

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA COMPRÉHENSION ET LE RÉEMPLOI DU VOCABULAIRE SUITE À UN
ENSEIGNEMENT PAR ORDINATEUR À L'AIDE DES DÉFINITIONS VERSUS À
L'AIDE DES CONCORDANCES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR
MARINA TCHERNIGOVSKAÏA

FÉVRIER 2008

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.01-2006). 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.»

À ma grand-mère

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 OBJECTIFS DE CETTE RECHERCHE.....	4
CHAPITRE II	6
CADRE THÉORIQUE	6
2.1 Vocabulaire et enseignement de langue seconde	7
2.1.1 Définition de vocabulaire.	7
2.2.1 Enseignement explicite.....	10
2.2.2 Enseignement implicite.	13
2.2.3 Complémentarité des approches ou enseignement à partir du contexte supporté par les indices.....	18
2.3. Logiciel de concordance ou concordancier.....	22
2.3.1 Avantages de l'ordinateur.....	22
2.3.2 Logiciel de concordance : définition et avantages.....	23
2.3.2 Différentes applications du logiciel de concordance et son utilisation	25
2.4 Cooccurrences.....	30
2.4.1 Définition.....	30
2.4.2 Types de cooccurrences.....	31
2.5 Question de recherche.....	33
CHAPITRE III.....	34
MÉTHODOLOGIE.....	34
3.1 Contexte.....	35

2.5 Question de recherche.....	33
--------------------------------	----

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE.....	34
3.1 Contexte.....	35
3.2 Participants.....	36
3.3 Instruments :.....	36
3.3.1 Questionnaire démographique.....	37
3.3.2 Questionnaire pour déterminer les compétences des étudiants avec les ordinateurs.....	37
3.3.3 Le test de compétence en français.....	39
3.3.4 Pré-test et post-test.....	40
3.3.5 Entrevues.....	41
3.4 Les activités.....	42
3.4.1 Activités d'apprentissage.....	42
3.4.2 Activité d'intégration (résumés).....	46
3.4.3 Examen final.....	47
3.5 Déroulement :.....	49
3.6 Analyse de données.....	51
3.6.1. Analyse quantitative.....	51
3.6.2 Analyse qualitative.....	51
3.6.3 Limites de la méthodologie.....	54
3.7 Validations des résultats.....	54

CHAPITRE IV

RÉSULTATS.....	55
4.1 Nombre de mots compris par les participants au pré-test.....	55
4.2 Résultats au test de compétences de l'Université d'Ottawa.....	58
4.3 Questionnaire de compétences technologiques.....	59
4.4 Pré-test.....	60
4.5 Post-test.....	62
4.6 Examen final.....	64
4.7 Activité d'intégration : résumé.....	65
4.8 Comparaison : post-test – pré-test.....	67
4.9 Comparaison : test de compétence en français - changements entre le pré-test et le post-test.....	69

4.10 Comparaison : résumé - post-test.....	71
4.11 Les entrevues.	73
CHAPITRE V	
INTERPRÉTATION.....	79
5.1 Nombre de mots compris par les participants au pré-test.	79
5.2 Le test de compétence en français.....	80
5.3 Questionnaire pour déterminer les compétences technologiques.	81
5.4 Le pré-test	82
5.5 Le post-test	82
5.6 Examen final	84
5.7 Comparaison pré-test - post-test.....	85
5.8 Activité d'intégration (résumés)	87
5.9 Les mots absents aux résumés pour les deux groupes « concordance » et « définition »	88
5.10 Comparaison : résumé - post-test.....	90
5.11 Comparaison : test de compétence en français – changements entre le pré-test et le post-test.	92
5.12 Entrevues	93
5.12.1 Liens avec d'autres cours.....	94
5.12.2 L'utilisation de dictionnaire.....	94
5.12.3 Les stratégies	96
CONCLUSION.....	98
ANNEXE A	
QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE.....	103
ANNEXE B	
QUESTIONNAIRE DE COMPÉTENCES AVEC LES ORDINATEURS.....	108
ANNEXE C	
PRÉ-TEST POST-TEST.....	112
ANNEXE D	
PROTOCOLE D'ENTREVUE.....	133
ANNEXE E	
RÉPARTITION DE FRÉQUENCES DES MOTS CHOISIS	136

ANNEXE F	
EXAMEN FINAL.....	139
ANNEXE G	
CLÉ DE CORRECTION POUR LE QUESTIONNAIRE DE COMPÉTENCES TECHNOLOGIQUES	144
RÉFÉRENCES.....	147

LISTE DES FIGURES

Figures

3.1 Exemple du pré-test.....	39
3.2 Exemple de l'activité d'apprentissage.....	42
3.3 Exemple de concordances utilisées dans le menu déroulant.....	45
3.4 Exemple de définition utilisée dans le menu déroulant.....	46
3.5 Extrait de l'examen final.....	47

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

2.1	Échelle de connaissance lexicale.....	15
3.1	Exemple du questionnaire Desjardins de l'Université d'Ottawa (2001).....	38
3.2	Exemple du tableau de la répartition des fréquences.....	43
3.3	Déroulement de l'expérimentation.....	49
3.4	Grille de correction pour les activités d'intégration.....	51
3.5	Grille de correction pour le pré-test et le post- test.....	52
4.1	Le nombre de participants ayant compris le mot au pré- test.....	56
4.2	Résultats au test de compétence en français de l'Université d'Ottawa.....	58

4.3	Questionnaire de compétences technologiques.....	59
4.4	Pourcentage de réussite au pré-test pour tous les mots et selon les deux groupes : «concordance» et «définition».....	60
4.5	Pourcentage de réussite au post-test pour tous les mots et selon les deux groupes : «concordance» et «définition».....	62
4.6	Réussite à l'examen pour tous les mots et selon les deux groupes : «concordance» et «définition».....	63
4.7	Réussite au résumé pour tous les mots et selon les deux groupes : «concordance» et «définition».....	65
4.8	Comparaison : mots absents pour les groupes « concordance » et « définition ».....	66
4.9	Pourcentage de réussite pour tous les mots et selon les deux groupes : «concordance» et «définition» au pré-test et au post-test.....	67
4.10	Comparaison : pourcentage de réussite selon les deux groupes : «concordance» et «définition» au pré-test et au post-test et les résultats au test de compétences en français.....	69

4.11 Comparaison : résumé - post-test. Pourcentage de réussite pour tous les mots et selon les deux groupes : «concordance» et «définition».....	71
--	----

RÉSUMÉ

Les connaissances lexicales constituent la base de tout enseignement de langues secondes. Cet enseignement peut être administré d'une façon implicite (à travers la lecture abondante) ou d'une façon explicite (en fournissant des indices de sens). Quelles sont les façons les plus efficaces qui permettent d'augmenter le bagage lexical dans un temps relativement court? Dans le présent travail, nous avons comparé la compréhension et le réemploi du vocabulaire suite à l'enseignement de celui-ci à l'aide des définitions et à l'aide des concordances. De cette façon, le sens du mot pouvait être donné ou inféré à partir de plusieurs exemples d'utilisation du mot. Nous avons utilisé l'ordinateur qui a permis d'avoir des interfaces cliquables et un accès immédiat à l'information. Un groupe d'étudiants du niveau universitaire qui suivait un cours d'immersion a été exposé à ces deux types d'enseignement. Les mots ciblés ont été enseignés pendant une session universitaire dans un contexte d'un cours d'histoire. Nous avons comparé les résultats de compréhension et de réemploi de 20 mots suite à l'enseignement à l'aide des définitions avec les résultats de compréhension et de réemploi de 20 mots suite à l'enseignement à l'aide des concordances.

L'interprétation des résultats nous a permis d'observer une tendance générale à de meilleurs résultats suite à l'enseignement à l'aide des concordances. Nous avons remarqué également que les apprenants débutants semblent progresser très rapidement à l'aide des concordances, tandis que les apprenants avancés arrivent généralement à de meilleurs résultats. De plus, les participants plus âgés semblent réussir mieux en ce qui a trait à l'inférence du sens à partir des concordances.

Mots-clés : acquisition des langues secondes, vocabulaire, explicite, implicite, concordances, cooccurrence.

INTRODUCTION

Parler une langue étrangère implique la connaissance des mots de la langue. Il nous arrive souvent de voir un apprenant qui essaie de remplacer sa pensée par des gestes ou, encore, qui utilise les mots de sa langue maternelle pour remplacer ceux de la L2. Il devient très vite démotivé. Lors de notre pratique enseignante, nous avons constaté que l'apprentissage de la L2 ne se fait pas toujours au même rythme ni de la même façon pour chaque apprenant. Comment, alors, aider un élève qui parle très lentement, fait des constructions de phrases maladroites et doit apprendre sa présentation orale par cœur, puisque les mots ne lui viennent pas en parlant? Cet élève devient également très nerveux, ne décolle pas les yeux des fiches mémoires et ose rarement s'exprimer devant ses pairs de peur de ne pas être compris. Il s'agit ici d'un cercle vicieux qui devient très difficile à briser et perdure tout au long du curriculum scolaire. L'apprenant manque souvent de mots, comme l'affirme d'ailleurs, Saville-Troike (1984).

Lors du curriculum scolaire, les apprenants sont exposés à une très grande quantité de mots nouveaux ; certains mots attirent leur attention, d'autres semblent passer inaperçus. Les méthodes utilisées par les enseignants et par les apprenants sont nombreuses et certaines sont plus efficaces que d'autres pour différents types d'apprenants. Lors de notre pratique d'enseignement, nous en avons expérimentées plusieurs (fiches de mémoire, listes de mots, mots avec traduction vers la langue maternelle ou avec la définition en langue seconde, la lecture intensive). La plupart se faisaient sur le support papier, mais nous avons aussi expérimenté l'enseignement sur l'ordinateur. Ce dernier attirait l'attention des apprenants, mais demandait souvent des efforts et du temps supplémentaire de la part de l'enseignant. Toutes ces méthodes semblent porter fruit, par contre, elles sont parfois plus ou moins appréciées des apprenants et donc plus ou moins utilisées. Nous tenons aussi à souligner le fait que nos apprenants, qui avaient peur de s'exprimer, ne connaissaient souvent qu'un seul

moyen d'enrichir leur vocabulaire: le dictionnaire d'où ils copiaient des définitions qui, bien souvent, ne correspondaient pas au sens particulier du mot dans le contexte.

De plus, nous avons souvent remarqué que les étudiants se promènent avec leurs dictionnaires comme avec un gilet de sauvetage; par contre, nous nous sommes souvent demandé jusqu'à quel point ce moyen les aide ; leur donne-t-il plus d'assurance? Il serait peut-être mieux d'apprendre à nager? Il est donc pertinent de leur enseigner le vocabulaire de différentes façons. Mais laquelle est la plus efficace, laquelle mène vers la compréhension du mot? C'est ce questionnement qui nous a amenée à nous pencher sur la question de l'enseignement du vocabulaire et, plus particulièrement, sur les façons qui mènent à une meilleure compréhension et une meilleure utilisation des mots.

Nous avons divisé ce travail de la façon suivante. En premier lieu, nous avons élaboré une problématique. Deuxièmement, dans notre cadre théorique, nous avons analysé le rôle du vocabulaire dans l'enseignement des langues. Ensuite, nous avons comparé les enseignements explicite et implicite. Puis, nous avons examiné les avantages de l'utilisation du logiciel de concordance. En dernier lieu, nous avons défini le concept de cooccurrence. La méthodologie choisie afin de compléter cette recherche est suivie des résultats obtenus. Finalement, nous avons interprété nos données. Une conclusion dans laquelle nous avons fait la synthèse de notre recherche termine ce travail.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'apprentissage de la L2 au secondaire est rarement parfaitement réussi. Le temps d'apprentissage est limité et pourtant le volume à acquérir est énorme. Nous avons remarqué, dans le cadre de notre enseignement, que les apprenants manquent souvent de mots pour communiquer et que leur débit est inadéquat. En tenant compte de ces facteurs, les apprenants perdent de la motivation, ont tendance à éviter de prendre la parole en classe et, par conséquent, éprouvent de l'angoisse lors des présentations orales devant les pairs. Cela devient, en quelque sorte, un cercle vicieux : il faut communiquer pour acquérir des mots nouveaux; par contre, il faut connaître un minimum de mots pour communiquer. Selon Folse (2004), les questions concernant le vocabulaire sont les plus souvent posées par les apprenants.

Auparavant, les chercheurs mettaient plus d'emphasis sur les mots à étudier que sur les processus d'apprentissage de ces mots. Depuis déjà une trentaine d'années, les recherches sur l'enseignement du vocabulaire prennent de plus en plus d'envergure (Meara, 1980). Par contre, nous avons remarqué dans notre entourage que la façon d'enseigner le vocabulaire n'a pas beaucoup évolué dans les salles de classe. Les enseignants se limitent parfois à donner une liste de mots à apprendre par cœur sans se soucier de développer l'habileté de s'en servir et offrent peu d'occasions de les réinvestir. De plus, les manuels scolaires au secondaire accordent très peu d'importance au vocabulaire. Scholfield (1991, tiré de Meara, 1997) a examiné une série de manuels scolaires et est arrivé à la conclusion que la quantité de mots nouveaux proposés à chaque chapitre n'est pas systématique et que leur fréquence n'est pas toujours appropriée pour le niveau des apprenants. Après avoir observé 50 heures de cours

d'anglais langue seconde, Folse (2004) arrive aux constatations suivantes : absence de plan général de l'enseignement de vocabulaire dans le curriculum; l'enseignement du vocabulaire au besoin, absence ou une très petite quantité de pratique et de réinvestissement du nouveau vocabulaire.

Plus l'apprenant connaît de mots plus il en apprend (Bogards, 1994; Chall, 1987). Folse (2004) fait référence à « Matthew effect » (parabole tirée de la Bible) : phénomène selon lequel le riche devient plus riche et le pauvre devient plus pauvre. Selon l'auteur, aucune stratégie d'apprentissage de vocabulaire ne remplace la connaissance du vocabulaire en tant que tel. Les apprenants eux-mêmes témoignent de leur grand besoin de connaître plus de mots (Saville-Troike, 1984). Comment donc assurer la compréhension de plus de mots dans une situation de salle de classe qui n'est pas naturelle (en comparaison avec l'environnement en place dans l'acquisition de la L1) et où le temps d'apprentissage est limité (Galisson, 1976)? Selon Mezinski (1983), l'apprentissage du mot à partir d'une brève définition ou d'un contexte unique ne facilite pas la compréhension du mot dans un contexte nouveau, alors que l'apprentissage du mot à partir de plusieurs contextes, avec ou sans définition assure une connaissance riche et transférable.

Comment donc assurer la richesse des contextes dans une salle de classe? Cobb (1997) propose d'utiliser l'ordinateur qui peut devenir un outil très intéressant. Il peut en effet faciliter la tâche de rétention en jouant le rôle d'un consultant disponible en tout temps et ayant des réponses immédiates aux interrogations potentielles des apprenants. En même temps, l'ordinateur peut servir de facteur de motivation (Knight, 1994, Tozcu, 2004).

1.1 Objectifs de cette recherche

Dans cette recherche, nous tenterons donc d'explorer la compréhension et la réutilisation de mots en mettant à profit les avantages que nous offre l'ordinateur. Nous comparerons, alors, deux types d'enseignement du vocabulaire par l'entremise de l'ordinateur: soit l'enseignement utilisant les définitions de dictionnaire et l'enseignement faisant appel à l'inférence du sens du mot à partir des concordances (plusieurs contextes tirés

des corpus linguistiques). Dans la prochaine section de ce travail, vous pourrez trouver le cadre théorique sur lequel nous nous sommes appuyée.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Il existe deux façons de percevoir la langue : a) organisée syntaxiquement (à partir de composantes de la phrase), selon des règles grammaticales b) organisée d'une façon collocationnelle (Moon, 1997). Cette dernière façon, qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette recherche, est basée sur le principe de prévoyance des mots. Ces derniers précèdent ou suivent immédiatement le mot à retenir et s'inspirent des corpus linguistiques. Par exemple : pour *blonds*, il est possible de prévoir le mot *cheveux*. Donc, les mots opèrent non d'une façon indépendante et interchangeable, mais en faisant partie d'un système lexical (Aitchison, 1987). Selon notre expérience d'enseignement, ce principe n'est pas toujours pris en considération lors de l'élaboration du matériel didactique.

De cette façon, le mot ne peut pas être isolé de son environnement. Plusieurs recherches suggèrent que l'acquisition du vocabulaire se fait mieux en contexte (Meara, 1997; Nattinger et DeCarrico, 1992; Nagy, 1997). Malgré les divergences des chercheurs sur son rôle et ses limitations, ces derniers s'entendent, néanmoins, sur le fait que le contexte est porteur d'information sur le mot, sur sa conduite. Le contexte permet également de présenter différentes acceptions du même mot et semble assurer une meilleure réterition (Hulstijn, 1992, cité par Bogaards, 1994). Il faut préciser ici que la notion du contexte est prise soit dans un sens très étroit (des mots immédiatement présents dans la même phrase) ou très large (toute la situation discursive). Certains auteurs s'en servent également pour parler du texte et de son contenu (Bogaards, 1994). Dans cette recherche, nous ferons référence aux notions du contexte étroit (phrase, concordance) et contexte élargi du mot (texte portant sur un participant précis).

2.1 Vocabulaire et enseignement de langue seconde

2.1.1 Définition de vocabulaire.

Le vocabulaire est un répertoire de mots à l'usage dans une communauté linguistique donnée à une époque donnée. Ce concept est souvent confondu avec la notion de *lexique* qui fait appel plutôt au répertoire général des mots de la langue (Tréville, 2000). Dans l'ensemble des mots, il faut distinguer *les mots pleins*, porteurs de contenu sémantique, et *les mots grammaticaux* servant à établir les liens (Tréville, 2000). Les deux sont importants dans l'acquisition de la L2 : les premiers permettent d'articuler un discours porteur de sens, les seconds aident à développer une plus grande cohérence et une meilleure fluidité lors de la production de ce discours. Dans notre recherche, nous ferons référence aux mots pleins et aux mots grammaticaux, car les deux peuvent former un groupe de mots que l'apprenant pourrait retenir en tant qu'une même unité linguistique : « apprendre quelque chose à quelqu'un ». Dans ce cas, le choix et la place de la préposition sont essentiels à la compréhension du mot « apprendre » et à son éventuel emploi.

2.1.2 Le vocabulaire dans l'histoire de l'enseignement des langues secondes.

Dans l'histoire de l'enseignement des L2, l'acquisition du vocabulaire était souvent considérée comme une conséquence naturelle de l'enseignement de la langue. À la Renaissance, l'enseignement se faisait selon le modèle latin : les mots étaient présentés «... à l'intérieur des sentences morales ou de maximes composées spécialement dans le but d'illustrer les règles de grammaire et leurs exceptions » (Tréville, 2000, p. 16). En 1611, William de Bath a rédigé un texte contenant 1200 proverbes qui illustre le vocabulaire le plus répandu (Schmitt, 2004). Cette approche est reprise au 19^e siècle par la méthode « grammaire-traduction ». Cette dernière se concentrait sur l'étude des règles de grammaire à travers des exercices de traduction et accordait très peu d'importance au vocabulaire (mémorisation de listes isolées de mots). Le plus grand défaut de cette méthode consistait dans le fait que l'accent était plutôt mis sur l'analyse de la langue et non sur la capacité de

l'utiliser. Vers la fin du 19^e siècle, une nouvelle méthode, appelée « méthode directe » a pris de l'ampleur (Shmitt, 2004). L'emphase était mise, cette fois-ci, sur l'exposition à la langue orale en imitant l'acquisition de la L1 avec l'habileté d'écoute en premier, puis, celle de l'expression orale et, en dernier, la lecture et l'écriture. Le vocabulaire concret était expliqué par des images et des objets concrets, tandis que les notions abstraites étaient présentées avec leur traduction (Shmitt, 2004). Cette méthode tenait pour acquis que les enseignants avaient des compétences avancées dans le domaine de la langue cible, ce qui n'était pas toujours le cas.

Au début du 20^e siècle, une nouvelle *Méthode de lecture* a été proposée. Les chercheurs ont compris le besoin d'insister sur l'apprentissage du vocabulaire afin d'améliorer l'habileté de lecture. De plus, cette dernière pouvait être transférée à la maison et augmenter considérablement le temps d'apprentissage (Shmitt, 2004).

