCEB Succès/échec	0,906
SILENCEC Succès/échec	0,907
SOUPÇONA Succès/échec	0,909
SOUPÇONB Succès/échec	0,909
SOUPÇONC Succès/échec	0,910
TÉMOIGNAGEA Succès/échec	0,906
TÉMOIGNAGEB Succès/échec	0,908
TÉMOIGNAGEC Succès/échec	0,905
VICTOIREA Succès/échec	0,909
VICTOIREB Succès/échec	0,906
VICTOIREC Succès/échec	0,905

APPENDICE K
RÉSULTATS OBTENUS POUR LA COLONNE « AUCUNE BONNE RÉPONSE »

Mots cibles	Pourcentages associés à la colonne « Aucune bonne réponse »
Soupçon	35,1%
Criminel	32,4%
Fortune	29,7%
Témoignage	27,0%
Débat	27,0%
Fardeau	27,0%
Conversation	24,3%
Éloge	24,3%
Exposé	18,9%
Haine	18,9%
Honte	16,2%
Regret	16,2%
Sensibilité	16,2%
Crainte	13,5%
Rumeur	13,5%
Bataille	10,8%
Forêt	10,8%
Goût	10,8%
Imagination	10,8%
Richesse	10,8%
Victoire	10,8%
Accusation	8,1%
Catastrophe	8,1%
Applaudissement	5,4%
Combat	5,4%
Désir	5,4%
Entrevue	5,4%
Silence	5,4%
Outil	2,7%
Assiette	0,0%

APPENDICE L
RÉSULTATS OBTENUS POUR LA COLONNE « UNE BONNE RÉPONSE »

Mots cibles	Pourcentages associés à la colonne « Une bonne réponse »
Accusation	54,1%
Catastrophe	48,6%
Conversation	45,9%
Bataille	45,9%
Haine	45,9%
Éloge	45,9%
Regret	43,2%
Fortune	40,5%
Imagination	40,5%
Richesse	40,5%
Sensibilité	40,5%
Soupçon	40,5%
Témoignage	40,5%
Victoire	40,5%
Criminel	37,8%
Applaudissement	35,1%
Crainte	35,1%
Exposé	35,1%
Goût	35,1%
Désir	32,4%
Fardeau	32,4%
Débat	29,7%
Honte	29,7%
Assiette	24,3%
Combat	24,3%
Forêt	21,6%
Outil	21,6%
Rumeur	21,6%
Silence	21,6%
Entrevue	18,9%

APPENDICE M
 ADDITIONS DE POURCENTAGES DES COLONNES « AUCUNE BONNE
 RÉPONSE » ET « UNE BONNE RÉPONSE »

Mots cibles	« Aucune bonne réponse » + « Une bonne réponse »
Assiette	24,3%
Entrevue	24,3%
Outil	24,3%
Silence	27,0%
Combat	29,7%
Forêt	32,4%
Rumeur	35,1%
Désir	37,8%
Applaudissement	40,5%
Goût	45,9%
Honte	45,9%
Crainte	48,6%
Imagination	51,3%
Richesse	51,3%
Victoire	51,3%
Exposé	54,0%
Sensibilité	56,7%
Bataille	56,7%
Catastrophe	56,7%
Débat	56,7%
Fardeau	59,4%
Regret	59,4%
Accusation	62,2%
Haine	64,8%
Témoignage	67,5%
Conversation	70,2%
Criminel	70,2%
Éloge	70,2%
Fortune	70,2%
Soupçon	75,6%

RÉFÉRENCES

- Allard, D. (2008). *Connaissances lexicales et en morphologie dérivationnelle chez des apprenants adultes avancés en français langue seconde* (Mémoire de maîtrise, UQAM). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/view/creators/Allard=3ADoris=3A=3A.html>
- Anderson, R., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark : International Reading Association.
- Barfield, A., & Gyllstad, H. (2009). *Researching collocations in another language-multiple interpretations*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Batista, R., & Horst, M. (2016). A New Receptive Vocabulary Size Test for French. *Canadian Modern Language Review*, 72(2), 211-233.
- Binon, J., & Verlinde, S. (2004). Les collocations: clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde. *Romanesque*, 29(2), 16-24.
- Bogaards, P. (1994). Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères. *Langues modernes*, 90, 60-62.
- Brown, H.D., & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York : Pearson Education.
- Cavalla, C., & Labre, V. (2009). L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects. In Tutin A. & Novakova I. (Eds.), *Le lexique des émotions et sa combinatoire lexicale et syntaxique* (pp. 297-316). Grenoble : Ellug.
- Centre de Recherche Inter-langues sur la Signification en Contexte. (2015). Dictionnaire Électronique des Synonymes (DES). Récupéré le 6 février 2016 du site Internet : <http://www.crisco.unicaen.fr/des/>
- Clas, A. (1994). Collocations et langues de spécialité. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 39(4), 576-580.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences 2nd edition*. Hillsdale : Erlbaum Associates.
- Cowie, A. P. (1998). *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford : Oxford University Press.