Pendant la Deuxième Guerre mondiale, on s'est rendu compte aux États-Unis que la plupart de soldats ne pouvaient pas s'exprimer aisément, l'accent a donc été mis sur la communication. Cette méthode était connue sous le nom de « Audiolingualism ». Elle consistait dans l'apprentissage de certains patterns structuraux, afin d'acquérir de « bonnes habitudes langagières ». Par contre, le vocabulaire était choisi selon des critères de familiarité et de facilité afin de permettre la réalisation de ces structures. Le nouveau vocabulaire était ajouté seulement dans le but de supporter un nouveau schéma. En même temps, dans les années 50, en Angleterre, émerge *l'Approche situationnelle*, qui consistait dans le regroupement du vocabulaire selon le besoin situationnel (bureau de poste, magasin...). Par conséquent, cette approche mettait plus d'accent sur le vocabulaire que l'approche « Audiolingualism » (Shmitt, 2004).

Ce n'est qu'avec l'avènement des théories psychologiques sur l'activité cognitive et sur les mécanismes de l'apprentissage que l'enseignement du vocabulaire devient au centre des méthodes d'acquisition des langues secondes (Tréville, 2000). Noam Chomsky a critiqué l'approche béhavioriste, en présentant une nouvelle vision de la langue selon laquelle, cette dernière est gouvernée par les règles universelles et innées. Dorénavant, le message était jugé selon son caractère d'être approprié à la situation et non selon sa vérité grammaticale. (Schmitt, 2004). Jusqu'à tout récemment, une des méthodes très à la mode était la *Méthode*

communicative. Cette dernière, étant basée sur l'étude de l'usage de la langue dans un milieu social donné, ne faisait pas une place clairement définie à l'enseignement du vocabulaire. Par conséquent, elle ne débouchait pas sur une connaissance précise des mots et ne permettait pas d'augmenter le vocabulaire actif (Tréville, 2000).

Selon Schmitt (2004), la dernière tendance dans l'acquisition des langues sera basée sur l'idée d'un lien très profond entre la grammaire et le vocabulaire. L'analyse de nombreux corpus a clairement démontré que plusieurs structures que les linguistes considéraient auparavant gérées par les règles grammaticales, sont en effet délimitées par les choix lexicaux. Cette interdépendance des domaines lexical et grammatical, a amené les chercheurs à proposer une vision *lexicogrammaticale de la langue*. Sinclair et Renouf (1988) ajoutent une nuance à ce sujet : « *It is exceptionally difficult to teach an organized syllabus of both grammar and lexis at the same time* » (p. 143).

Les dernières recherches sur l'acquisition du vocabulaire à travers la lecture (Zahar et al, 2001) semblent suggérer une autre voie efficace dans l'acquisition de L2, celle de la lecture des textes naturels. L'apprenant se retrouve confronté aux contextes du mot variés (par conséquent, aux différents « patterns » d'utilisation du mot) et ayant différents degrés de richesse contextuelle (il s'agit de contextes qui suggèrent un nombre varié d'indices à la compréhension du mot). Malheureusement, cette façon de faire est difficilement applicable dans un contexte de salle de classe et du curriculum scolaire, car l'acquisition dans un contexte naturel de lecture prendra presque 29 ans (Zahar et al, 2001)! Les chercheurs arrivent à la conclusion que l'enseignement explicite devrait appuyer et enrichir l'enseignement implicite par le biais de la lecture de textes naturels. Dans les paragraphes qui suivent, nous ferons la distinction entre ces deux façons d'enseigner le vocabulaire.

2.2 Enseignement explicite versus enseignement implicite.

Les enseignants distinguent deux façons de présenter le vocabulaire : à savoir, l'enseignement de vocabulaire peut se faire d'une façon explicite (directe ou intentionnelle) au moyen de différents exercices. Le même enseignement peut être implicite (aussi indirect ou accidentel). Dans ce dernier cas, les unités linguistiques « ...apparaissent dans toutes leurs particularités dans des discours de tous les jours. Et les unités linguistiques les plus utiles,

celles dont les apprenants auront le plus besoin, reviennent très souvent et seront donc à leur disposition quand ils devront se servir eux-mêmes de la langue de façon productive » (Bogaards, 1994, p. 186). Dans cette catégorie, nous classons également l'inférence du sens à partir de la lecture. Lors de l'expérimentation, nous enseignerons le vocabulaire de façon explicite et implicite.

2.2.1 Enseignement explicite

Cette méthode ayant ses racines dans l'approche grammaire-traduction, a été reprise par le courant cognitiviste ayant à la base le principe suivant : « ...on peut structurer l'entrée de nouvelles connaissances, les organiser, de manière à les faire coïncider le plus possible avec la structure en place » (Tréville, 2000, p. 77-78). Cela implique le choix du matériel lexical ainsi que l'accompagnement par l'enseignant.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous appuyons sur la définition suivante : « On parle de l'enseignement explicite lorsque l'acquisition de la compétence linguistique est fondée sur l'exposé et l'explication de règles par le professeur, suivis d'application consciente par les élèves » (Galisson, 1976, p. 206). Dans le même ordre d'idées, Hulstijn (1992) insiste sur le fait que l'enseignement est explicite dans le cas où l'apprenant reçoit l'information à propos des règles qui sous-tendent l'entrant (input). Le chercheur poursuit avec la définition de l'apprentissage qui aura lieu à la suite d'un enseignement explicite : « *Explicit learning is input processing with the conscious intention to find out whether the input information contains regularities and, if so, to work out the concepts and rules with which these regularities can be captured* » (Hulstijn, 1992, p.132).

Sökmen (1997) dresse un inventaire des techniques explicites que l'enseignant peut utiliser en salle de classe :

- 1) Intégrer des mots nouveaux aux mots déjà connus. Cela permet une meilleure organisation des mots en réseau.
- 2) Augmenter le nombre de fois que l'apprenant rencontre le mot (entre 5 à 16 occurrences du mot afin d'assurer sa rétention (Nation, 2001). Sökman (1997) insiste sur l'exposition

progressive au mot avec intervalles (à la fin du cours, le lendemain, une semaine après), ce qui semble assurer une meilleure rétention à long terme que l'exposition à intervalles réguliers.

3) Augmenter la profondeur de traitement (« deep level of processing »). Cela peut être atteint en suggérant un nombre considérable d'activités de réinvestissement afin de manipuler les mots cibles le plus souvent possible.

4) Rendre le vocabulaire plus concret. Cela peut être rendu possible en faisant des liens avec les événements courants, les émotions, les expériences personnelles.

Ces nombreuses techniques peuvent remplacer la méthode traditionnelle de « la liste de mots appris par cœur ». En même temps, cela devient plus motivant pour l'enseignant et l'apprenant.

False (2004) se prononce pour les listes de mots à condition que

The content of the list is the target, and it is up to the teacher to come up with ways to present sections of the list to students in interesting, meaningful ways and then provide relevant oral and written practice activities (p. 3).

Boyle (1993) propose également une série de méthodes diversifiées (regroupement des mots, associations sémantiques, chansons, associations mot-geste) et arrive à la même conclusion : « meaningful vocabulary frames are superior to the traditional memorization of word pairs » (p.227). Huckin et Hayes (1993) suggèrent qu'un enseignement explicite ciblé sur les mots les plus fréquents du vocabulaire anglais est une condition préalable pour atteindre un seuil à partir duquel l'activité de lecture devient compréhensible et permet, à son tour, l'enrichissement du vocabulaire. Toscu (2004) recommande d'enseigner les premiers 2000-3000 mots en anglais le plus rapidement possible.

L'enseignement direct tel que pratiqué aujourd'hui peut sembler reprendre les principes de la méthode traditionnelle. Il faut cependant préciser, que le choix des mots se fait selon les besoins de l'apprenant, tandis qu'auparavant les enseignants présentaient les mots

que les apprenants ne connaissaient pas en général (Oxford and Scarcella, 1994, tiré de Cowie, 1997).

Huckin et Haynes (1993) nous préviennent, par contre, de l'insuffisance de la méthode explicite si l'enseignant se donne pour objectif d'enseigner approximativement les 40000 mots isolément, sans contexte. Premièrement, cela prendrait énormément de temps, ensuite le fait de travailler les mots isolés empêcherait l'apprenant de développer ses habiletés de lecture. De plus, cette méthode n'apprendrait pas à améliorer son vocabulaire par la lecture. Enfin, l'enseignement des mots sans contexte risque de mettre l'accent sur l'acception la plus répandue du mot et n'habituerait pas l'apprenant à interpréter le sens du mot en fonction du contexte dans lequel il apparaît.

L'usage des dictionnaires.

L'utilisation d'un dictionnaire est une façon simple de comprendre le sens du mot. Jusqu'à quel point mène-t-elle à l'acquisition de ce sens ? Dans la section qui suit, nous présenterons les différents points de vue quant à l'efficacité de son utilisation.

Il existe plusieurs études sur l'utilisation de dictionnaires ainsi que les études comparatives sur l'efficacité de leur différents types (monolingue, bilingue). Souvent, les praticiens déconseillent l'utilisation de dictionnaire; ce dernier n'est permis qu'en dernier recours (Knight, 1994). D'autres se prononcent en faveur de dictionnaires bilingues (Lapescu and Day, 1993).

Knight (1994), tente dans son étude de vérifier l'influence de l'utilisation de dictionnaires bilingues sur l'apprentissage du vocabulaire du contexte et sur la compréhension du sens général du texte. Le chercheur arrive à la conclusion que les étudiants apprennent plus de mots quand ces derniers sont présentés en contexte que sans contexte et que les étudiants qui ont accès au dictionnaire en apprennent davantage. Malgré le fait que le temps de lecture augmente, l'apprentissage augmente également et la consultation de dictionnaires n'interrompt pas la mémoire à court terme, mais, au contraire, améliore la compréhension générale du sens du texte. Dans la même étude, Knight (1994) suggère qu'il y aura lieu, dans les recherches futures, d'examiner l'utilisation des dictionnaires monolingues également.

False (2004) arrive à la conclusion suivante :

There is no research to support the myth that a bilingual dictionary is bad or that a monolingual dictionary is inherently better for ultimate word retention. Learners should use the type of dictionary that they feel most comfortable with where looking up the meaning of unknown word (p. 9).

Laufer et Hadar (1997) sont arrivés à la conclusion que la meilleure compréhension et production sont assurées par l'utilisation d'un dictionnaire bilinguisé (chaque entrée en L2 est accompagnée d'une définition en L2, de la traduction en L1 ainsi que d'un exemple d'utilisation et des cooccurrences du mot ciblé). Par contre, certains chercheurs (Brown, Collins et Duguid, 1989, p.33) se prononcent contre l'acquisition explicite du vocabulaire, plus précisément, par définition : « Because it is dependent on situations and negotiations, the meaning of a word cannot, in principle, be captured by a definition, even when the definition is supported by a couple of exemplary sentences ».

La définition de dictionnaire a ses limites (Murrison-Bowie, 1996). Elle ne peut pas être figée, car son sens prend forme dans un temps réel :

Meanings, strictly speaking, are events that take place in the word in which the participants are utterer and audience. Each participant draws on his or her mental stock of beliefs about word meaning to construct an interpretation. (Hanks, 1994, p. 91)

Dans la section suivante, nous nous pencherons sur une autre façon d'acquérir le vocabulaire non basée sur un cheminement contrôlé, mais plutôt inspirée de la lecture abondante (Krashen, 1989) ou de l'approche communicative.

2.2.2 Enseignement implicite.

Tréville (2000, p.75) définit l'enseignement implicite comme suit :

L'acquisition du vocabulaire se produit naturellement, par la fréquentation constante d'un apport langagier authentique et stimulant à partir duquel on pratique l'inférence pour découvrir le sens des mots nouveaux.

Milton et Meara (1995) estiment que les apprenants aux stades avancés peuvent acquérir jusqu'à 2500 mots par année dans un environnement de la salle de classe. Hulstijn (1992) se prononce pour l'efficacité de l'inférence à partir du contexte. Suite à une recherche ayant pour objectif de comparer la rétention des mots dont le sens a été inféré et des mots dont le sens a été donné, le chercheur arrive à la conclusion suivante :

If L2 learners read a L2 text for comprehension of its content, and not with the intention to expand their L2 vocabulary, then they are more likely to remember the form and meaning of an unknown word in the text when they have inferred its meaning by themselves (high mental effort) than when the meaning has been given to them (low mental effort). (p. 29)

Nation (2001) nous prévient que, dans la discussion sur l'apprentissage du contexte, il est important de faire la distinction entre le fait d'inférer le sens à partir du contexte naturel et l'acquisition délibérée à partir des textes spécialement conçus et choisis. Nagy et al. (1985) signalent certaines limites de recherches antérieures sur le contexte qui peut être riche et non naturel. Leur hypothèse de départ est que l'acquisition du vocabulaire a lieu à partir du contexte naturel (pas très informatif, car les mots environnants ne donnent pas suffisamment d'indices pour la déduction du sens) même à travers une seule exposition au mot. La force de l'étude de Nagy et al. (1985) consiste dans le fait qu'elle tient compte de l'apprentissage partiel des mots qui constituent un grand pourcentage du vocabulaire de l'apprenant. Ils arrivent à la conclusion que l'avantage de l'acquisition par contexte consiste dans l'effet cumulatif. Nation (2001, p. 236) ajoute à ce sujet : « "What proportion of unknown words can be guessed from context?" is probably not the right question. It should be Is it possible to use context to keep adding small amounts of information about words that are not yet fully known? »

La profondeur de traitement est un élément important dans l'apprentissage du sens du mot. La compréhension partielle mène à la compréhension précise du mot, ce dernier étant le but ultime de l'apprenant : « Partial understanding is thus a potentially rich resource that should be better utilized in learning/teaching situation » (Haastrup et al., 1998, p.98). Afin de tenir compte des connaissances partielles, Paribakht et Wesche (1993) ont élaboré une échelle de connaissance lexicale qui se présente sous forme d'auto-évaluation et de démonstration de connaissances à partir d'une liste de mots isolés.

Tableau 2.1
Échelle de connaissance lexicale

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

De cette façon, la capacité de réemployer le mot dans une phrase témoigne des connaissances plus profondes sur le mot en question. Comme l'a bien remarqué Tozcu (2004), les connaissances sur le mot et son comportement sont en lien direct avec l'emploi du mot dans une phrase: « ...whereas word integration has to do with using the words' syntactic, semantic, and pragmatic information in order to be able to integrate them into larger phrases and sentences » (p.479)

Nagy et al. (1985) comparent plus précisément les résultats de l'acquisition des mots à partir d'un contexte (0,25 mots par minute) avec les études menées par Beck et al. (1983) (0,2 mots par minute) à l'aide de l'enseignement direct. La quantité de mots à apprendre est trop élevée, l'enseignement de mots individuels en utilisant la méthode directe se révèle donc peu efficace; par conséquent, l'apprenant doit apprendre à être autonome (Nagy et al., 1985). Cela veut dire qu'il doit faire appel aux connaissances linguistiques, aux connaissances du mot ainsi qu'aux connaissances stratégiques (Nagy, 1997). Lors de

l'analyse de données, nous tiendrons compte de ces éléments qui peuvent jouer un très grand rôle dans la compréhension des mots.

1) Connaissances linguistiques :

La conduite syntaxique du mot donne beaucoup d'information sur le sens du mot. Par contre, les apprenants de langue seconde peuvent être désavantagés à ce niveau, car la syntaxe de la L1 influence les hypothèses qu'ils se font du sens éventuel du mot en L2. La connaissance des mots environnants est aussi un facteur important pour déduire le sens du mot (Nagy, 1997).

2) Connaissances du mot ou du concept:

La connaissance du concept est primordiale, car elle facilite la déduction (Nagy, 1997, p.79) : « ...is harder to learn a word meanings for a new concept than a word which is simply a new label for a familiar concept... ». De cette façon, le degré de familiarité avec le domaine de savoir peut être déterminant dans l'efficacité de l'apprentissage du contexte. Nagy précise que les adultes sont plus avantagés dans ce sens que les enfants, car ils ont une base plus importante de concepts familiers.

3) Connaissances stratégiques :

Ce type de connaissances consiste dans le contrôle conscient des ressources cognitives. Même si la tâche de lecture n'est pas suivie par une quelconque évaluation, certains apprenants qui ont intériorisé certaines stratégies d'acquisition du contexte (par exemple, utiliser le dictionnaire, noter le mot dans la marge ou sur des fiches) portent une attention particulière aux mots nouveaux et essaient d'en déduire le sens. Nation (2001) insiste sur l'importance de l'enseignement de ces stratégies, car, pour certains apprenants, elles ne sont pas du tout naturelles. Le chercheur les considère comme une sous-catégorie des stratégies de lecture. Lay (1995) décrit dans son article une façon de développer cette stratégie en introduisant une procédure selon laquelle l'apprenant devait en premier chercher le sens du mot en utilisant tous les indices possibles du contexte, verbaliser cette procédure et, par la suite, vérifier le mot dans le dictionnaire.

Par contre, seules, les connaissances de l'apprenant ne peuvent pas déterminer la réussite de l'acquisition. Nation (2001) envisage également quelques conditions d'acquisition dépendant du contexte même :

- nombre d'occurrences (le plus grand nombre d'occurrences donne plus de chances à l'apprentissage),
- variabilité du contexte (plus les contextes sont diversifiés, plus d'indices sont disponibles),
- l'importance du mot pour la compréhension du texte (l'apprenant va porter plus attention au mot crucial à la compréhension du sens de la phrase ou de texte),
- familiarité du concept (si le concept en question est déjà connu, il est plus facile d'en déduire le sens),
- connaissance préalable du sujet (par exemple, les connaissances dans un domaine d'étude donné peuvent aider l'apprenant).

De cette façon, le contexte qui respecte le plus ces conditions sera instructif pour l'apprenant. Plus précisément, l'apprentissage devient efficace seulement dans le cas où le contexte donne le plus d'indices à la compréhension du mot. Comparons les deux contextes suivants pour le mot *coffre-fort* :

a) *Le banquier ferme le coffre-fort à clé pour mettre l'argent en sécurité.*

b) *J'achète un coffre-fort pour suivre le conseil de mon père.*

(Exemples tirés de Bogaards, 1994, p.175)

Dans le premier cas, l'apprenant peut déduire l'utilité de *coffre-fort*, tandis que dans le deuxième cas, le contexte ne donne aucun indice et il est possible de remplacer le mot *coffre-fort* par un autre (*un bureau ou un chien*) sans changer la structure de la phrase.

Beck et al. (1983) font une distinction encore plus précise dans la description des contextes et mettent en place un modèle de 4 niveaux : contexte erroné « misdirective contexte » (semble suggérer un sens erroné); contexte non instructif « nondirective contexts » (ne dirige le lecteur vers aucun sens particulier); contexte général (permet de classer le mot dans une catégorie générale); contexte instructif « directive context » (accompagne le mot d'une définition implicite). L'étude de Zahar et al. (2001, p.11) fait le lien entre l'apprentissage et le support contextuel ; les chercheurs arrivent à la conclusion suivante:

Given that learners apparently do not learn very well from rich contexts, and can not learn anything at all from totally opaque contexts, it could be in the alternation of more and less informative contexts, as appears to characterize natural text, that words can be learn.

Dans cette perspective, Nation (2001) fait la distinction entre les contextes naturels et les contextes spécialement construits. Le chercheur attire notre attention sur le fait que dans plusieurs recherches sur l'apprentissage à partir du contexte, ce dernier n'est pas précisé. Afin que l'apprentissage à partir du contexte ait lieu, il faut que 98 % des mots soient déjà connus de l'apprenant, cela signifie que seulement 1 mot sur 50 demeure inconnu (Nation, 2001). De cette façon, le contexte fournit suffisamment d'indices pour que la déduction soit possible, d'où l'importance pour les enseignants et les didacticiens d'accorder une attention particulière aux textes présentés aux apprenants.

2.2.3 Complémentarité des approches ou enseignement à partir du contexte supporté par les indices.

En nous basant sur ce qui a été explicité plus haut, les chercheurs (Hulstijn, 1992; Coady, 1997) semblent finalement distinguer deux approches dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire :

- 1) Déduction du sens à partir de la lecture sans donner d'autres indices que le texte naturel puisse en offrir (enseignement implicite) :
- 2) Compréhension du sens grâce à la présence d'indices (traductions, synonymes, paraphrases, définitions, contextes précis) facilitant la déduction du sens.

Dans cette section nous présenterons des recherches contradictoires dans lesquelles ces deux approches se confrontent.

Tozcu (2004) se prononce contre le processus de deviner le sens du mot à partir du contexte. Le chercheur présente des arguments basés sur l'analyse de plusieurs recherches antérieures dans ce domaine, à savoir :

- la non reconnaissance de la forme du mot ;

- le manque de connaissances lexicales afin de comprendre le contexte (par ailleurs, il observe que les définitions ne sont pas toujours utiles aux apprenants pour la même raison) ;
- l'insuffisance du contexte unique ;
- manque de connaissances culturelles ;
- ne mène pas toujours à l'apprentissage.

Mondria (2003) semble également rejeter radicalement l'inférence du contexte:

...the meaning –inferred method (i.e., inferring the meaning of unknown words from context, verifying their meanings with the help of a word list, and then memorizing the meanings) leads to a similar level of retention as the meaning-given method (i.e., immediately starting to memorize the meaning of unknown words), but the former is considerably more time consuming and therefore less efficient (p. 473).

Donc, selon Hulstijn (1992), si l'apprenant utilise la lecture et se sert du contexte dans le but d'élargir son vocabulaire, la discussion ne devrait pas tourner autour d'une dichotomie entre *donner* versus *deviner*. Les chercheurs et les praticiens devraient plutôt s'interroger sur lequel des indices est le plus efficace (synonyme, traduction, choix multiples, phrase offrant un contexte précis, ces indices pris séparément ou simultanément). Coady (1997) confirme l'efficacité de cette approche : « It is argued that the most effective way of addressing the vocabulary needs of L2 academic students is though a combination of reading and interactive vocabulary instruction » (p.280).

Ce raisonnement nous a guidée dans l'élaboration de notre méthodologie, à savoir, comparer les deux indices : définition en L2 et un éventail de concordances, toujours en offrant le contexte général de lecture. Nous avons jugé plus opportun de s'en tenir à l'apprentissage intentionnel (nos apprenants savaient qu'ils devaient passer un test à la fin de l'expérimentation). Cette démarche nous paraît plus caractéristique de la situation de l'enseignement des L2.

Grace (1998) expérimente une méthode d'enseignement qui tient compte des lacunes de la méthode de déduction du contexte (possibilité de rétention du sens erroné). La chercheuse propose d'inférer le sens du mot à partir de « pregnant sentences » ou phrases descriptives présentées en L2 qui sont suivies de la vérification du sens deviné dans un dictionnaire bilingue. Cette méthode tente de trouver une synergie entre la profondeur de traitement (sens deviné, inférence du contexte) et la vérification du sens du mot (sens donné). Les résultats de cette étude ont démontré que tous les participants sont parvenus à une meilleure rétention à court et à long terme.

Nation (2001) insiste sur la complémentarité des méthodes directe et indirecte. Selon lui, un programme d'acquisition de langue seconde bien structuré offre à l'apprenant l'occasion de profiter des bienfaits des deux méthodes. Par contre, l'enseignement direct ne doit pas dépasser 25% du curriculum général du programme de langue (Nation, 2001). Coady (1997) donne des précisions par rapport à la planification du syllabus: il suggère de mettre l'emphase sur l'approche explicite, la mémorisation des mots les plus fréquents (2000-3000), afin d'installer l'automatisation dans la reconnaissance des mots, pour, éventuellement, passer à l'enseignement implicite basé sur le contexte. Ce procédé s'explique par le fait que plus le processus de l'identification des mots fréquents devient automatique, plus de capacité cognitive devient disponible afin d'inférer le sens des mots inconnus et moins fréquents du contexte. (Lesgold and Perfetti, 1997)

D'autres recherches (Coady, 1993; Perfetti, 1997; Tozcu, 2004) présentent une vision différente de la complémentarité des approches implicite et explicite. Les chercheurs distinguent deux approches dans le traitement de l'information à partir du texte : l'approche *bottom-up* (l'identification graphophonémique de la forme du mot et l'extraction de son sens) et l'approche *top-down* (inférence du contexte local et global). Selon Toscu (2004), ces dernières se révèlent également être complémentaires:

In conclusion, encouraging students to learn vocabulary only by using contextual clues that is, a top-down approach to vocabulary building, is not sufficient in and of itself. On the other hand, encouraging them to use a bottom-up approach will not be without problems, either (p.479).

Huckin and Haynes (1993) arrivent à la même conclusion en affirmant que l'utilisation des deux méthodes d'une façon complémentaire se révèle être l'approche la plus équilibrée dans la lecture en L2 et l'enseignement du vocabulaire. Nassaji (2003) arrive également à la conclusion que le fait de s'appuyer seulement sur le contexte élargi n'est pas suffisant en soi et assure seulement 25% d'inférences correctes. Nassaji recommande aux enseignants de considérer l'enseignement explicite en tant que départ de l'apprentissage, par la suite, le contexte élargi ou plusieurs contextes consolideront et développeront le sens complet du mot. Ce même chercheur suggère d'encourager davantage le recours et la considération du sens large du texte, cette stratégie étant souvent négligée par les apprenants.

Paribakht et Wesche (1993) confirment également que la lecture accompagnée de l'enseignement direct est supérieure à l'apprentissage contextuel du vocabulaire. Selon leur étude, les sujets qui ont seulement lu pendant 3 mois ont fait de très grands progrès de même que les sujets qui ont lu et étudié le vocabulaire pendant le même laps de temps. Par contre, les derniers sont arrivés à de meilleurs résultats. False (2004) rappelle que la seule exposition au contexte n'est pas suffisante en soi et qu'il faut considérer le processus d'apprentissage en tant que processus complet : « What students need is not just exposure to reading materials; they need reading with explicit, planned vocabulary work » (p. 7).

L'avènement des nouvelles technologies permet d'élargir les limites de l'enseignement implicite, puisqu'il réduit le temps d'apprentissage en fournissant des contextes différents et des définitions du mot en même temps (Cobb, 1997 ; Stevens, 1991 ; Sun, 2003 ; Grace, 1998). De cette façon, l'apprenant n'a besoin ni de lire de longs textes pour rencontrer le mot dans différents contextes, ni de feuilleter les pages des dictionnaires. A l'aide des programmes spécialisés, il peut, dans un court texte, avoir accès à la définition et à d'autres exemples d'utilisation du mot ciblé. Notre prochaine section sera consacrée aux diverses possibilités que nous offre l'ordinateur.

2.3. Logiciel de concordance ou concordancier

2.3.1. Avantages de l'ordinateur

De nos jours, l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement des L2 est largement pratiquée et expérimentée. Plusieurs recherches témoignent des bienfaits de cet outil.

Grace (1998) justifie l'utilisation de CALL (l'apprentissage des langues assisté par ordinateur) par leur capacité d'adaptation: « This inherent adaptability of CALL allows different types of learners to select the strategies best suited for them when obtaining the necessary type of information about a given word » (p. 533). Tozcu (2004) examine l'effet de l'enseignement direct de vocabulaire via l'ordinateur. Le chercheur compare deux groupes : un qui utilise le logiciel d'enseignement de langues *New Lexis* afin d'apprendre les mots les plus fréquents en anglais, l'autre groupe pratique la lecture des articles et fait des exercices de compréhension écrite. Il arrive à la conclusion, que les deux groupes améliorent leurs connaissances lexicales, par contre, le groupe expérimental obtient de meilleurs résultats. De cette façon, l'enseignement personnalisé par ordinateur peut grandement faciliter l'apprentissage du vocabulaire. De plus, l'ordinateur permet de travailler à l'extérieur de la classe ce qui économise le temps précieux de l'enseignant.

Cobb et al. (2001) expérimentent une autre application de l'ordinateur : la lecture de textes en ligne. Les chercheurs ont comparé la lecture d'un texte sur papier sans outil de référence à celle d'un texte en ligne avec tous les mots ayant une interface cliquable avec une définition et les contextes. Cobb et al. (2001) ont comparé deux étudiants adultes de niveau intermédiaire de français L2 et d'allemand L2. Ils sont arrivés à la conclusion que, malgré le temps légèrement supérieur dans le deuxième cas, la méthode de lecture à l'aide de l'ordinateur a permis de réduire les mots inconnus de 38 % en comparaison à 7 % de la méthode de lecture sur papier. Dans le même ordre d'idées, Knight (1994) se prononce en

faveur de la lecture sur ordinateur. Dans sa recherche, l'auteur évoque la grande appréciation des étudiants de la lecture sur l'écran.

Dans les paragraphes qui suivent nous présenterons en détails une autre application de l'ordinateur - le logiciel de concordance - que nous avons utilisé dans notre expérimentation.

2.3.2 Logiciel de concordance : définition et avantages

L'inférence du sens à partir du contexte a été décrié (Haynes, 1983, cité dans Cobb et al. 2001 ; Toscu, 2004 ; Mondria, 2003), car le pourcentage de mots retenus ayant une définition exacte était très bas. De plus, la frustration de certains apprenants influençait leur motivation. De cette façon, l'ordinateur est peut-être le seul outil disponible de nos jours qui permette, en quelque sorte, de recréer l'environnement naturel (par opposition à l'environnement spécialement construit) et de confronter l'apprenant aux nombreuses occurrences du mot (Cobb, 1997). Par conséquent, l'ordinateur devient un consultant disponible en tout temps pour l'apprenant : « *Learners benefit less from answering a computer's questions than they do from having a computer answer theirs* » (Cobb, 1997, p.314).

Les recherches de Cobb s'appuient sur l'acquisition du vocabulaire à travers la lecture qui constitue, selon Krashen (1989) une des façons les plus efficaces d'enrichir le vocabulaire. Dans cette perspective, la quantité de lecture est un facteur primordial; plus l'apprenant lit, plus élevée est la fréquence des occurrences des mots nouveaux, meilleure est la rétention. Afin de respecter ce principe, Cobb (1997) a introduit dans ses recherches le logiciel de concordance qui permet un accès immédiat à plusieurs contextes du mot donné.

« Un logiciel de concordance est un logiciel de mots présentés avec leur contexte. Une fois réalisée, l'indexation des mots d'un texte, d'un auteur, d'une époque fournit des renseignements sur les références des mots et éventuellement sur leur fréquence » (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 1999, p.159). Cette pratique a une longue vie. En effet, les premières concordances ont été réalisées par les moines sur la Bible

et avaient pour but d'en comparer les diverses versions afin d'arriver à une version éditoriale normalisée (Garrigues, 1999 ; Tribble, 1990). L'avènement des ordinateurs a permis de remplacer le travail manuel et d'augmenter le potentiel d'application des concordances (Tribble, 1990). Le logiciel de concordance est utilisé afin d'analyser des *corpus*: « large compilation of documents by a particular author or representative of particular genre, or else writings on a particular topic » (Tribble, 1990 p.15). Le plus grand défi d'un corpus est d'être large et varié afin d'être représentatif de la langue en général. L'avantage du logiciel de concordance consiste dans le fait que même si le sens du mot n'est pas clair à partir d'un contexte donné, d'autres contextes sont disponibles immédiatement pour clarifier la situation. Stevens (1991), dans son étude qui consistait à combler des lacunes dans un texte sans concordances et avec concordances à l'appui, a constaté qu'il est plus facile de se rappeler le mot quand ce dernier est soutenu par les différents contextes.

Stevens (1995) souligne que les corpus permettent aux enseignants et aux apprenants de ne plus se fier à leur intuition et de « *find explanations that fit the evidence, rather than adjusting the evidence to fit a pre-set explanation* » (p.4). L'auteur ajoute que le logiciel de concordance permet de rendre visible ce qui est invisible. Cet outil peut ainsi indiquer quel mot doit être enseigné en premier. L'enseignant peut également baser son jugement non seulement sur l'intuition, mais également sur les corpus plus larges quant au choix du mot le plus utile pour un apprenant d'un niveau particulier. Selon Murison-Bowie (1996), l'information sur la fréquence du mot, qui est souvent négligée, pourrait également être très utile pour les didacticiens.

La force du logiciel de concordance consiste dans le fait qu'il se base sur le langage authentique, car il est reconnu que l'utilisation des exemples linguistiques authentiques aident davantage les apprenants que les exemples inventés ou artificiels (Jones, 1994, tiré de Sun, 2003; Stevens, 1995). La faiblesse de ces derniers consiste dans le fait qu'ils ont tendance à idéaliser les patterns syntaxiques (Flowerdew, 1993). Par exemple, la construction en anglais sujet + auxiliaire + participe passé *the work was finished* est rarement présentée: sujet + auxiliaire + adverbe + participe passé : *water is actively passed*. Il ne faut pas oublier que souvent les enseignants ne sont pas des locuteurs natifs et ne vivent pas dans le pays où la langue est parlée. Le contact avec les divers corpus peut se révéler la seule ressource afin de tester le matériel didactique ainsi que ses propres intuitions (Whistle, 2002).

D'autres chercheurs remettent, en général, en question la possibilité d'avoir un environnement authentique. Morrison-Bowie (1996) met en garde les praticiens en soulignant le caractère illusoire de l'authenticité dans la salle de classe : « *...while a text may be authentic in one sense, its authenticity of purpose is destroyed by its use with unintended audience of the language-learner* » (p. 189). Widdowson (1994, tire de Morrison-Bowie, 1996) ajoute à ce sujet : « *Authenticity of language in the classroom is bound to be, to some extent, an illusion. This is because it does not depend on the source from which the language as an object is drawn but on the learner's engagement with it* » (p. 44).

2.3.2 Différentes applications du logiciel de concordance et son utilisation

Stevens (1995) et Garrigues (1999) soulignent quelques avantages du logiciel de concordance : contrôle du processus, la capacité d'organiser sur demande les masses de discours authentiques, ainsi que la dimension de la recherche. Plus particulièrement, les différents systèmes d'exploitation de la base de données permettent d'isoler le plus précisément l'objet de recherche (Tribbles, 1990) :

- a) les familles de mots (les mots sémantiquement liés)
- b) une partie de mot avec des différents affixes (remplacée par un astérisque)
- c) une chaîne de mots (par exemple : V- Prép à ou *de* + V à l'infinitif : *ils ont oublié de venir la chercher à l'école*).

Le logiciel permet de trier ces données selon les contextes à gauche ou à droite.

Grâce à ces fonctions, le logiciel de concordance peut avoir plusieurs utilités (Flowerdew, 1993 ; Garrigues, 1999) : dans le domaine des dictionnaires, de la grammaire, dans la planification des cours, dans l'élaboration du matériel didactique. Flowerdew (1993) expérimente l'utilisation d'un corpus spécialement construit pour les étudiants en sciences (enseigné en anglais) qui recevaient l'enseignement parallèle de l'anglais L2. De cette façon, le corpus, étant limité au domaine scientifique, ciblait les occurrences authentiques propres au domaine scientifique. Dans le même ordre d'idées, Morrison-Bowie (1996) attire notre attention sur l'importance d'utiliser les logiciels qui s'inspirent des corpus homogènes, à

savoir, des textes dans les domaines différents. Le mot *cœur* peut avoir des cooccurrents très différents dépendamment du corpus utilisé : médical ou littéraire.

Kita (1997) justifie l'utilisation des corpus dans l'acquisition des cooccurrences par l'avènement de nouvelles technologies et, par conséquent, par un mouvement de « la base - connaissance » à « la base - corpus ». Le chercheur prétend que l'utilisation du concordancier présente certains avantages : une approche qui est centrée sur l'apprenant et qui encourage la découverte et l'exploration. L'auteur élabore un dictionnaire de cooccurrences (dans le cadre de l'étude, il s'agit d'un dictionnaire anglais-japonais), cet outil permet d'aller au-delà de l'application habituelle du logiciel de concordance : chercher les occurrences du mot dans différents contextes.

Sun (2004) expérimente la méthode inductive dans l'utilisation du logiciel de concordance. Les apprenants devaient induire le sens du mot cible en cherchant eux-mêmes les concordances dans les corpus proposés. Son étude suggère que cette méthode s'est révélée beaucoup plus efficace que la méthode déductive (la définition du mot est donnée). Ce résultat confirme la théorie de Hulstijn (1992) de « high mental effort » décrit plus haut (voir p.10). Le chercheur attire notre attention sur le fait que les concordances plus faciles sont plus appropriées pour les apprenants, tandis que les plus difficiles demanderaient de l'aide et de l'assistance.

L'utilisation des concordances pourrait être un processus de découverte non seulement pour l'apprenant, mais également pour l'enseignant (Jones, 1991). Cela devient à l'origine de son concept « data-driven learning (DDL) ». De cette façon, la méthodologie de la recherche devient la méthodologie de l'apprentissage. Avec ce type d'apprentissage, l'enseignant ne sait pas précisément ce qui va être trouvé, donc son rôle change et il se transforme dans un coordinateur de la « recherche » et l'apprenant, à son tour, prend le contrôle du processus de l'apprentissage (Jones, 1991). Tribbles (1990) souligne que l'enseignant est mieux d'avoir un esprit ouvert avant de commencer à travailler avec les concordances.

Tréville (2000) suggère quelques exercices, développant les stratégies d'observation, par exemple, classer les contextes, extraire les contextes illustrant une règle d'emploi donnée

ou un sens donné, inférer une acception particulière du mot à partir d'une série de contextes sélectionnés. Tribbles (1990) ajoute quelques autres types d'activités pédagogiques :

a) Induire le sens du mot-clé. L'enseignant doit être très prudent, car ce ne sont pas tous les contextes qui sont révélateurs de sens, même pour les apprenants de la L1.

b) Observer les traits grammaticaux (position de l'adverbe ou du pronom). Afin d'avoir des meilleurs résultats, l'enseignant doit préparer des questions qui orienteront mieux la démarche d'observation et qui emmèneront l'apprenant à induire la règle. Il faut faire attention, car dépendamment de la langue cible, certains aspects sont plus faciles à enseigner que d'autres.

c) Observer les homonymes et les synonymes. Par exemple, l'apprenant débutant profitera de l'observation de la différence de signification de *like* à l'aide de différents contextes présentés.

d) Remplir des blancs où le mot clé est absent. Cet exercice consiste dans le processus inverse ; l'apprenant est appelé à trouver le mot clé à partir de plusieurs contextes présentés (il est possible de présenter les concordances mixtes où l'apprenant doit placer deux mots-clés).

e) Réorganiser les contextes avant et après le mot-clé. L'exercice consiste à placer pour une série de concordance, par exemple, les contextes de droite qui sont mélangés et qui ne correspondent pas au mot-clé qui précède.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la définition de dictionnaire n'est pas suffisante en soi, cette dernière peut être utilisée comme hypothèse à vérifier et préciser à l'aide de logiciel de concordance (Murison-Bowie, 1996).

Le logiciel de concordance peut être utile non seulement pour l'apprentissage du vocabulaire, mais également pour tester des règles grammaticales (Whistle, 2002). Par exemple, pour vérifier l'utilisation du subjonctif après le verbe *espérer* ou encore pour faire l'analyse stylistique des textes littéraires (la richesse du vocabulaire, l'importance des mots physiques dans les romans de Balzac (Whistle, 2002). Tribbles (1990) ajoute que le logiciel de concordance permet d'effectuer l'analyse littéraire autrement difficile à faire pour les apprenants de la L2.

Garrigues (1999) propose d'élargir considérablement le champ des applications, à savoir, créer un sous-dictionnaire de mots auxquels les élèves ont été exposés lors d'une session, en se basant sur les textes, les exercices, les enregistrements sonores. Cette application peut devenir un outil très intéressant dans la planification des cours. Dans le même ordre d'idées, les corpus de textes des apprenants en L2 peuvent être utilisés dans la grammaire pédagogique et la lexicographie afin de mieux planifier le matériel didactique et de mieux adapter l'enseignement dans le futur (Myles, 2004 ; Tribble, 1990). Par exemple, l'étude des textes des apprenants permet d'observer la mauvaise utilisation de certains mots, les erreurs grammaticales : position de l'adverbe, l'ordre des mots, l'absence d'article. Les étudiants avancés profiteront des exercices qui consistent à corriger des erreurs stylistiques de l'emploi de *which*, *who*, et *that* dans leurs propres rédactions. Les concordances appropriées doivent être préparées par l'enseignant (Tribble, 1990). De plus, la création des bases de données des productions orales des apprenants permettrait de comprendre le processus de développement de l'apprentissage : « *From these descriptive accounts of language in use, it should be possible to build more satisfactory models of the underlying knowledge structures and developmental processes which make up the learner's interlanguage system* » (Myles, 2004, p. 171).