- Dąbrowska, E. (2014). Words that go together: Measuring individual differences in native speakers' knowledge of collocations. *The Mental Lexicon*, 9(3), 401-418.
- Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Deburme, G., & Lévesque, M. (2014). Le lexique: apprentissage et enseignement: Présentation. *Québec français*, (171), 68-69.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford : Oxford University Press.
- Druides informatique inc. (2015). *Antidote* (Version 9). [Logiciel, CD-ROM]. Montréal : Druides informatique.
- Dubreil, E. (2008). Collocations : définitions et problématique. *Texte! Textes et Cultures*, 8(1), « s. p. ».
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gendron-Landry, A. (2011). Les colocs en action: une approche orale des collocations. *Québec français*, (163), 59-61.
- Gouvernement du Canada. (2015). *TERMIUM Plus*. Récupéré le 6 février 2016 du site du gouvernement du Canada : <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-fra.html?lang=fra>
- Greidanus, T., & Nienhuis, L. (2001). Testing the quality of word knowledge in a second language by means of word associations: Types of distractors and types of associations. *The Modern Language Journal*, 85(4), 567-577.
- Gyllstad, H. (2007). *Testing English collocations: Developing receptive tests for use with advanced Swedish learners*. Lund : Lund University.
- Hausmann, F. J., & Blumenthal, P. (2006). Présentation: collocations, corpus, dictionnaires. *Langue française*, (2), 3-13.
- Hill, J., Lewis, M., & Lewis, M. (2000). Classroom strategies, activities and exercises. In M. Lewis (Ed.), *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach* (pp. 88-116). Hove : Language Teaching Publications.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.

- Lefrançois, P., Tremblay, O. & Lombard, V. (2011). *Constitution de listes de mots pour l'apprentissage de l'orthographe et du lexique au primaire et au début du secondaire*. Rapport de recherche soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Legallois, D. (2012). La colligation: autre nom de la collocation grammaticale ou autre logique de la relation mutuelle entre syntaxe et sémantique? *Corpus*, (11), 31-54.
- Lehmann, A., & Martin-Berthet, F. (2013). *Lexicologie: Sémantique, morphologie et lexicographie*. Malakoff : Armand Colin.
- Les Éditions Delisme inc. (2015). *Dictionnaire Usito*. Sherbrooke : Les Éditions Delisme.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove : Language Teaching Publications.
- Lonsdale, D., & Le Bras, Y. (2009). *A frequency dictionary of French: core vocabulary for learners*. New York : Routledge.
- Lundell, F. F., & Lindqvist, C. (2014). Lexical aspects of very advanced L2 French. *Canadian Modern Language Review*, 70(1), 28-49.
- Meara, P., & Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4(2), 142-154.
- Mel'čuk, I. A., & Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français: l'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Belgique : De Boeck.
- Meunier, F. & Granger, S. (2008). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam : John Benjamins.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition* (Vol. 45). Toronto : Multilingual Matters.
- Milton, J., & Fitzpatrick, T. (2014). *Dimensions of Vocabulary Knowledge*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants : français, langue d'enseignement*. Récupéré le 6 février 2016 du site du ministère:
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Récupéré le 6 février 2016 du site du ministère:
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/liste-orthographique-a-lusage-des-enseignantes-et-des-enseignants>

- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus*. Amsterdam : John Benjamins.
- Office québécois de la langue française. (2015). *Le grand dictionnaire terminologique (GDT)*. Récupéré le 6 février 2016 du site du gouvernement du Québec : <http://www.granddictionnaire.com>
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale: notions fondamentales*. Montréal : PUM.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10(3), 355-371.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined. In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing* (pp. 209-227). Philadelphie : John Benjamins.
- Read, J., & Nation, P. (2009). Introduction: Meara's Contribution to Research in L2 Lexical Processing. In T. B. Fitzpatrick, A. (Ed.), *Lexical processing in second language learners: Papers and perspectives in honour of Paul Meara* (pp. 1-12). Toronto : Multilingual Matters.
- Richards, K., Ross, S., & Seedhouse, P. (2012). *Research methods for applied language studies: An advanced resource book for students*. New York : Routledge.
- Schmitt, N. (2004). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing and Use*. Amsterdam : John Benjamins.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25(2), 211-236.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation* (Vol. 1). Oxford : Oxford University Press.
- Tremblay, O. (2014). Les collocations: des mots qui font la paire. *Québec français*, (171), 74-76.

- Verlinde, S., Binon, J., & Selva, T. (2006). Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage. *Langue française*, 150(2), 84-98.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22(02), 217-234.