Stevens (1991) ajoute quelques autres usages particuliers des concordanciers : étude de la délexicalisation progressive de certains mots qui tendent à perdre leur sens de dictionnaire, par exemple dans *take a look*, *take a bus*, *take the money*. Ou encore, pour étudier la différence entre le discours des locuteurs natifs en examinant la place de certains mots de relation : *however*. Gabel (2001) propose de recourir au concordancier pour effectuer des analyses contrastives, par exemple de la L1 et de la L2, ce qui doit les aider à éviter de faire de fausses analogies; l'auteur souligne que c'est seulement dans le cas où les apprenants « *notice, the fact that their own utterances do not match those utterances which serve as their models* » (p. 271). Cette prise de conscience est surtout nécessaire aux apprenants avancés (Hanks 1994), car, à un certain niveau, les erreurs deviennent moins évidentes et relèvent de la stylistique beaucoup plus subtile (Gabel, 2001).

Murrison-Bowie (1996) insiste sur l'insuffisance de règles grammaticales permettant de décrire certains phénomènes linguistiques et introduit une notion de prototype syntaxique.

Le comportement syntaxique du mot détermine le sens du mot : « ...*the meaning potentials are projected onto the syntax... ; different meanings are associated with different syntactic patterns* » (Hanks, 1994, p. 92, tiré de Murrison Bowie, 1996). L'auteur insiste sur le lien entre la syntaxe et le lexique : l'étude de l'un mène vers la découverte de l'autre et vice versa. Ce lien de dépendance peut être utilisé afin de maximiser le contexte de l'enseignement-apprentissage. Souvent les règles grammaticales ne sont pas suffisantes pour tout décrire : « *Much of what might be understood intuitively as rules are not supported by the evidence, and much of what can be observe is not commonly described by existing rules* » (Hanks, 1994, p. 185, tiré de Murrison Bowie, 1996). Donc, l'utilisation des concordanciers peut se révéler très utile, car l'apprenant a l'occasion d'observer différents cas d'exceptions et peut-être d'en inférer certaines régularités ou contextes particuliers de l'utilisation.

Par contre, certains chercheurs (Baltova, 1994 ; Gabel, 2001) nous préviennent de certaines imperfections des corpus, à savoir, le logiciel de concordance ne tient pas compte de la syntaxe, des significations polysémiques, des parties de discours. Par exemple, il sera difficile pour l'apprenant d'inférer le sens du mot BACK à partir des concordances suivantes : *hands held behind his back, walked back toward the house et stepping outside the back door* (exemples de Baltova, 1994). L'auteur conclut donc que les corpus ne doivent pas être présentés directement aux apprenants de L2.

Dans le même ordre d'idées, Murison-Bowie (1996) et Tribble (1990) insistent sur l'importance d'entraîner les apprenants à la recherche. Seulement à cette condition, l'utilisation des corpus peut se révéler bénéfique. L'apprenant a besoin de savoir comment « *the observation of repetition and variation in multiple texts and contexts is to help them infer declarative schemata* » (Tribble, 1990, p.191). L'auteur décrit en détail la méthode qu'il appelle *bottom-up* qui se divise en 3 étapes : observation, classification et généralisation.

Tribble (1990) va plus loin en proposant d'impliquer les apprenants dans la création des concordances. Par exemple, l'apprenant peut créer les concordances pour une série de mots étudiés lors du cours à partir d'un petit corpus et d'observer leurs comportements grammaticaux et lexicaux ou, encore, observer les cooccurrences les plus fréquentes pour certains adverbes ou adjectifs. Il est possible également d'observer les textes de locuteurs natifs et des apprenants de la L2 au sujet de l'utilisation de certains mots (par exemple, les

mots de relation). Comme dans les autres exercices, l'enseignant doit préparer un questionnaire qui servira de guide et orientera mieux la démarche de découverte. Les auteurs sont conscients du caractère fastidieux de la collecte de données, mais ce travail en vaut la peine si les bases de données sont partagées par la communauté de spécialistes en L2 (Myles, 2004; Tribble, 1990).

2.4 Cooccurrences

2.4.1 Définition

Les cooccurrences peuvent justement offrir le contexte immédiat d'un mot (Nation, 2001; Tréville, 2000; Boggards, 1994; Tréville, Duquette, 1996). Dans cette section, nous présenterons cette notion en détail. Nous utiliserons le terme *collocation* en anglais et *cooccurrence* en français en tant que synonymes. Nation (2001, p.317) définit cette notion comme suit : « *The term « collocation » is used to refer to a group of words that belong together, either because they commonly occur together like take a chance, or because the meaning of the group is not obvious from the meaning of the parts, as with by the way... ».*

Les liens entre les éléments cooccurrents sont déterminés par des contraintes sémantiques (basées sur la valeur connotative des mots), syntagmatiques (arbitraires et régies par l'usage) ou pragmatiques (en quelque sorte des clichés qui sont en usage parmi les membres d'une communauté donnée). Le principe des cooccurrences est, selon plusieurs chercheurs, essentiel à l'apprentissage du vocabulaire (McCarthy, 1990; Tréville, 2000; Nation, 2001), car, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la langue n'est pas seulement organisée d'une façon syntaxique, mais aussi d'une façon « collocationnelle » (Moon, 1997).

Les cooccurrents sont donc «...formés d'unités qui figurent souvent ensemble dans le discours et qui déterminent des structures syntaxiques (quand elles sont contiguës) aussi bien que les structures discursives (quand elles sont contiguës ou réparties dans l'ensemble de

discours) » (Tréville, 2000, p. 37). Cela veut dire dans le cas des structures syntaxiques, qu'à partir des cooccurrences, il est possible de voir le comportement du mot dans son environnement immédiat. Par exemple, pour le verbe offrir : *Marie offre les fleurs à sa mère* commande la structure suivante : sujet+verbe+objet direct+objet indirect. Les structures discursives, quant à elles, se basent sur les règles de cooccurrences qui ne sont pas fixées par les contraintes syntaxiques, mais plutôt imposées par les habitudes et les choix subjectifs de la société. Ces dernières sont très difficiles à saisir pour un apprenant de langue seconde qui n'a qu'une seule référence : sa langue maternelle. (Tréville, 2000). Par exemple, les expressions en anglais *save time* et *save money* donnent en français respectivement *gagner du temps* et *économiser de l'argent*. L'apprenant anglophone serait probablement tenté de dire **sauver du temps* et **sauver de l'argent*.

2.4.2 Types de cooccurrences

Moon (1997) distingue les cooccurrences restreintes quand certains mots apparaissent uniquement dans le contexte d'un ou de deux autres mots. Par exemple, dans *torrential rain*, l'utilisation du mot *torrential* est limitée au mot *rain*. McCarthy (1990) fait une distinction entre les cooccurrences fortes (*blond hair*, car il est impossible de dire *blond car*) et faibles (*brown hair*, car *brown car* est aussi acceptable). Hausmann (1984, cité par Bogaards, 1994) distingue les mots en fonction de leur « valence », à savoir de leur aptitude à se combiner avec d'autres. Par exemple, le mot *agréable* peut entrer dans toutes sortes de combinaisons (*vie agréable, journée agréable, situation agréable*), tandis que d'autres mots sont plus restreints dans leur emploi. Par exemple, *grièvement* est utilisé avec *blessé* et non avec *malade*. Autrement dit, cette dernière combinaison peut être apprise et retirée de la mémoire en tant qu'une seule unité linguistique.

Il existe deux types de cooccurrences : lexicales et grammaticales (Schmitt, 2004 ; Baltova, 1994). Les premiers sont composés d'au moins deux mots pleins et présentent la subdivision suivante (Nesselhauf et al., 2002) :

- V+N (commit suicide)

- Adj +N (heavy smoker)
- V+ Adv, Adv+V (severely criticize)
- Adv+ Adj (deeply disappointed)
- N+N (lump of sugar)

Schmitt (2004) a remarqué un lien entre les types de cooccurrences et le sens de ces derniers: « *groups of words that share patterns, also tend to share aspects of meaning*» (p.59). En ce qui concerne les cooccurrences grammaticales, elles sont composées d'au moins un mot plein et d'un mot grammatical :

- V + Prep (to think about)
- N + Prep (a problem of equality)
- Adj + Prep (dependent on social order)

Lennon (1995) fait la distinction entre deux dimensions du sens du mot : référentiel (offert par le dictionnaire) et collocationnel (capacité de se combiner avec d'autres mots). L'enseignant peut, donc, par le biais du logiciel de concordance, présenter cette dernière dimension du sens. Cela aidera grandement l'apprenant à voir le mot « dans la vraie vie ». Dans le cas contraire, n'étant pas au courant des collocations du mot, il traduira les patrons collocationnels de sa langue maternelle qui s'installeront dans le lexique mental dès le début de l'apprentissage et seront difficiles à effacer dans le futur. Par exemple, une expression très simple « je suis faim » peut perdurer très longtemps dans le vocabulaire d'un apprenant anglophone même du niveau avancé.

Donc, à la lumière du recensement des écrits et en tenant compte de la problématique explicitée plus haut, nous avons tenté de faire un lien entre les connaissances linguistiques dans le domaine du vocabulaire et les différentes approches d'enseignement. Nous sommes finalement arrivée à cibler notre question de recherche.

2.5 Question de recherche

Notre question de recherche se présente, donc, comme suit :

Est-ce que les étudiants comprennent et emploient mieux le vocabulaire suite à un enseignement par ordinateur utilisant les définitions ou un enseignement utilisant les concordances?

Plus particulièrement nous voudrions vérifier :

- L'apprentissage du vocabulaire est-il favorisé par l'utilisation exclusive ou complémentaire des deux types d'enseignement ?
- Quels sont les profils d'apprenants quant à l'apprentissage du vocabulaire ?

CHAPITRE III

METHODOLOGIE

Pour répondre à la question si les étudiants comprennent mieux le vocabulaire suite à un enseignement par ordinateur utilisant les définitions ou à un enseignement par ordinateur utilisant les concordances, nous avons élaboré la méthodologie qui suit. Dans ce chapitre, nous décrirons donc, en premier lieu, les participants de notre recherche. En deuxième lieu, nous présenterons les divers instruments que nous avons utilisés : soit un questionnaire démographique, un questionnaire pour déterminer les attitudes par rapport à l'ordinateur, le pré-test et le post-test. Ensuite, nous donnerons des exemples de l'activité d'apprentissage et de l'activité d'intégration du vocabulaire ciblé. Finalement, nous expliquerons notre démarche de recherche, nous dresserons le tableau récapitulatif le calendrier des activités et donnerons une brève description de l'analyse de données que nous avons privilégiée.

Nous tenons à préciser que notre recherche est une étude de cas qui « se penche sur un nombre limité de sujets et ne prétend pas à la représentativité statique » (p.165, Roy, 2003, cité par Gauthier, 2003). Nous avons donc utilisé « une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (p.166, Roy, 2003, cité par Gauthier, 2003). Dans ce sens, l'étude de cas, se révèle une approche privilégiée pour rendre compte de facteurs qui sont difficilement mesurables dans le cadre d'études quantitatives par échantillon.

3.1 Contexte

L'Université d'Ottawa, tout en continuant d'offrir des cours encadrés dans les années 80, a effectué de nombreuses études dans le domaine de l'immersion (Hauptman et al., 1988) et a mis en place, depuis septembre 2006, le régime d'immersion largement médiatisé qui a attiré 250 étudiants de partout au Canada. Le but de ce régime est d'offrir aux étudiants ayant suivi un programme d'immersion au secondaire la possibilité de le poursuivre au niveau universitaire (la moitié des cours pouvait être suivie en français et l'autre moitié, en anglais).

Dans le cadre de notre recherche, il s'agissait d'un groupe d'étudiants de première ou deuxième année du programme de baccalauréat en sciences humaines qui suivaient un cours d'immersion à l'Université d'Ottawa (université bilingue). Nous avons effectué l'intervention auprès de l'ensemble des étudiants inscrits au cours, donc aucun critère de sélection n'était utilisé afin de choisir les participants. Un de nos étudiants, par exemple, était inscrit dans le programme d'histoire en anglais et suivait un cours d'histoire en français. Les participants ont suivi le cours d'histoire en français avec les autres 170 étudiants majoritairement francophones. Nos étudiants ont volontairement choisi d'avoir un cours d'appui linguistique offert par l'Université d'Ottawa. Ce cours d'encadrement linguistique, dans le cadre duquel nous avons effectué notre expérimentation, est conçu pour aider les étudiants à mieux comprendre la matière du cours et à améliorer leur L2. Ce cours d'une heure et demie avait lieu une fois par semaine et les étudiants le suivaient immédiatement après le cours d'histoire. Afin de pouvoir suivre le cours d'immersion, les étudiants devaient être de niveau intermédiaire ou avancé en français ou avoir obtenu une note minimale de 60 % au test de compétence en français langue seconde de l'Université d'Ottawa.

3.2 Participants

Nos participants étaient un groupe de 9 jeunes adultes. Six étaient âgés de 18 et 19 ans, un de 22 ans et un de 27 ans; deux garçons et six filles, tous avaient l'anglais comme langue maternelle. La moitié des participants utilisaient l'anglais et le français à la maison, l'autre moitié, uniquement l'anglais ; 75 % des participants parlaient et lisaient le français en dehors de la salle de classe. Deux de nos participants étaient inscrits dans le régime d'immersion (programme d'histoire et science politique), ces derniers suivaient, donc, une partie de leurs cours en anglais et l'autre partie en français (voir 3.1).

Habitudes de nos participants pour le travail à l'ordinateur.

En ce qui concerne les habitudes avec l'ordinateur, tous les participants possédaient un ordinateur et la connexion Internet à la maison et la majorité aime travailler avec l'ordinateur.

Habitudes et aptitudes linguistiques de nos participants.

Au sujet des habitudes et aptitudes linguistiques, 60 % des participants semblent considérer la grammaire comme leur plus grande faiblesse en français, seulement 25 % ont identifié le vocabulaire comme étant leur plus grande faiblesse; 62 % des participants utilisent le dictionnaire en rencontrant des mots nouveaux. Tous les étudiants ont témoigné d'avoir utilisé différentes stratégies d'apprentissage en rencontrant le nouveau vocabulaire. Parmi les stratégies proposées dans le questionnaire démographique, nous avons remarqué que tous les participants utilisent le dictionnaire, seulement la moitié devine le sens du mot à partir du contexte, personne n'attend de rencontrer le mot dans d'autres contextes afin d'avoir plus d'indices.

3.3 Instruments :

Nous décrivons ici le questionnaire démographique, le questionnaire conçu pour déterminer les attitudes par rapport à l'ordinateur des étudiants, le pré-test, le post-test ainsi que le protocole d'entrevue.

3.3.1 Questionnaire démographique

Le questionnaire démographique, que nous avons élaboré, a permis de voir s'il y avait un lien entre les variables personnelles et les résultats de l'expérimentation. Ce questionnaire déterminait l'âge, le sexe, la langue maternelle, l'équipement technique et la fréquence d'utilisation de l'ordinateur, les langues parlées, lues et comprises et utilisées quotidiennement (voir l'annexe A). Voici un exemple de questions :

- a) Depuis quand étudiez-vous le français?
- b) Parlez-vous français en dehors de la salle de classe?
- c) Lisez-vous en français?

Ce questionnaire nous a éclairée dans l'analyse de données.

3.3.2 Questionnaire pour déterminer les compétences des étudiants avec les ordinateurs.

Nous avons utilisé ici le questionnaire Desjardins de l'Université d'Ottawa (2001) déjà validé, celui-ci dresse l'inventaire des compétences en matière de l'usage des technologies de l'information et de la communication en éducation (voir annexe B). Ce questionnaire a déjà été utilisé par Desjardins et Peters (2007) et Peters (2006) auprès des enseignants du niveau universitaire. Il a permis de vérifier si certaines compétences ou attitudes face à l'ordinateur favorisaient ou non les apprentissages effectués à l'aide de cet outil, par conséquent, nous avons tenté de savoir si ce dernier pouvait biaiser les résultats obtenus. Ce questionnaire a servi à mesurer les compétences de l'étudiant par rapport à l'utilisation de l'ordinateur. Par exemple, sur une échelle de 1 à 5 de type Lykert, l'étudiant devait déterminer s'il était capable d'utiliser l'informatique pour tester des hypothèses, faire

des liens, réorganiser ses idées. La note maximale que le participant pouvait obtenir était 25 sur 25. Voici un exemple de questions tel que présentées aux apprenants :

Tableau 3.1

Exemple du questionnaire Desjardins de l'Université d'Ottawa (2001)

Je suis capable de :		Totalemment en désaccord		neutre		Totalemment d'accord	
1	Utiliser l'informatique pour tester des hypothèses, faire des liens, réorganiser ses idées.	<u>1</u>	2	3	4	5	
2	Me servir des fonctions les plus complexes des logiciels afin de développer des produits de qualité professionnelle.	1	2	3	4	5	

3.3.3 Le test de compétence en français

Nous avons utilisé le test de compétence en français de l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa dans le but de mesurer le niveau général des apprenants en français. Le test sert de préalable au cours d'immersion. Par conséquent, les étudiants l'ont passé au début de la session universitaire. Ce dernier est composé de 3 volets : compréhension auditive, compréhension écrite ainsi que les connaissances de la grammaire et du vocabulaire. Le test est effectué à l'ordinateur. Dans la première partie, l'étudiant doit écouter à double reprise trois courts textes et répondre aux questions. Dans la deuxième partie, l'étudiant est appelé à lire trois textes différents et à répondre aux questions après chaque texte. La dernière partie consiste à placer le mot approprié dans un texte comprenant des lacunes. Chaque lacune donne le choix de 4 mots dans le menu déroulant. Ce test pouvait être visualisé mais se trouve maintenant sur le site protégé de l'université d'Ottawa. Nous tenons à préciser que les textes choisis portent sur des sujets très diversifiés (avion, héroïsme, l'origine des langues). Nous avons choisi ce test car il est déjà validé. Le professeur titulaire

du cours de français nous a transmis les résultats qui nous ont permis de savoir dans quelle mesure les connaissances préalables influençaient nos résultats.

3.3.4 Pré-test et post-test

Le pré et le post-test, que nous avons élaborés, sont identiques et ont pour objectif de vérifier la compréhension de 40 mots ciblés (enseignés lors des activités d'apprentissage) avant l'expérimentation et après l'expérimentation (voir annexe C). Les mots choisis se retrouvent dans la fréquence de 3000 mots les plus utilisés (dictionnaire de Fréquences, 1970). Comme nous l'avons déjà mentionné dans le cadre théorique, la profondeur de traitement est un élément important dans l'apprentissage du sens du mot. Pour chacun des mots, le candidat est invité à remplir la grille ci-dessous (Tréville et Duquette, 1996).

Figure 3.1

Exemple du pré-test.

Encerchez le rang qui correspond à votre connaissance de chaque mot. Fournissez obligatoirement un synonyme pour le Rang 3 ou une phrase pour le Rang 4 (40 mots au total):

1) Le ressort (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

3.3.5 Entrevues

Les entrevues nous ont permis d'avoir une compréhension plus riche du phénomène. Nous avons voulu rendre explicite la perspective de l'apprenant, à savoir ses attitudes et ses perceptions face à l'apprentissage du vocabulaire selon une des méthodes. Afin de l'aider de mieux structurer sa pensée, nous avons choisi de faire appel aux entrevues du style semi-dirigé (Savoie-Zaic, 2003, tiré de Gauthier, 2003). Elles étaient d'une durée de 10 minutes et étaient axées sur l'information dans la mesure où «... l'interviewé impose le degré de structuration. Une telle entrevue permet à l'interviewé d'exprimer ses sentiments et ses intérêts sans crainte d'être piégé » (Lessard-Hébert et al., 1995, p 106). Les questions étaient de nature ouverte et neutre, car elles donnaient une occasion de démarrer l'échange et de permettre une expression de l'expérience de l'apprenant. Les questions, en plus d'être claires et simples, ne devaient pas contenir plus qu'une idée, car l'apprenant est en processus de construction de pensée (Savoie-Zaic, 2003, tiré de Gauthier, 2003). Voici des exemples des questions (voir annexe D pour le protocole complet des entrevues):

- Comment étudiez-vous habituellement les mots nouveaux pour un examen?
- Laquelle des deux méthodes (par *définitions* ou par *concordances*) vous a permis de mieux retenir les mots?
- En quoi était-elle plus facile ou plus difficile?
- Est-ce que les définitions étaient toujours claires?
- Est-ce que les exemples d'utilisation des mots dans les menus déroulants étaient clairs?
- Quelles étaient les difficultés lors de l'utilisation des mots?
- Avez-vous utilisé d'autres mesures pour étudier les mots ciblés?

Les entrevues ont eu lieu 2 semaines après la fin de l'expérimentation. Nous nous sommes rendue sur place et nous avons assisté à un cours pendant lequel les étudiants faisaient des présentations orales. Suite au cours, sept participants sur neuf se sont présentés aux entrevues. L'horaire des entrevues a été préalablement établi par le professeur. Les étudiants ont participé sur une base volontaire moyennant une légère compensation

monétaire. L'ambiance était en général très détendue et favorable au dialogue. Les étudiants, ayant compris le but de l'entrevue, semblaient intéressés et très ouverts. Toutefois, nous avons remarqué que parfois les questions n'étaient pas toujours adaptées au niveau du français des apprenants. Nous avons souvent reformulé les questions en utilisant des exemples concrets et en simplifiant le vocabulaire afin de faciliter la compréhension. Nous avons également répété et reformulé les réponses des étudiants afin de s'assurer de la bonne compréhension de l'information. L'analyse de ces entrevues nous a permis d'interpréter nos données.

3.4 Les activités

3.4.1 Activités d'apprentissage

Les apprenants ont fait quatre activités, chacune suivant le même scénario. Lors de la première rencontre, une série de 10 mots nouveaux était identifiée dans un texte (3-4 pages) tiré du manuel « Histoire de L'Europe » utilisé dans le cours d'histoire. Une définition ou des concordances présentées dans un menu déroulant accompagnaient chaque mot. L'apprenant avait à lire individuellement le texte en portant une attention particulière aux mots ciblés qui seraient l'objet d'un test. Voici la consigne qui accompagnait l'activité :

Lisez le texte suivant (tiré de votre manuel). Vous devez comprendre et retenir les mots nouveaux qui feront l'objet d'évaluation lors du prochain cours, vous serez évalués sur ces mots. Double cliquez sur les mots nouveaux (en caractère gras) pour obtenir la définition OU différents contextes dans lesquels le mot peut s'employer.

Nous présentons également un exemple de l'activité (en cliquant sur le mot souligné dans le texte, l'apprenant voyait apparaître le menu déroulant à droite) :

Figure 3.2

Exemple de l'activité d'apprentissage

<p>Activité 2</p> <p>L'Europe de 1815 à 1871 : les rois, les peuples, les nations</p> <p>À Vienne, en 1815, les souverains vainqueurs de la France s'entendent pour restaurer un ordre européen fondé sur la légitimité, l'équilibre des puissances, l'autorité des monarchies conservatrices. Sur le continent, l'empire d'Autriche et la Russie sont les <u>garants</u> de la permanence de cette situation. Le Royaume-Uni, tout en faisant figure de puissance libérale, surveille le maintien de l'équilibre européen. Mais les États conservateurs affrontent deux grands mouvements déstabilisateurs : les libéraux souhaitent <u>promouvoir</u> des institutions représentatives, les patriotes, éveillés par le souffle de la Révolution française, proclament le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, à former des nations. Cependant, en 1871, si la Russie des tsars, qui s'est tournée vers l'Asie, <u>persiste</u>, malgré quelques réformes, dans ses traditions autocratiques, si le Royaume-Uni joue toujours le rôle de spectateur attentif, l'Europe centrale est bouleversée par le triomphe de la Prusse, qui a réalisé, à son profit, l'unité de l'Allemagne, et par la réussite de l'unité italienne. L'empire d'Autriche, affaibli, ne contrôle plus le nouvel équilibre européen. L'Europe est désormais l'Europe des États.</p>	<p>Garant</p> <p>1. Il est le</p> <p>garant</p> <p>de l'intérêt général et pilote un certain nombre d'initiatives artistiques et culturelles.</p> <p>2. Dans le sillage grec, la théorie médiévale définit l'Etat de droit, gouverné par la loi,</p> <p>garant</p> <p>de la justice, mais elle fait dépendre le Bien d'une autorité supra-humaine, de la volonté de Dieu.</p> <p>3. Le président, M. Jean-Pierre Belmas, se posant en</p> <p>garant</p> <p>de la légalité républicaine et de l'application des lois, a prononcé, jeudi 7 janvier, un discours critiquant vigoureusement " les actions violentes perpétrées par le monde agricole contre les hommes et les institutions durant l'année 1992 ".</p>
--	---

Les rencontres subséquentes ont suivi le même format que les premières. Les mots à retenir ont différé pour chaque activité. Nous avons créé les quatre activités à l'aide du

logiciel Dreamweaver. Les quatre activités peuvent être visualisées sur le site Web suivant : <http://aix1.uottawa.ca/~weinberg/fls2581/histoire.html>. Afin d'économiser du temps précieux dans la salle de classe, ces activités étaient accessibles par le site Web du cours et ont été données en devoir.

Les mots ciblés étaient des mots spécifiques au domaine des sciences humaines et se situaient dans les mêmes fréquences (parmi les 3000 premiers mots les plus utilisés). Le choix des mots était fait en collaboration avec le professeur titulaire du cours. Voici un exemple du tableau illustrant la répartition des fréquences des mots choisis (Voir l'annexe E pour le tableau complet). Nous avons utilisé le « Dictionnaire des fréquences vocabulaire littéraire des XIXe et XXe siècles » (Vienney, 1971), l'ouvrage le plus complet que nous ayons trouvé.

Tableau 3.2
Exemple du tableau de la répartition des fréquences

Fréquences	Mots
2200	Ressort,
3000	Le détournement
3100	L'abrogation
2900	Les belligérants
2900	Imminente
3000	L'hégémonie
3000	Escompter
2900	Des pourparlers
2900	Sillage
2700	La magnificence

Vingt mots ont été enseignés à l'aide de la méthode des concordances et vingt mots à l'aide de la méthode par définition. Le choix de la méthode utilisée a été effectué selon le critère de faisabilité et de disponibilité des concordances offrant les contextes variés et faciles à comprendre pour les apprenants. Nous avons utilisé le logiciel de concordance de la revue MONDE qui peut être visualisé à l'aide du site web suivant :

<http://www.bultreebank.org/french/login.html>. Ce concordancier opère sur le recueil de tous les numéros du quotidien français « Le Monde » du mois de janvier 1991. Ce corpus contient 1 898 729 mots courants (y compris les marques de ponctuation), ainsi que 63,091 phrases. Pour chaque mot enseigné à l'aide de la méthode des concordances, 3 contextes variés ont été choisis. Voici un exemple.

Figure 3.3

Exemple de concordances utilisées dans le menu déroulant

Mot	Les concordances dans le menu déroulant									
Répandre	<p>Répandre (verbe)</p> <table border="1"> <tr> <td>La gauche s'emploie, bien sûr, à</td> <td>répandre</td> <td>cette interprétation.</td> </tr> <tr> <td>C'est l'une des plaies les plus dangereuses, qui peut s'envenimer et se</td> <td>répandre</td> <td>sur tout le corps</td> </tr> <tr> <td>Si la tempête s'accorde un moment de répit, débute alors le ballet des six avions (DC3) chargés de</td> <td>répandre</td> <td>des produits solvants sur la zone du naufrage</td> </tr> </table>	La gauche s'emploie, bien sûr, à	répandre	cette interprétation.	C'est l'une des plaies les plus dangereuses, qui peut s'envenimer et se	répandre	sur tout le corps	Si la tempête s'accorde un moment de répit, débute alors le ballet des six avions (DC3) chargés de	répandre	des produits solvants sur la zone du naufrage
La gauche s'emploie, bien sûr, à	répandre	cette interprétation.								
C'est l'une des plaies les plus dangereuses, qui peut s'envenimer et se	répandre	sur tout le corps								
Si la tempête s'accorde un moment de répit, débute alors le ballet des six avions (DC3) chargés de	répandre	des produits solvants sur la zone du naufrage								

En ce qui concerne la deuxième méthode, les définitions proviennent du dictionnaire « Petit Robert » (2000). Nous avons choisi la définition en fonction du sens du mot dans le manuel d'histoire. Chaque définition était accompagnée de 2-3 synonymes. Nous avons omis les phrases littéraires illustrant l'utilisation du mot afin de différencier davantage les deux méthodes. Voici un exemple :

Figure 3.4

Exemple de définition utilisée dans le menu déroulant

L'embrassement	Agitation qui conduit à des troubles sociaux importants. ⇒ <u>désordre</u> , <u>effervescence</u>
----------------	--

Afin de simplifier la terminologie et de bien distinguer les mots enseignés à l'aide des concordances des mots enseignés à l'aide des définitions, nous utiliserons ultérieurement dans le travail les appellations suivantes : « groupe concordance » et « groupe définition ».

3.4.2 Activité d'intégration (résumés)

A la suite de chaque rencontre, les apprenants devaient rédiger en l'espace de 15 minutes, un texte en utilisant la série de 10 mots nouveaux. Le but de cet exercice était de voir comment les mots enseignés par différentes méthodes étaient employés dans le discours écrit. L'étudiant avait à faire un résumé d'un passage tiré du chapitre (3-4 pages) qui contenait les 10 mots nouveaux. Les étudiants avaient accès au texte de lecture mais les mots de vocabulaire à réemployer n'étaient pas indiqués, les mêmes textes étaient présentés lors de chaque activité d'apprentissage. Voici la consigne accompagnant l'activité :

« Vous avez lu le texte sur Dans la page ci-dessous, résumez les idées principales du texte en réutilisant les nouveaux mots de vocabulaire présentés dans l'activité de lecture. Lors de l'évaluation de cet exercice, je ne tiendrai compte ni de votre orthographe ni de l'exactitude grammaticale de votre texte. Ce qui comptera dans votre évaluation de ce texte écrit, c'est l'utilisation du nouveau vocabulaire et le résumé des idées principales de ce texte. Vous avez 15 minutes pour faire cette activité ».

.L'activité d'intégration se faisait en classe au début du cours.

3.4.3 Examen final

À la fin de la session, les étudiants avaient passé un examen qui valait 40 % de leur note finale et avait pour but de vérifier si l'étudiant savait bien utiliser les 40 mots ciblés dans un texte. L'étudiant devait compléter les phrases en écrivant le mot approprié choisi dans la liste proposée. Cette épreuve a été préparée et corrigée par le professeur titulaire du cours (Voir l'annexe F). Voici un bref extrait:

Figure 3.5

Extrait de l'examen final

<p>01.</p> <p>démesure</p> <p>cohésion</p> <p>réticence</p> <p>violence</p>	<p>02.</p> <p>architecture</p> <p>ostentation</p> <p>embarras</p> <p>ambiguïté</p>	<p>Le Baroque et le Classicisme marquent le XVIIe siècle.</p> <p>Ces deux styles alternent selon les pays et les souverains.</p> <p>L'art baroque repose sur la _____ (1), et l' _____ (2). Tout dans cet art sert à _____ (3)</p> <p>la ferveur catholique. Par contre, l'autre mouvement artistique du XVIIe siècle, le classicisme repose sur la raison et le _____ (4) et rejette l'excessif et la _____ (5). C'est un style aux lignes _____</p>
<p>03.</p> <p>introduire</p> <p>trionpher</p> <p>revenir</p> <p>promouvoir</p>	<p>04. progrès</p> <p>roi</p> <p>vraisemblable</p> <p>succès</p>	<p>(6). Au XVIIIe siècle, le baroque, avec des formes bouillonnantes et _____ (7)</p>
<p>05.</p> <p>débauche</p> <p>démesure</p> <p>cohésion</p> <p>modération</p>	<p>06. sobres</p> <p>ondulées</p> <p>rurales</p> <p>éphémères</p>	
<p>07. intimes</p> <p>équilibrées</p> <p>ondulées</p> <p>éphémères</p>		

3.5 Déroulement :

En tout, l'expérimentation s'est déroulée sur une session universitaire complète et comprenait dix interventions.

Tableau 3.3
Déroulement de l'expérimentation

Calendrier	Activité d'enseignement	Exercice, Évaluation
1 ^{re} intervention 22 septembre	Enseignement de la première série de 10 mots nouveaux	Pré-test questionnaire démographique, questionnaire Desjardins
2 ^e intervention 29 septembre		Exercice d'écriture de la première série de 10 mots
3 ^e intervention 6 octobre	Enseignement de la deuxième série de 10 mots	
4 ^e intervention 13 octobre		Exercice d'écriture de la deuxième série de 10 mots
5 ^e intervention 19 octobre	Enseignement de la troisième série de 10 mots	
6 ^e intervention 28 octobre		Exercice d'écriture de la troisième série de 10 mots
7 ^e intervention 3 novembre	Enseignement de la quatrième série de 10 mots	
8 ^e intervention 10 novembre		Exercice d'écriture de la quatrième série de 10 mots
9 ^e intervention 17 novembre		Post-test
10 ^e intervention 1 décembre		Entrevues individuelles

3.6 Analyse de données

Les données de cette recherche ont été analysées d'une façon qualitative et quantitative (en utilisant des statistiques descriptives). Nous jugeons que ces deux méthodes sont complémentaires, car elles permettent d'avoir un tableau plus global de la situation : «... l'analyse qualitative constitue le fil conducteur de l'analyse de contenu dans sa recherche de sens et le garde-fou des folles analyses quantitatives pour leur éviter de s'éloigner des éléments qui constituent la base même du message, du phénomène étudié et à comprendre » (L'Écuyer, 1987, p.53).

3.6.1. Analyse quantitative

Afin de bien analyser nos données, nous avons utilisé le test Bilatéral des rangs signés de Wilcoxon. Nous avons également fait des corrélations entre les deux types d'enseignement utilisés (les concordances et les définitions) et les variables suivantes :

- a) les résultats aux pré et post-tests;
- b) les résultats aux activités d'intégration (résumés);
- c) les changements de résultats entre le pré-test et le post-test;
- d) les changements entre l'activité d'intégration (le résumé) et le post-test;

afin de vérifier si la compréhension des mots ciblés était meilleure suite à un enseignement utilisant des définitions ou des concordances.

3.6.2 Analyse qualitative

Les résultats des entrevues individuelles ont été enregistrés et retranscrits pour être ensuite analysés selon le système d'observation de type descriptif (Lessard-Hébert et al., 1995). Nous avons établi des catégories d'interprétation déterminées par les recherches déjà effectuées dans le domaine, nous y avons également ajouté de nouvelles catégories élaborées

au cours de l'observation. Nous priorisons cette approche, car le but du système descriptif est (Lessard-Hébert et al., 1995, p 101):

...de fournir une description en profondeur et détaillée des phénomènes observés (événements, comportements, conversations) et, en les comparant entre eux, de construire de nouvelles variables permettant de faire émerger des modèles dans l'ensemble des données déjà recueillies... .

Nous présenterons maintenant les grilles que nous avons utilisées afin de corriger et d'évaluer nos instruments et nos activités :

1) Pour les activités d'intégration, nous avons utilisé la grille suivante, que nous avons élaborée nous-même :

Tableau 3.4

Grille de correction pour les activités d'intégration

Mot est bien utilisé et revêt son sens approprié	3
Mot revêt son sens approprié, mais est utilisé d'une façon maladroite	2
Mot est mal utilisé et ne revêt pas son sens approprié	1
Mot est absent	0

Nous avons accordé 1 point pour les codes 3 et 2, car nous avons voulu tenir compte de la compréhension partielle des mots. Donc, même si l'utilisation du mot dans la phrase était

maladroite, mais appropriée, nous avons accordé 1 point. Si l'apprenant avait obtenu le code 0 ou 1, nous avons accordé 0 points, car il n'était pas possible de vérifier la raison pour laquelle le mot était absent.

2) Afin de bien mesurer le degré de profondeur de la connaissance manifestée au pré et au post-test, nous avons adapté la grille suivante (Tréville et Duquette, 1996). La grille originale ne comprenait pas le degré de profondeur 3. Nous l'avons ajouté car nous avons jugé opportun de tenir compte des mots qui ont été utilisés dans une phrase, mais d'une façon erronée:

Tableau 3.5

Grille de correction pour le pré-test et le post-test

Degré de profondeur	Le jugement attribué
1	Le candidat ne connaît pas le mot
2	Le candidat a déjà vu le mot mais en ignore le sens
3	Le mot est utilisé dans une phrase, mais ne revêt pas son sens approprié
4	Un bon synonyme ou une traduction juste ont été fournis
5	Le mot est utilisé dans une phrase et revêt le sens approprié
6	Le mot est utilisé de façon correcte sur le plan sémantique et sur le plan grammatical

De cette façon, nous avons convenu que les degrés 4, 5 et 6 témoignent de la compréhension du mot. Le degré 6 étant la preuve la plus solide de la compréhension du mot.

3) Nous avons mis en annexe (voir annexe G) la clé de correction du questionnaire Desjardins de l'Université d'Ottawa qui nous a permis de mesurer les compétences des apprenants avec les ordinateurs et, par conséquent, de vérifier si l'outil informatique pouvait influencer les résultats.

3.6.3 Limites de la méthodologie

Il faut admettre que l'étude de cas peut comporter des limites, notamment sur le plan de la représentativité (Roy, 2003, dans Gauthier). Le cas n'est pas un échantillon représentatif qui permettrait de tirer des conclusions globales. Les descriptions des différents cas obtenus peuvent contribuer à former des hypothèses à être vérifiées par d'autres travaux à venir. Dans cette optique, nous considérons que les connaissances découlant de la recherche sont d'ordre préthéorique car elles précèdent et aident à former les théories subséquentes (Roy, 2003, dans Gauthier).

3.7 Validations des résultats.

Nous avons validé l'analyse des post- et pré-tests, des résumés, ainsi que des entrevues avec l'aide d'une étudiante de maîtrise en linguistique et didactique des langues. Nous avons entraîné la personne qui validait et nous nous sommes assurée que les exemples et les critères de corrections étaient clairs. Nous avons choisi 10 % des tests, à savoir 1 pré-test, 1 post-test, et 4 résumés. Le choix des participants a été fait d'une façon aléatoire. Dans le cas de pré-test et de post-test, nous sommes arrivées aux résultats identiques à 90 % dans le cas de degré de profondeur. Dans le cas de la correction des résumés à l'aide de la grille, préalablement établie, nous avons obtenu 10 % de divergence. Ce qui représente un très haut niveau de validation.

Nous espérons que la méthodologie choisie nous permettra de découvrir et de mieux approfondir des phénomènes difficiles à mesurer et d'arriver à des résultats concluants ainsi que de faire des recommandations aux enseignants quant aux méthodes d'enseignement de vocabulaire à préconiser dans la salle de classe.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous décrivons les résultats obtenus suite à notre collecte de données. En premier lieu, nous présenterons les résultats concernant le nombre de mots compris par les participants au pré-test, deuxièmement, les résultats au test de compétence de l'Université d'Ottawa et au questionnaire pour déterminer les attitudes des apprenants face aux ordinateurs. Suivront ensuite les résultats obtenus par le biais du questionnaire démographique ainsi que les résultats au pré-test, au post-test et à l'activité d'intégration. Nous présenterons également les résultats de l'examen final et nous observerons les changements de résultats entre le pré-test et le post-test, ainsi que les changements entre l'activité d'intégration et le post-test. La synthèse des entrevues terminera le chapitre. Nous espérons que les résultats obtenus nous donneront des pistes d'interprétation dans le but de vérifier si la compréhension des mots ciblés est meilleure suite à l'enseignement utilisant des définitions ou des concordances. Pour chaque résultat obtenu, nous présenterons un tableau ou un graphique qui sera décrit afin d'en ressortir les points saillants.

4.1 Nombre de mots compris par les participants au pré-test.

Le pré-test avait pour but de mesurer la compréhension des 40 mots ciblés lors de l'expérimentation. Le test se présentait sous forme d'autoévaluation, lors de laquelle, pour chaque mot, les étudiants avaient à remplir la grille déterminant le degré de profondeur de la connaissance manifestée. Nous présentons ici le tableau démontrant le nombre de participants ayant compris les mots au pré-test, à savoir ceux ayant le degré de profondeur 4

(Un bon synonyme ou une traduction juste ont été fournis), 5 (Le mot est utilisé dans une phrase et revêt le sens approprié) et 6 (Le mot est utilisé de façon correcte sur le plan sémantique et sur le plan grammatical) pour les 40 mots.

Tableau 4.1

Le nombre de participants ayant compris le mot au pré-test

Nombre	Mot	Nombre de participants	Nombre	Mot	Nombre de participants
mot 1	Le ressort	0	mot 21	Garant	1
mot 2	Le détournement	1	mot 22	Promouvoir	4
mot 3	L'abrogation	0	mot 23	Persister	8
mot 4	Les belligérants	4	mot 24	Le démembrement	5
mot 5	Imminente	7	mot 25	Nouer	1
mot 6	L'hégémonie	4	mot 26	L'embrassement	1
mot 7	Escompter	0	mot 27	L'oligarchie	5
mot 8	Des pourparlers	1	mot 28	L'ambiguïté	4
mot 9	Le sillage	0	mot 29	Se laïciser	0
mot 10	La magnificence	5	mot 30	La cohésion	4
mot 11	Ondulé	1	mot 31	Répandre	1
mot 12	La débauche	1	mot 32	Alterner	2
mot 13	L'ostentation	1	mot 33	L'émanation	1
mot 14	Prôner	0	mot 34	Orgueilleux	2
mot 15	Sobre	3	mot 35	L'avènement	1
mot 16	Vraisemblable	5	mot 36	La prépondérance	1
mot 17	La démesure	0	mot 37	Instituer	5
mot 18	Éphémère	2	mot 38	Rurale	9
mot 19	Notamment	6	mot 39	L'affrontement	2
mot 20	Servile	0	mot 40	Dorénavant	0

En général, nous considérons que le choix des mots pour le pré-test était approprié car la plupart des mots était peu connus des étudiants, ce que ces derniers ont confirmé lors des entrevues individuelles. Nous avons remarqué que seuls les sept mots suivants sont compris par la majorité des participants (nous avons considéré 5 participants sur 9 comme la majorité) : *imminente, la magnificence, notamment, persister, le démembrement, l'oligarchie, rurale.*

4.2 Résultats au test de compétences de l'Université d'Ottawa

Le test de compétences en français de l'Université d'Ottawa comprenait 4 volets : compréhension auditive, compréhension écrite ainsi que les connaissances de la grammaire et du vocabulaire. Nous rappelons que ce test, effectué sur l'ordinateur, était un préalable au cours d'immersion. Le professeur titulaire du cours de français nous a transmis les résultats qui nous ont permis de vérifier dans quelle mesure les connaissances préalables en français pouvaient influencer nos résultats. Nous tenons à préciser que l'ordre de présentation des participants était fait selon la force de réussite au pré-test (voir p.55), de plus faible au plus fort. Nous avons suivi le même ordre dans la présentation de tous les tableaux.

Tableau 4.2
 Résultats au test de compétences en français de l'Université d'Ottawa

Participants	%
Dacha ¹	73
Macha	77
Rita	62
Alexie	69
Sonia	80
Katia	73
Mila	81
Yan	80
Anatolie	70

Deux participants ont obtenu les résultats entre 62% et 69%, quatre autres entre 70% et 77 % ; trois participants se situent entre 80 et 81%.

4.3 Questionnaire de compétences technologiques

Le questionnaire Desjardins de l'Université d'Ottawa (2001) a permis de savoir si certaines compétences face à l'ordinateur favorisaient ou non les apprentissages effectués à l'aide de cet outil. Ce questionnaire a servi à mesurer les compétences de l'étudiant par rapport à l'utilisation de l'ordinateur. Dans le tableau qui suit, nous présentons les résultats obtenus pour chaque type de compétences.

¹ Les noms des participants sont fictifs

Tableau 4.3
Questionnaire de compétences technologiques

Nom	Épistémologique	Technique	Informationnelle	Sociale
Dacha	25	25	25	22
Macha	17	15	16	15
Rita	24	23	24	24
Alexie	7	9	8	7
Sonia	18	16	20	14
Katia	22	22	23	21
Mila	20	21	23	21
Yan	22	22	23	22
Anatolie	17	15	19	16

Le questionnaire de compétences technologiques a démontré que les participants sont en général à l'aise avec les ordinateurs. Les étudiants ont obtenu des scores très uniformes pour les quatre types de compétences. Dacha, Yan, Rita, Katia et Mila ont obtenu des résultats qui se situent entre 20 et 25 pour chaque type de compétence. Macha, Anatolie et Sonia ont eu des scores plus faibles : entre 14 et 20 pour chaque compétence. Finalement Alexie a obtenu les résultats les plus faibles : entre 7 et 9 pour chaque type de compétences.

4.4 Pré-test

Le pré-test avait pour but de mesurer la compréhension des 40 mots ciblés au début de l'expérimentation. Le test se présentait sous forme d'autoévaluation, lors de laquelle, pour chaque mot, les étudiants avaient à remplir la grille déterminant le degré de profondeur de la connaissance manifestée.

Tableau 4.4

Pourcentage de réussite au pré-test pour tous les mots et selon les deux groupes :
«concordance» et «définition»

	Tous les mots (%)	Concordance (%)	Définition (%)
Dacha	3	5	0
Macha	18	21	14
Rita	18	16	19
Alexie	23	26	19
Sonia	35	42	29
Katia	35	42	29
Mila	25	37	14
Yan	33	37	29
Anatolie	55	58	52
<i>Moyenne</i>	<i>27</i>	<i>32</i>	<i>23</i>

La comparaison du pourcentage de réussite au pré-test selon les deux groupes de mots est statistiquement significative : selon le test bilatéral des rangs signés de Wilcoxon, $p = 0.0078$. Nous avons observé qu'Anatolie, ayant le plus fort résultat de compréhension, avait presque aussi bien compris les mots qui étaient ultérieurement enseignés par concordances (58 %) que par définition (52 %).

Le groupe semble avoir tendance à se diviser selon les quatre niveaux suivants:

- niveau débutant : Dacha ayant compris 3 % des 40 mots au pré-test ;
- niveau faux débutant : Macha, Rita, Alexie et Mila ayant compris entre 17,5 % et 25 % des 40 mots au pré-test ;
- niveau intermédiaire : Sonia, Katia, Yan, ayant compris entre 33 % et 35 % des 40 mots au pré-test ;
- niveau avancé : Anatolie ayant compris 55 % des 40 mots au pré-test.

Nous avons effectué cette subdivision à titre indicatif seulement, car le but de l'expérimentation était de vérifier l'amélioration de la compréhension des mots de vocabulaire des participants. Donc, nous avons observé le gain et non seulement les résultats finaux.

4.5 Post-test

Le post-test était identique au pré-test, à la seule différence qu'il était administré à la fin de l'expérimentation. Il avait pour but de mesurer la compréhension des 40 mots ciblés lors de l'expérimentation. Le test se présentait sous forme d'autoévaluation, lors de laquelle, pour chaque mot, les étudiants avaient à remplir la grille déterminant le degré de profondeur de la connaissance manifestée.

Tableau 4.5

Pourcentage de réussite au post-test pour tous les mots et selon les deux groupes :
«concordance» et «définition»

Participants	Tous les mots (%)	Concordance (%)	Définition (%)
Dacha	45	68	24
Macha	25	32	19
Rita	40	53	29
Alexie	30	37	24
Sonia	63	68	57
Katia	48	47	48
Mila	50	68	33
Yan	55	68	43
Anatolie	70	79	62
<i>Moyenne</i>	<i>47</i>	<i>58</i>	<i>38</i>

La comparaison du pourcentage de réussite au post-test selon les deux groupes de mots est statistiquement significative : ($p = 0.0078$) selon le test bilatéral des rangs signés de Wilcoxon. En général, tous les participants ont mieux réussi avec les mots enseignés à l'aide des concordances. Plus particulièrement, nous pouvons observer un grand écart entre les moyennes : 58 % pour « concordance » et 38 % pour « définition ». Chez certains étudiants, nous avons observé une plus grande différence entre les groupes « concordance » et « définition » : Dacha a obtenu 68 % pour « concordance » et 24 % pour « définition » et Mila 68 % pour « concordance » et 33 % pour « définition ». Dacha, Yan, Mila et Sonia ont tous eu un résultat de 68 % pour les mots enseignés à l'aide des concordances. Nous avons également remarqué qu'Anatolie a obtenu le résultat le plus élevé de 79 %.

4.6 Examen final

L'examen final était administré à la fin de la session. L'étudiant devait compléter les phrases en écrivant le mot approprié choisi dans la liste proposée. Cette épreuve comptait pour 40 % de la note finale. Elle a été préparée et corrigée par le professeur titulaire du cours. Dans le tableau qui suit, nous présenterons les résultats à l'examen pour tous les mots et selon les deux groupes « concordance » et « définition ».

Tableau 4.6

Réussite à l'examen pour tous les mots et selon les deux groupes : «concordance» et «définition»

Participants	Tous les mots(%)	Concordance (%)	Définition (%)
Dacha	70	74	67
Macha	78	74	81
Rita	95	95	95
Alexie	48	37	57
Sonia	98	95	100
Katia	88	89	86
Mila	88	89	86
Yan	90	95	86
Anatolie	80	79	81
<i>Moyenne</i>	<i>81</i>	<i>81</i>	<i>82</i>

La comparaison du pourcentage de réussite à l'examen selon les deux groupes de mots n'est pas statistiquement significative : ($p = 0.8906$) selon le test bilatéral des rangs signés de

Wilcoxon. Nous avons remarqué que la différence dans les résultats pour les deux groupes est très minime : la moyenne de 82 % pour définition et 81 % pour concordances. Dacha est restée au niveau débutant, elle a obtenu de meilleurs résultats pour le groupe « concordance » (74 %) que pour le groupe « définition » (67%).

Nous citons ces résultats à titre informatif seulement. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ce test était conçu par le professeur du cours et donnait beaucoup plus d'indices afin que l'étudiant puisse utiliser le mot correctement. Cet examen a donc eu des résultats beaucoup plus élevés avec une moyenne de 81 % pour tous les mots.

4.7 Activité d'intégration : résumé

Afin de vérifier comment les mots enseignés par différentes méthodes étaient employés dans le discours écrit, les étudiants avaient à faire un résumé d'un passage tiré du chapitre du manuel « Histoire de l'Europe » (3-4 pages) qui contenait les 10 mots nouveaux. Les étudiants avaient droit à ces textes (sans annotations), les mêmes textes étaient présentés lors de chaque activité d'apprentissage. Les participants étaient évalués selon leur capacité à employer les mots ciblés dans une phrase.

Tableau 4.7

Réussite au résumé pour tous les mots et selon les deux groupes : «concordance» et «définition»

Participants	Tous les mots (%)	Concordance (%)	Définition (%)
Dacha	63	74	52
Macha	40	37	43
Rita	73	79	67
Alexie*	27	36	19
Sonia	63	63	62
Katia	68	79	57
Mila	63	58	67
Yan	60	68	52
Anatolie	55	58	52
<i>Moyenne</i>	<i>57</i>	<i>61</i>	<i>52</i>

* Alexie est évalué par rapport à seulement 30 mots sur les 40, puisqu'il manque le résumé pour les mots 21 à 30.

La comparaison du pourcentage de réussite pour le résumé selon les deux groupes de mots n'est pas statistiquement significatif selon le test bilatéral des rangs signés de Wilcoxon ($p= 0.0742$). Nous pouvons quand même remarquer que les mots enseignés à l'aide des concordances ont été mieux utilisés, 61 % en moyenne, par rapport à 52 % pour les mots enseignés à l'aide des définitions. Même si la différence n'est pas statistiquement significative, nous pouvons observer la tendance qui se maintient, à savoir, la meilleure réussite pour les mots enseignés à l'aide des concordances. Il est à noter que le participant débutant, Dacha, a eu le plus grand écart entre le groupe « concordance » 74 % et le groupe « définition » 52 %.

De plus, nous avons remarqué que Dacha, Katia et Rita ont obtenu des résultats les plus forts : 74% - 79 % pour le groupe « concordance ». Toutefois, Anatolie, le participant le

plus fort, n'a obtenu que 58 %.

Nous avons fait un tableau récapitulatif afin d'observer la quantité des mots absents lors des résumés pour les groupes « cooccurrence » et « définition ».

Tableau 4.8

Comparaison : mots absents pour les groupes « concordance » et « définition »

Participants	Concordance	Définition
Dacha	4	10
Macha	11	12
Rita	4	6
Alexie	Incomplet	Pas complet
Sonia	7	7
Katia	4	8
Mila	7	5
Yan	5	9
Anatolie	8	10

Nous pouvons constater qu'en général il y a eu légèrement moins de mots absents dans les résumés pour les mots enseignés à l'aide des concordances. Nous remarquons que Dacha, le participant du niveau débutant, a omis 10 mots pour le groupe « définition » et seulement 4 mots pour le groupe « concordance ».

4.8 Comparaison : post-test – pré-test

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le pré-test et le post-test avaient pour but de mesurer la compréhension des 40 mots ciblés avant et après l'expérimentation. Les deux tests étaient identiques et consistaient dans l'autoévaluation lors de laquelle les participants avaient à remplir une grille qui mesurait la profondeur de compréhension des 40 mots. Dans le tableau qui suit, nous avons comparé les résultats du post-test et du pré-test pour

l'ensemble des mots et pour les deux groupes de mots : « concordance » et « définition ».

Tableau 4.9

Pourcentage de réussite pour tous les mots et selon les deux groupes : «concordance» et «définition» au pré-test et au post-test

Participants	Tous les	Tous les	Concordance	Concordance	Définition	Définition
	mots (%)	mots (%)	(%)	(%)	(%)	(%)
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Dacha	3	45	5	68	0	24
Macha	18	25	21	32	14	19
Rita	18	40	16	53	19	29
Alexie	23	30	26	37	19	24
Sonia	35	63	42	68	29	57
Katia	35	48	42	47	29	48
Mila	25	50	37	68	14	33
Yan	33	55	37	68	29	43
Anatolie	55	70	58	79	53	62
<i>Moyenne</i>	<i>27</i>	<i>47</i>	<i>32</i>	<i>58</i>	<i>23</i>	<i>38</i>

La comparaison du gain (post-test moins pré-test) pour «concordance» et pour «définition» n'est pas statistiquement significative selon le test bilatéral des rangs signés de Wilcoxon ($p=0742$). Malgré cette affirmation, nous pouvons observer une tendance qui se maintient, à savoir, la meilleure réussite pour les mots enseignés à l'aide des concordances. La comparaison des moyennes des résultats du pré-test et du post-test a démontré qu'il y a eu un gain : de 27 % à 47 % pour l'ensemble de 40 mots, de 32 % à 58 % pour les mots enseignés avec concordances ainsi que de 23 % à 38 % pour les mots enseignés avec définitions. Nous avons remarqué une meilleure progression à l'aide des concordances chez les participants débutants : Dacha est passée de 5 % à 68 % ; tandis que Rita est passée de

16 % à 53 %. Il n'y a pas eu un aussi grand progrès dans le groupe « définition » pour aucun participant. Nous avons également remarqué qu'Anatolie, le participant le plus avancé au pré-test est demeuré le plus fort du groupe pour les mots enseignés à l'aide des concordances : il est passé de 58 % à 79 % pour le groupe concordance et a eu une amélioration moins marquée pour le groupe « définition » : de 52 % à 62 %.

4.9 Comparaison : test de compétence en français - changements entre le pré-test et le post-test.

Nous avons comparé les résultats obtenus lors du test de compétence en français de l'Université d'Ottawa et la progression entre le pré-test et le post-test. Nous tenons à rappeler que le premier était administré au début de la session universitaire et servait de préalable au cours d'immersion (le résultat de 60 % était la note de passage). Ce test mesurait également la compréhension auditive, la compréhension écrite ainsi que les connaissances de la grammaire et du vocabulaire. En ce qui concerne le pré-test et le post-test, ils ont été administrés respectivement au début et à la fin de l'expérimentation et avaient pour objectif de mesurer la compréhension des 40 mots ciblés.

Tableau 4.10

Comparaison : pourcentage de réussite selon les deux groupes : «concordance» et «définition» au pré-test et au post-test et les résultats au test de compétence en français

Participants	Résultats au test de compétences en français	Concordance (%)		Définition (%)	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Dacha	73	5	68	0	24
Macha	77	21	32	14	19
Rita	62	16	53	19	29
Alexie*	69	26	37	19	24
Sonia	80	42	68	29	57
Katia	73	42	47	29	48
Mila	81	37	68	14	33
Yan	80	37	68	29	43
Anatolie	70	58	79	52	62
<i>Moyenne</i>	73	32	58	23	38

* Alexie est évalué par rapport à seulement 30 mots sur les 40, puisqu'il manque le résumé pour les mots 21 à 30 ;

Nous avons fait des corrélations entre les résultats aux tests de compétences de l'Université d'Ottawa et les changements entre pré-test et post-test. Nous avons remarqué que les participants avancés selon le test des compétence (ayant obtenu entre 80 et 81 %) ont tous obtenu des résultats de 68 % pour le groupe « concordance » au post-test. Également, Rita, du niveau débutant (ayant obtenu 62 % au test de compétences), a fait un grand progrès pour le groupe « concordance » : de 16 % à 53 %.

4.10 Comparaison : résumé - post-test

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le résumé mesurait la capacité de réemployer les mots ciblés. Les participants avaient à employer 40 mots (4 activités d'intégration de 10 mots) dans le résumé d'un texte tiré du manuel d'histoire. Le post-test a eu lieu deux semaines après le dernier résumé et mesurait à son tour, la compréhension des mêmes 40 mots. Les participants avaient à remplir une grille d'autoévaluation qui témoignait du degré de profondeur de la compréhension du mot pour le post-test. Dans le tableau qui suit, nous avons comparé les résultats obtenus aux résumés avec les résultats obtenus lors du post-test et cela pour l'ensemble des mots et séparément pour les groupes «concordance » et « définition ».

Tableau 4.11

Comparaison : résumé - post-test. Pourcentage de réussite pour tous les mots et selon les deux groupes : «concordance» et «définition»

Participants	Tous les	Tous les	Concordance	Concordance	Définition	Définition
	mots (%)	mots (%)	(%)	(%)	(%)	(%)
	Résumé	Post-test	Résumé	Post-test	Résumé	Post-test
Dacha	63	45	74	68	52	24
Macha	40	25	37	32	43	19
Rita	73	40	79	53	67	29
Alexie*	27	30	36	37	19	24
Sonia	63	63	63	68	62	57
Katia	68	48	79	47	57	48
Mila	63	50	58	68	67	33
Yan	60	55	68	68	52	43
Anatolie	55	70	58	79	52	62
<i>Moyenne</i>	<i>57</i>	<i>47</i>	<i>61</i>	<i>58</i>	<i>52</i>	<i>38</i>

* Alexie est évalué par rapport à seulement 30 mots sur les 40, puisqu'il manque le texte pour les mots 21 à 30.

En comparant ces résultats, nous avons remarqué que la réussite aux résumés était en général meilleure qu'au post-test. Pour l'ensemble des mots, la moyenne de réussite a baissé de 57 % à 47 %. Pour les mots enseignés à l'aide des concordances, la moyenne a baissé de 61 % à 58 %. Finalement, pour les mots enseignés à l'aide des définitions, la baisse de la moyenne a été encore plus forte : de 52 % à 38 %. Nous pouvons remarquer qu'en général, les participants les plus avancés n'ont pas connu de baisse significative dans leurs résultats pour le groupe « concordance », mais ont connu une plus forte baisse pour le groupe « définition » (surtout pour Mila de 67% à 33% et pour Yan de 52 % à 43 %). Par contre, les participants intermédiaires et débutants ont connu une forte baisse pour le groupe « concordance », les mêmes participants ont connu une baisse encore plus forte pour le

groupe « définition ». Il est intéressant de noter qu'Anatolie, le participant le plus fort, n'a pas connu de baisse, mais a augmenté d'une manière significative pour le groupe « concordance » de 58 % à 79 % et a eu une augmentation moins forte pour le groupe « définition » de 52 % à 62 %.

4.11 Les entrevues.

Les entrevues de type semi-dirigées avaient pour but de rendre explicite la perspective de l'apprenant et de nous aider à avoir une compréhension plus riche du phénomène. Les questions posées visaient les attitudes et les perceptions des participants face à leur apprentissage du vocabulaire selon une des méthodes utilisées.

Voici quelques observations d'ordre général qui nous ont paru pertinentes et utiles à l'analyse ultérieure des résultats. Les étudiants ont tous trouvé les résumés difficiles et surtout le fait d'avoir une limite de temps de 15 minutes. De plus, la longueur du texte initial ne leur laissait pas beaucoup de temps pour rédiger des phrases de leur propre cru : « parce qu'on a seulement 15 minutes on n'a pas beaucoup de temps de faire notre propre résumé en utilisant les mots »² (Macha). Tous restaient très proches du texte.

En corrigeant les résumés, nous avons remarqué que souvent les phrases étaient presque identiques à celles du manuel. Le fait d'étudier ou de ne pas étudier pouvait radicalement changer la situation. Les étudiants ont avoué qu'il était presque impossible de faire les résumés sans avoir étudié les 10 mots : « mais une fois j'ai oublié de le faire, et c'était trop difficile » (Rita), « il y avait une fois que j'ai oublié et c'était pire » (Macha). Lors des corrections, nous avons parfois rencontré des pages blanches. Nous tenons à préciser que tous les participants n'ont pas pris d'autres mesures afin d'étudier les 40 mots ciblés, mais les ont repérés dans d'autres contextes, principalement dans le cours d'histoire. Les étudiants ont tous trouvé les concordances et les définitions dans le menu déroulant claires : « ...oui, j'ai trouvé les définitions claires » (Macha); « ...pour la plupart, oui » (Sonia).

² Les citations ont été transcrites telles que dites par les étudiants.

Nous tenons à préciser que deux participants n'ont pas participé aux entrevues: Katia (absence motivée) et Alexie (absence non motivée). Suite à l'analyse des entrevues, nous avons observé une tendance vers quatre profils différents basée sur les préférences pour l'enseignement par « concordance » ou par « définition » lors des activités d'apprentissage. Dans les paragraphes qui suivent, nous donnerons leur description appuyée par les citations des entrevues.

1^{er} profil : Préférence pour les concordances avec la confirmation subséquente par les définitions du dictionnaire (Macha, Sonia, Anatolie)

Les participants ont préféré l'utilisation des concordances afin d'inférer le sens des mots nouveaux et le recours au dictionnaire si le sens n'était pas clair :

Si c'était le mot assez familier, si je l'avais déjà entendu, c'est plus facile avec le contexte, mais si c'était un mot totalement nouveau, c'était plus facile avec un dictionnaire et la définition (Macha).

J'ai préféré le contexte, parce que cela donne une idée de qu'est-ce que cela veut avec la phrase, cela fait du sens et tu peux le mettre dans le contexte (Sonia).

Pour apprendre les mots nouveaux, les participants ont mentionné les stratégies suivantes: utiliser des colonnes de mots avec les mots en anglais et en français et les prononcer à voix haute, écrire la définition dans le livre (dans la marge) afin de pouvoir la consulter à plusieurs reprises. Afin d'inférer le mot nouveau à partir du contexte, les étudiants essaient d'expliquer le sens du mot dans leurs propres mots : «Si je peux l'expliquer dans ma tête qu'est-ce que cela veut dire spécifiquement, c'est que je le comprends vraiment» (Macha); ou encore, comparer les contextes et chercher les racines.

Leur grande difficulté était de synthétiser des textes longs: «...parce que quelquefois il y avait beaucoup d'information, j'essayais de synthétiser le tout mais je ne pense pas que j'ai fait très bien » (Sonia) ainsi que de différencier les mots nouveaux

ciblés des autres mots nouveaux semblables : «Quelquefois les mots sont semblables, donc tu confusais les mots » (Macha).

Parfois les mots de vocabulaires, dont je devais me souvenir, il y avait d'autres mots dans le texte je ne savais pas, mais les mots qu'elle nous donnait, je les avais déjà su, alors je soulignais les mauvaises parfois, et c'était ça le plus difficile ...Oui, je choisis les mots qui ne sont pas les 10 mots du vocabulaire et j'ignorais ceux qui l'étaient, dépendant de ce que j'ai su avant d'être ici (Macha).

Lors de la rédaction des résumés, certains participants ont tenté d'utiliser des mots dans leurs propres phrases : «Oui, au début oui, presque la phrase exacte, mais avec le temps j'ai été capable d'utiliser les mots» (Anatolie). Les étudiants de ce profil sont donc à l'aise avec les concordances, mais ils ont quand même besoin d'avoir la possibilité de consulter au besoin le dictionnaire.

2^e profil : Préférence pour les définitions avec la consultation subséquente des concordances (Rita).

La participante éprouvait une grande sécurité avec les définitions, donc elle consultait le dictionnaire et ensuite regardait les concordances :

Je pensais que les définitions étaient comme plus... j'aimais les définitions à cause que ça disait le sens du mot exacte, mais après voir le mot, c'est vraiment utile de lire dans le contexte parce que des fois il y a différentes façons ou différents contextes où le mot pouvait être utilisé. Alors, c'était plus facile de l'utiliser après et, en premier, regarder les définitions. C'est la méthode que j'ai utilisée.

Afin d'étudier le mot pour l'examen, elle mémorise le mot et compose 3-4 phrases : « Oui, je fais les phrases avec le mot juste de ma imagination. C'est la plus facile,

mémoriser et après appliquer ». La participante a trouvé les activités en général faciles et très bénéfiques pour l'apprentissage du nouveau vocabulaire : « Ce n'était pas difficile du tout. Il y avait une fois que j'ai oublié et c'était pire, mais c'était vraiment un bon exercice et c'était facile aussi ».

Elle a également souvent repéré les mots dans d'autres contextes : « Oui, il y avait plusieurs qui revenaient, et j'étais comme... oh, c'est pourquoi elle a choisi ces mots ». Nous tenons à souligner que Rita est également inscrite dans le régime d'immersion, programme d'histoire.

L'étudiante de ce profil ressent plus d'assurance avec les définitions de dictionnaire, mais éprouve le besoin de vérifier l'utilisation des mots dans les différents contextes. Elle a un bon sens d'observation et est également très conscientisée par rapport à son apprentissage.

3^e profil : Préférence pour les définitions (Mila, Yan):

Les participants de ce profil avaient plus confiance dans les définitions :

J'ai trouvé que c'était un peu facile, quand il y avait le mot et la définition, parce que tu comprends ce mot, quand tu lis la définition, tu comprends à ce moment, tu n'as pas besoin de chercher plus d'information. Comme si c'est dans les différents contextes, quelquefois tu ne comprends pas quel contexte tu dois utiliser pour l'histoire (Mila).

Afin d'étudier les mots nouveaux, ils ont utilisé les stratégies suivantes : réécrire les définitions, faire une banque de mots :

Normalement, je regarde la définition du mot dans le dictionnaire, je réécrire dans les mots que je peux comprendre, après que j'ai réécrit le mot, je les ai mis sur les petites cartes, le mot sur un côté, la définition sur l'autre côté, si je vois le mot, je peux dire la définition, et l'opposé, si la définition est là, j'ai besoin, de dire le mot. Je trouve que c'est comme une banque de trésor... (Mila)

Afin d'inférer le sens des mots à partir des concordances, les étudiants ont eu recours aux stratégies suivantes : consulter le dictionnaire, comparer le sens avec les synonymes, chercher la racine du mot dans d'autres mots. Les participants n'ont pas toujours trouvé les concordances dans le menu déroulant claires. Leur plus grande difficulté était d'identifier des 10 mots dans le texte et de différencier les mots nouveaux semblables dans le texte. Donc, les étudiants de ce profil ne font pas confiance aux différents contextes, ils préfèrent s'appuyer sur une définition qui donne un sens immédiat et fixe.

4^e profil : Préférence pour les concordances (Dacha)

Afin d'inférer le mot du contexte, la participante relit la partie des concordances qui contient le mot nouveau. Elle n'a pas du tout utilisé les définitions dans les menus déroulants, car elle préfère la traduction vers l'anglais (elle a utilisé le dictionnaire bilingue dans 75 % des cas) : « Je n'ai vraiment pas utilisé les définitions du prof, parce qu'il est plus facile pour moi de voir la traduction ». Dacha a également utilisé les synonymes en anglais. Afin d'étudier les mots pour l'examen, l'étudiante réécrit le mot et la définition modifiée qu'elle comprend, ainsi qu'elle écrit la traduction dans le livre : « J'écris le mot en anglais par-dessus ». Dacha est également inscrite au régime d'immersion, programme d'histoire et sciences politiques. Comme nous avons pu observer, l'étudiante de ce profil a préféré les concordances afin d'avoir le comportement du mot et elle confirmait au besoin le sens inféré dans un dictionnaire bilingue.

Nous pouvons observer une tendance vers la répartition des profils selon les niveaux des étudiants (basés sur le pré-test) :

Niveau intermédiaire et avancé – Profil 1 (Concordances + Définitions)

Niveau faux débutant – Profil 2 (Définitions + Concordances)

Niveau intermédiaire – Profil 3 (Définitions)

Niveau débutant – Profil 4 (Concordances)

Les participants les plus faibles selon le pré-test (Dacha et Rita inscrites au régime d'immersion) ont fait de plus grands progrès au post-test.

Nous avons observé quelles stratégies les participants débutants (Dacha et Rita) et avancé (Anatolie) ont utilisées afin d'inférer le sens du mot à partir des concordances. Les premiers ont donc priorisé la relecture des parties des concordances où se trouvait le mot nouveau et la consultation du « Petit Robert » en plus. Par contre, Anatolie a comparé les contextes et a rarement consulté le dictionnaire.

Les entrevues ont confirmé les résultats obtenus au questionnaire démographique par rapport aux stratégies d'apprentissage des mots nouveaux. Les participants semblent tous utiliser un éventail de stratégies diverses. Nous citons quelques stratégies répertoriées: écrire le mot et sa définition sur les fiches; écrire les mots sur une feuille en deux colonnes : le mot et sa traduction; écrire la traduction par-dessus le mot nouveau dans le texte même; relire le mot dans le contexte; écrire plusieurs fois le mot et sa définition; utiliser le mot dans une phrase; utiliser le mot dans une conversation; répéter les mots et les définitions à voix haute; écrire la définition du dictionnaire dans ses propres mots.

Dans le chapitre suivant, nous interpréterons les résultats obtenus afin de trouver des réponses aux questions posées dans notre cadre théorique.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION

Dans ce chapitre, nous tenterons d'analyser les résultats de notre expérimentation à la lumière de notre base théorique. Nous avons tenté d'interpréter les résultats tout en étant consciente des limites de notre recherche. Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons fait des liens avec les instruments et les activités choisis dans la méthodologie. En premier lieu, nous nous sommes penchée sur le nombre de mots compris par les participants au pré-test et sur le questionnaire démographique, ensuite, nous avons interprété le questionnaire afin de déterminer les compétences technologiques des étudiants ainsi que le test de compétence en français. Par la suite, nous avons analysé séparément et comparé le pré-test et le post-test. En dernier lieu, nous avons tenté d'expliquer les corrélations entre le post-test et le résumé. Finalement, nous avons procédé à l'analyse qualitative des entrevues qui nous a éclairée davantage afin d'arriver à une conclusion qui termine ce chapitre.

5.1 Nombre de mots compris par les participants au pré-test.

Dans la section de résultats, nous avons remarqué qu'en général les mots choisis n'étaient pas connus des étudiants au pré-test. Nous attribuons la justesse de notre choix à notre collaboration avec le professeur titulaire du cours et à notre expérience professionnelle qui ont permis de sélectionner les mots susceptibles d'être inconnus des apprenants.

Nous tenons également à préciser que tous les mots se retrouvent dans la fréquence de 3000 premiers mots utilisés, selon Le Dictionnaire de Fréquences (1970) ce qui les classifie en tant que mots rares et leur donne les mêmes chances d'être inconnus. Nous avons

constaté qu'il y a eu seulement 7 mots connus par la majorité des étudiants (*imminente, la magnificence, notamment, persister, le démembrement, l'oligarchie, rurale*). Nous attribuons ce fait à leur ressemblance avec la langue anglaise (*rural* (fr.) = *rural* (ang)), qui était la langue maternelle de tous nos étudiants comme nous l'avons appris par notre questionnaire démographique. Nous n'avons pas fait de comparaison plus avancée en ce qui a trait à la ressemblance avec la langue anglaise, car cet aspect ne faisait pas du tout partie de nos objectifs initiaux et le choix des mots n'était pas fait en fonction de similarité avec la langue anglaise. Toutefois, nous constatons que cette piste pourrait être investiguée dans des recherches ultérieures.

5.2 Le test de compétence en français

Nous avons vu dans le chapitre précédent que les résultats obtenus au test de compétences en français sont légèrement divergents par rapport aux résultats de notre pré-test. Nous l'expliquons par le fait que le premier mesurait les compétences différentes, à savoir, compréhension auditive, compréhension écrite ainsi que les connaissances de la grammaire et du vocabulaire, tandis que dans notre pré-test, il s'agissait uniquement de la compréhension des mots peu fréquents provenant du domaine d'histoire. Nous considérons que ces résultats pourraient élargir notre interprétation et nous donner quelques pistes d'analyse supplémentaire. Donc, lors de l'interprétation des autres résultats, nous essaierons de vérifier s'il y a un lien entre le niveau général de français des étudiants et leurs compétences lexicales en particulier, c'est-à-dire, leur capacité de comprendre le sens du mot à partir des concordances, ainsi que leur capacité à employer le mot dans un contexte nouveau.

Nous aurions souhaité savoir si le vocabulaire constituait le point faible dans les connaissances linguistiques des étudiants. Malheureusement, nous n'avons pas eu accès aux résultats plus précis du test de compétences en français pour chaque type de compétences (écriture, écoute, grammaire et vocabulaire). Nous pouvons nous fier uniquement aux informations recueillies dans notre questionnaire démographique. Selon ce dernier, 25 % ont identifié le vocabulaire comme étant la plus grande faiblesse et la majorité des participants

(60 %) semble considérer la grammaire comme leur plus grande faiblesse en français. Nous présumons donc, que cela aurait pu influencer l'attitude et la motivation des étudiants par rapport aux activités d'enseignement de vocabulaire. Par ailleurs, cela contredit plusieurs recherches (Folse 2004 ; Saville-Trike, 1984) qui signalent que les apprenants sont conscients de leur faiblesse au niveau du vocabulaire et le considèrent comme étant le plus grand manque dans leurs connaissances linguistiques.

5.3 Questionnaire pour déterminer les compétences technologiques.

Étant donné que notre expérimentation a été effectuée sur l'ordinateur, ce questionnaire était important afin de vérifier si le manque de compétences technologiques pouvait influencer les résultats linguistiques. Tous les apprenants ont obtenu des résultats égaux dans les quatre domaines de compétences (épistémologique, technique, informationnelle et sociale). Nous pouvons donc conclure que tous les apprenants sont à l'aise avec l'ordinateur, et que ce dernier n'a eu d'impact négatif ni sur leurs compétences linguistiques ni sur leurs préférences quant à un des deux types d'apprentissage du vocabulaire. Par contre, un participant sur neuf, Alexie, a obtenu un score beaucoup plus faible que le reste du groupe. Nous avons observé son comportement lors des autres tests et avons constaté que ses résultats sont généralement très faibles. Plus particulièrement il a eu un échec (47 %) lors de l'examen final (alors que la moyenne du groupe est de 80 %). Cet examen était, d'ailleurs administré sur papier. Nous ne pouvons pas considérer que son cas est représentatif ; le support électronique n'a donc pas influencé ses résultats.

Dans le questionnaire démographique, tous les étudiants ont mentionné aimer travailler avec l'ordinateur. Nous pouvons présumer que c'était un outil de motivation, comme l'ont bien démontré Knight (1994) et Tozcu (2004). En général, nous pouvons conclure, que l'ordinateur a été dans notre cas un outil important, un consultant facilitant le travail. Il a permis également de libérer du temps précieux de la salle de classe et d'avoir une approche beaucoup plus personnalisée quant au déroulement des activités d'apprentissage, à savoir l'accès immédiat aux définitions et aux concordances comme l'ont d'ailleurs signalé Grace (1998), Knight (1994) et Cobb (1997). Une de nos participantes a souligné, lors de

l'entrevue, la rapidité d'accès à l'information : « Quand tu lis la définition, tu comprends à ce moment, tu n'as pas besoin de chercher plus d'information » (Mila).

5.4 Le pré-test

Nous avons constaté au pré-test, que les mots qui étaient enseignés ultérieurement à l'aide des concordances (la moyenne étant de 32 % des mots compris) étaient déjà mieux compris que les mots enseignés avec les définitions (la moyenne étant de 23 % des mots compris). Nous pouvons attribuer cette coïncidence à un pur hasard, car les mots se retrouvent tous parmi les 3000 mots les plus utilisés. De plus, le choix des mots à enseigner à l'aide des concordances a été effectué selon la disponibilité et la diversité des contextes offerts par le logiciel de concordance.

Les résultats du pré-test nous ont permis de diviser le groupe en quatre niveaux : débutant, faux débutant, intermédiaire, avancé. Nous pouvons donc constater un très grand écart entre les étudiants faibles et forts, ce qu'a d'ailleurs confirmé le test de compétence en français de l'Université d'Ottawa. Nous présumons que ce facteur a été déterminant dans les résultats des autres tests administrés.

5.5 Le post-test

Nous avons remarqué que tous les participants ont en général mieux réussi pour les mots enseignés à l'aide des concordances qu'à l'aide des définitions. Plusieurs recherches confirment cette tendance. Hanks (1994), par exemple, confirme que le fait de présenter le mot dans différents contextes permet à l'apprenant de voir différents comportements syntaxiques du mot et d'en inférer certaines régularités. Donc, l'enseignement par concordances utilisé dans l'activité d'apprentissage a mieux outillé l'apprenant, lui permettant d'avoir une meilleure compréhension dans le post-test. Plus précisément, la présentation du mot dans ses cooccurrences grammaticales (Schmitt, 2004) (par exemple,

affrontement entre deux gouvernements, avènement de civilisation) ne pouvait qu'aider les apprenants à mieux employer les mots dans les phrases, par conséquent, d'avoir la meilleure compréhension des mots au post-test, ce qui a mené au pourcentage le plus élevé de réussite pour le groupe « concordance ». De plus, comme l'a constaté Mezynski (1983), les définitions du dictionnaire ont tendance à produire des connaissances lexicales inertes qui ne facilitent pas la compréhension dans un contexte nouveau.

Également, les résultats du post-test ont démontré que les participants débutants (Dacha et Mila) ont démontré un très grand écart dans les résultats au post-test entre les groupes « concordance » et « définition ». Nous pouvons l'expliquer par le fait que notre post-test a tenu compte des mots appris partiellement qui constituent, selon Nagy et al (1985), un grand pourcentage du vocabulaire de l'apprenant. Nous pouvons donc présumer que les participants débutants ont un grand bagage de mots ayant la profondeur de traitement 2 « *Le candidat a déjà vu le mot mais en ignore le sens* » et 3 « *Le mot est utilisé dans une phrase, mais ne revêt pas son sens approprié* » (voir tableau 3.5) ce qui permet une progression très rapide grâce au contact avec les diverses concordances. La compréhension du mot passe donc de partielle à plus précise. Un de nos participants fait appel aux concordances dans le cas où le mot est familier, donc, partiellement connu :

Si c'était le mot assez familier, si je l'avais déjà entendu, c'est plus facile avec le contexte, mais si c'était un mot totalement nouveau, c'était plus facile avec un dictionnaire et la définition (Macha).

De plus, nous avons remarqué que le participant le plus âgé, Anatolie, avait obtenu de meilleurs résultats au post-test pour les mots enseignés à l'aide des concordances. Selon certains chercheurs (Nagy, 1997), les adultes semblent être plus avantagés, car ils ont une base plus importante de concepts familiers. Nous présumons donc que pour Anatolie, le participant le plus âgé, l'inférence des concordances a été plus facile ce qui explique le résultat le plus fort.

5.6 Examen final

En analysant les résultats de l'examen final, nous avons remarqué qu'il n'y a pas eu de différence entre le groupe « définition » et le groupe « concordances » comparativement aux résultats du post-test où cette différence était plus perceptible. Nous attribuons cette divergence au fait que ce test était conçu par le professeur titulaire du cours et donnait beaucoup plus d'indices afin que l'étudiant puisse utiliser le mot correctement. De plus, en considérant son taux de pondération assez élevé (40 %), nous pouvons présumer que les participants ont mis plus de temps et d'efforts pour la préparation. Pour notre post-test, par contre, il fallait que l'étudiant puisse lui-même utiliser le mot dans une phrase ou, du moins, donner une traduction ou un synonyme, alors que, pour l'examen final, les étudiants devaient compléter les phrases en écrivant le mot approprié choisi dans la liste proposée. Cet examen a donc généré des résultats beaucoup plus élevés.

Dans le chapitre précédent, nous avons vu également que Dacha a obtenu des résultats plus faibles que le reste du groupe pour l'examen final ; elle a obtenu des résultats légèrement meilleurs pour le groupe « concordance » que pour le groupe « définition ». Par contre, lors du post-test, nous avons constaté une très forte amélioration chez cette participante. Nous expliquons cette différence par le fait que l'examen final était conçu différemment et ne tenait pas compte des mots compris partiellement qui, comme nous l'avons déjà mentionné, constituent un grand pourcentage du vocabulaire de l'apprenant (Nagy et al., 1985).

Malgré la réussite générale au test, Alexie a eu un échec. Nous avons observé ses résultats dans d'autres tests et nous avons questionné le professeur titulaire du cours à son égard. Alexie a obtenu de très faibles résultats au post-test. De plus, ce participant qui était absent lors d'un résumé, se situe dans le groupe débutant basé sur le test de compétence de l'Université d'Ottawa et dans le groupe faible basé sur le pré-test . En outre, il n'a pas participé aux entrevues. Le professeur nous a informée qu'il ne démontrait pas un grand intérêt au cours de français.

5.7 Comparaison pré-test - post-test

En comparant les pourcentages de réussite au pré-test et au post-test, nous avons observé une amélioration des résultats pour les deux groupes de mots pour l'ensemble des participants. Comme le confirme Boyle (1993), l'encadrement significatif du vocabulaire qui a du sens pour l'apprenant est supérieur aux listes de mots. Nous pouvons constater que l'amélioration est également attribuable au fait que la présentation du vocabulaire lors des activités d'apprentissage se faisait dans un contexte large. Nous avons utilisé les chapitres du manuel « L'Europe du 20^e siècle » qui était l'ouvrage à l'étude dans le cours d'histoire. Plusieurs chercheurs (Hulstijn, 1992 ; Nation 2001; Tozcu, 2004) se prononcent en faveur de la complémentarité des approches explicite et implicite. Paribakht and Wesche (1993) confirment que la lecture accompagnée de l'enseignement direct est une approche à privilégier dans l'enseignement d'une L2.

De plus, nous attribuons le meilleur gain dans les résultats pour le groupe «concordance» au fait que les apprenants ont pu avoir accès au sens collocationnel du mot. Lennon (1995) insiste sur une distinction à faire entre les sens référentiel et collocationnel du mot (voir p. 32). De plus, selon le même auteur, le fait de présenter les mots avec leurs cooccurrents par le biais du logiciel de concordance permet de voir le mot dans la vraie vie.

Tréville (2000) ajoute que les collocations permettent de saisir les structures syntaxiques et discursives du discours (voir p.30). De plus, comme l'a suggéré Hanks (1994), le fait de présenter le mot dans différents contextes permet à l'apprenant de voir différents comportements syntaxiques du mot et d'en inférer certaines régularités. Le chercheur attire notre attention sur le lien entre la syntaxe et le lexique Plus précisément, la présentation du mot dans ses cooccurrences grammaticales (Schmitt, 2004) (par exemple, *affrontement entre deux gouvernements, avènement de civilisation*) ne pouvait qu'améliorer la compréhension des mots et, par conséquent, mener au plus grand pourcentage de réussite pour le groupe « concordance ». Il semblerait donc que l'enseignement par concordances utilisé dans l'activité d'apprentissage a davantage outillé l'apprenant afin de lui permettre de mieux employer le mot dans les résumés et d'avoir une meilleure compréhension dans le post-test.

De plus, les meilleurs résultats obtenus suite à l'enseignement à l'aide du logiciel de concordance, peuvent être attribués à l'avantage de ce dernier, à savoir, se baser sur les corpus authentiques, ce qui aide plus les apprenants que les exemples inventés ou artificiels (Jones, 1994). Nous rappelons que le logiciel de concordance que nous avons utilisé se basait sur le corpus de la revue « Monde ».

Nous avons aussi remarqué une meilleure progression à l'aide des concordances chez les participants débutants (Dacha et Macha). Nous expliquons ce phénomène par le fait que les deux tests (pré-test et post-test) ont tenu compte de l'apprentissage partiel des mots, ce qui constitue, selon plusieurs chercheurs, un élément essentiel dans la vision de l'apprentissage de vocabulaire. Comme nous l'avons déjà mentionné la compréhension partielle mène vers la compréhension précise. Selon Nagy et al. (1985), les mots appris partiellement constituent un grand pourcentage du vocabulaire de l'apprenant. Lors des entrevues, l'un de nos participants a fait référence à cette connaissance partielle: « Peut-être je ne vais pas savoir en total le sens du mot, mais je vais comprendre dans cela » (Yan). Donc, nous pouvons présumer que les participants débutants ont un grand bagage de mots ayant la profondeur de traitement 2 « *Le candidat a déjà vu le mot mais en ignore le sens* » et 3 « *Le mot est utilisé dans une phrase, mais ne revêt pas son sens approprié* » (voir tableau 3.5) ce qui permet une très rapide progression grâce au contact avec les diverses concordances, la compréhension du mot passe donc de partielle à plus précise. Un de nos participants fait appel aux concordances dans le cas où le mot est familier, donc partiellement connu :

Si c'était le mot assez familier, si je l'avais déjà entendu, c'est plus facile avec le contexte, mais si c'était un mot totalement nouveau, c'était plus facile avec un dictionnaire et la définition (Macha).

Nation (2001) ajoute à ce sujet que le recours aux différents contextes se révèle dans ce sens un moyen d'ajouter « small amounts of information about words that are not yet fully known » (p.236). Dans le cas des apprenants débutants, le passage de la connaissance partielle à la connaissance précise du mot est davantage significatif. Cette nuance, étant

difficile à mesurer, nous permet de faire uniquement une hypothèse d'explication du meilleur progrès des étudiants débutants, ce qui devrait être vérifié dans des recherches subséquentes.

Dans le chapitre des résultats, nous avons observé qu'Anatolie, le participant qui était le plus fort au pré-test est demeuré le plus fort du groupe au post-test. Nous avons noté qu'il a eu une plus grande amélioration pour le groupe « concordance » que pour le groupe « définition ». Nous expliquons ce phénomène par le facteur âge : Anatolie est le participant le plus âgé du groupe. Selon certains chercheurs (Nagy, 1997), les adultes semblent être plus avantagés, car ils ont une base plus importante de concepts familiers. Nous présumons que pour Anatolie, âgé de 27 ans (les autres participants sont tous âgés de 18 à 20 ans), donc, plus mature et ayant un plus large horizon de concepts, l'inférence des concordances a été plus facile, ce qui explique le résultat le plus fort. Comme nous l'avons déjà mentionné, Anatolie était déjà très fort au pré-test, son progrès peut être justifié par ce que Folse (2004) appelle « Matthew effect » (parabole tirée de la Bible), phénomène selon lequel le riche devient plus riche, donc plus on connaît de mot, plus on en apprend.

5.8 Activité d'intégration (résumés)

Dans le chapitre des résultats, nous avons remarqué que les résultats aux résumés pour le groupe « concordance » sont meilleurs que les résultats pour le groupe « définition ». Nous constatons que la tendance observée dès le début de l'expérimentation se maintient, à savoir, les mots enseignés à l'aide du logiciel de concordance sont en général mieux réussis que les mots enseignés à l'aide des définitions. Comme nous l'avons déjà mentionné, plusieurs recherches confirment cette tendance. Hanks (1994) par exemple, ajoute que le fait de présenter le mot dans différents contextes permet à l'apprenant de voir différents comportements syntaxiques du mot et d'en inférer certaines régularités. L'enseignement par concordances a donc été plus bénéfique pour l'apprenant. Plus précisément, la présentation du mot dans ses cooccurrences grammaticales (Schmitt, 2004) (par exemple, être *le garant de l'intérêt général, abrogation d'une loi*) ne pouvait qu'aider les apprenants à mieux employer les mots dans les résumés, ce qui a mené au plus grand pourcentage de réussite pour le groupe « concordances ». De plus, comme l'a constaté Mezynski (1983), les définitions du

dictionnaire ont tendance à produire des connaissances lexicales inertes qui ne facilitent pas la compréhension dans un contexte nouveau.

Nous avons remarqué que c'est le participant débutant Dacha qui a eu le plus grand écart entre les groupes « concordance » et « définition » ; elle a obtenu les meilleurs résultats pour le premier groupe. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous expliquons cela par le fait que l'utilisation du logiciel de concordance s'est révélé un outil très efficace pour les apprenants débutants. Ces derniers, par le biais de contact avec les différents contextes de l'utilisation du mot offerts par logiciel des concordances, ont pu donc passer de la compréhension partielle du mot à la compréhension plus précise (Nagy et al.1985).

Par contre, nous avons observé que le participant le plus avancé, Anatolie a obtenu un résultat relativement faible par rapport au reste du groupe. Cela contredit la tendance observée dès le début de l'expérimentation, à savoir, Anatolie a toujours eu les meilleurs résultats du groupe. Cet état de fait est difficilement explicable par les recherches ainsi que par les autres données qualitatives que nous avons obtenues. Nous tenterons de trouver plus d'explications à la lumière de la comparaison des résultats obtenus aux résumés avec ceux du post-test.

5.9 Les mots absents aux résumés pour les deux groupes « concordance » et « définition »

Nous avons remarqué que plusieurs mots n'étaient pas du tout employés lors des résumés. Nous avons trouvé l'explication dans les entrevues : il s'est révélé que les mots absents étaient souvent des mots non étudiés ou les mots que l'étudiant ne pouvait pas se rappeler lors du test : « Oui, c'était bien, quand j'ai appris les mots avant, mais une fois, j'ai oublié de le faire, et c'était trop difficile » (Sonia); « Il y avait une fois que j'ai oublié et c'était pire » (Macha). Il est important de préciser que lors de la correction et de la compilation des données, nous avons considéré les mots absents et les mots mal utilisés égaux au même code.

Nous avons constaté que le pourcentage des mots absents était quand même assez élevé. Lors des discussions avec le professeur, nous avons retenu également que certains

étudiants ne s'appliquaient pas beaucoup dans leur travail en dehors de la classe. Comme nous l'avons déjà mentionné, la connaissance des mots à employer était une condition préalable à leur éventuelle utilisation dans les résumés. Donc, si les étudiants avaient mieux étudié les mots de vocabulaire, nous aurions pu avoir plus d'information sur la véritable capacité de réemployer les mots dans les contextes nouveaux. Malheureusement, la variable de la quantité et de la qualité de l'étude à la maison était hors de notre contrôle.

De plus, lors des résumés, les étudiants avaient en leur possession le manuel d'histoire, donc souvent cet exercice pouvait mesurer leur mémoire, à savoir, leur capacité de se rappeler le mot, l'identifier dans le manuel d'histoire et de rédiger un texte dans lequel ces mots se retrouvaient souvent dans les contextes très proches de l'original. Les étudiants ont confirmé notre hypothèse lors des entrevues, en disant que le temps n'était pas suffisant pour rédiger leurs propres phrases :

Oh, ouf... ça dépend, parce que quelques fois j'ai étudié, et d'autres fois... spécialement dans le contexte ou on faisait le résumé, on doit le faire en 15 minutes... je suis un peu intimidé, si je vois le texte et je dois utiliser les mots. Cela dépend du texte, mais pour moi c'est difficile (Yan).

Nous avons constaté également, qu'il y a eu légèrement moins de mots absents dans les résumés concernant les mots enseignés à l'aide des concordances. Nous justifions cette différence par le fait que les apprenants ont eu ce que Hulstijn (1992) appelle « high mental effort » dans la situation quand le sens est inféré en comparaison avec « low mental effort » quand le sens a été donné. Lors des entrevues Macha fait allusion à la différence d'efforts employés :

J'ai trouvé que c'était un peu facile, quand il y avait le mot et la définition, parce que tu comprends à ce mot, quand tu lis la définition, tu comprends à ce moment, tu n'as pas besoin de chercher plus d'information. Comme si c'est dans les différents contextes, quelques fois tu ne comprends pas quel contexte tu dois utiliser pour l'histoire.

Nous présumons donc qu'il y a eu moins d'oublis en ce qui concerne les mots enseignés à l'aide des concordances que pour les mots enseignés à l'aide des définitions.

5.10 Comparaison : résumé - post-test

Lors de l'analyse des résultats, nous avons remarqué que la réussite aux résumés était en général meilleure qu'au post-test, pour le groupe concordance et pour le groupe définition. Lors de l'analyse plus détaillée de la réussite des mots, nous avons remarqué que plusieurs mots ont été bien utilisés lors des résumés et non compris lors du pré-test. Cela contredit les recherches dans le domaine de l'enseignement du vocabulaire. Selon Sökmen (1997), il faut favoriser les activités de réinvestissement afin d'augmenter la profondeur de traitement dans le but d'avoir la meilleure compréhension des mots. Il insiste également sur l'augmentation du nombre d'occurrences du mot afin d'assurer sa rétention. Pour le chercheur, ce sont des conditions de réussite de l'enseignement explicite dans la salle de classe. Les résultats au post-test auraient donc, dû être meilleurs que lors des résumés, car le participant a eu l'occasion de rencontrer les mots plusieurs fois en étudiant et de pratiquer en les réemployant dans ses propres phrases. Nous tenons à préciser que les deux activités faisaient l'objet de l'évaluation du cours.

Nous expliquons ce phénomène par le fait que le résumé, malgré son but d'être une pratique supplémentaire, dans notre cas ne s'est pas révélé un exercice de réemploi réel du vocabulaire. Comme nous l'avons déjà mentionné lors des résumés, les étudiants avaient en leur possession le manuel d'histoire, donc souvent cet exercice pouvait mesurer leur mémoire, c'est-à-dire leur capacité de se rappeler le mot et l'identifier dans le manuel d'histoire et de rédiger un texte dans lequel ces mots se retrouvaient souvent dans les contextes très proches de l'original. Les étudiants ont confirmé cette possibilité lors des entrevues, en disant que le temps n'était pas suffisant afin de rédiger leurs propres phrases : « parce qu'on seulement 15 minutes on n'a pas beaucoup de temps de faire notre propre résumé en utilisant les mots » (Macha), « parce que le texte est long » (Rita), « je suis un peu intimidé, si je vois le texte et je dois utiliser les mots ...pour moi c'est difficile » (Yan). Les participants ont confirmé que sans avoir étudié les mots, l'exercice était impossible à

réaliser : « mais une fois j'ai oublié de le faire, et c'était trop difficile » (Rita), « il y avait une fois que j'ai oublié et c'était pire » (Macha). Donc souvent plusieurs mots étaient absents ou les pages destinées au résumé restaient blanches. Par conséquent, dans notre expérimentation, le fait de mémoriser les mots à employer était peut-être une condition préalable à leur éventuel réemploi.

Dans le chapitre des résultats, nous avons remarqué une plus grande baisse entre les résultats des résumés et ceux du post-test pour le groupe « définition » que pour le groupe « concordance ». Nous pouvons expliquer cette observation par le fait que les apprenants se sont appliqués davantage quand il fallait inférer le mot à partir des différents contextes comparativement à une application passive dans le cas de la définition fournie dans le menu déroulant (Hulstijn, 1992). Nous pouvons donc apercevoir une indication suivante : l'enseignement par concordances mène à des connaissances plus efficaces que l'enseignement par définition. Comme l'a constaté Mezynski (1983), l'enseignement du mot à partir d'une brève définition ne facilite pas la compréhension du mot dans un contexte nouveau, tandis que l'enseignement à l'aide de plusieurs contextes, avec ou sans définitions assure une connaissance riche et transférable.

Nous avons également remarqué que les participants les plus avancés selon le test des compétences en français de l'Université d'Ottawa (qui mesurait les connaissances en lecture, écoute, ainsi que les connaissances grammaticales et lexicales) n'ont pas connu une forte baisse entre les résultats pour le groupe « concordance » obtenus aux résumés et ceux du post-test. Les participants intermédiaires et débutants pouvaient avoir de très forts résultats au résumé et une chute remarquable au post-test. Donc, comme nous l'avons mentionné plus haut, ils pouvaient tout simplement retenir les 10 mots à l'étude, les identifier dans le manuel et rédiger un résumé en recopiant les phrases contenant les mots nouveaux. Nagy (1985) considère les connaissances linguistiques comme un facteur très important dans la compréhension des mots. Selon le chercheur, la quantité de mots à apprendre est trop élevée. L'apprenant doit donc apprendre à être autonome et à se fier sur ses connaissances linguistiques afin de réussir un apprentissage. Cela nous amène à observer une tendance que les participants ayant plus de connaissances linguistiques (ces derniers ont donc obtenu de meilleurs résultats au test de compétence en français), ont démontré une meilleure compréhension suite à l'enseignement à l'aide des concordances. En somme, ces

connaissances linguistiques aident à mieux comprendre les mots, à mieux les remployer en s'appuyant sur les structures syntaxiques, sur le vocabulaire environnant ou en étant plus attentif aux patterns d'utilisation du mot (soit des cooccurrences lexicales, soit les cooccurrences grammaticales) dans le menu déroulant.

Nous avons également observé qu'Anatolie, le participant le plus avancé selon notre pré-test n'a pas connu de baisse, mais a augmenté d'une manière significative pour le groupe « concordance ». Lors des entrevues, il a affirmé avoir essayé de composer ses propres phrases lors des résumés : « ... mais avec le temps j'ai été capable d'utiliser les mots ». Donc, dans son cas, les résultats obtenus lors de l'exercice d'intégration témoignent de la compréhension des mots, contrairement au reste du groupe. Ces résultats concordent avec les recherches dans le domaine. Dans son cas, les activités de réinvestissement ont réellement augmenté la profondeur de traitement, ce qui a mené à une meilleure compréhension des mots (Sökmen, 1997).

De plus, selon notre pré-test, Anatolie était déjà très fort; il connaissait plus que la moitié de mots à l'étude. Folse (2004) parle de « Matthew effect », phénomène selon lequel plus on connaît de mots, plus on en apprend (voir p.4). Selon le même auteur, aucune stratégie d'apprentissage de vocabulaire ne remplace les connaissances de vocabulaire en tant que tel. Nous ne pouvons pas accepter le fait que la variable de connaissances préalables du vocabulaire soit la seule qui influence les résultats. Comme nous l'avons déjà dit, le facteur âge ainsi que les connaissances stratégiques ont été déterminants (Nagy, 1985) et ont fait en sorte que l'inférence à partir des concordances a été mieux réussie par le même participant.

5.11 Comparaison : test de compétence en français – changements entre le pré-test et le post-test.

Dans le chapitre des résultats, nous avons remarqué que les participants avancés, Yan, Mila et Sonia selon le test de compétences en français ont tous obtenu de résultats assez forts pour le groupe « concordance ». Comme nous l'avons déjà mentionné, le test de compétences en français mesurait la compréhension écrite, la compréhension auditive ainsi que les connaissances de grammaire et de vocabulaire. Nous considérons que ces étudiants

ont eu des résultats plus élevés, car ils étaient mieux outillés afin d'inférer le sens du mot à partir des différentes concordances, plus particulièrement, ils savaient mieux se servir des informations offertes par le comportement syntaxique et grammatical du mot dans le menu déroulant.

De plus, les résultats obtenus suite à la comparaison du pourcentage de réussite au test de compétences en français et les changements entre le pré-test et le post-test ont démontré que le participant débutant Rita a fait un très grand progrès en ce qui concerne le groupe « concordance » au post-test. Donc, les connaissances linguistiques faibles n'ont pas empêché cette étudiante d'inférer le sens des mots à partir des concordances et d'avoir une amélioration beaucoup plus significative à l'aide de cet outil qu'à l'aide des définitions. Nous expliquons cela par le fait que l'étudiante a été inscrite au régime d'immersion, au programme d'histoire, par conséquent, le contact avec le vocabulaire du domaine d'histoire était plus fréquent. Comme nous l'avons déjà dit, le nombre d'occurrence avec le mot favorise sa compréhension (Sökmen, 1997), nous présumons donc que plusieurs concepts étaient familiers et la compréhension des mots était partielle. Le contact avec les mêmes concepts dans d'autres cours a donné une occasion de passer de la connaissance partielle à la connaissance précise des mots (Nagy, 1995). Lors des entrevues, la participante a d'ailleurs confirmé avoir souvent fait des liens entre les mots étudiés dans le cours de français et les autres cours d'histoire : « Oui, il y avait plusieurs qui revenaient, et j'étais comme oh, c'est pourquoi elle a choisi ces mots ». Nous pouvons conclure, que ce ne sont pas les connaissances linguistiques, mais plutôt le recours au contexte élargi, comme le suggère Nassaji (2003), qui a été un facteur déterminant dans le cas de Rita.

5.12 Entrevues

Nous ferons l'interprétation des entrevues afin de voir si certaines variables hors de notre contrôle ont pu influencer nos résultats.

5.12.1 Liens avec d'autres cours

Les entrevues nous ont permis d'affirmer que les participants n'ont pas pris d'autres mesures afin d'étudier les mots ciblés : ils se sont limités aux activités et exercices présentés dans le cours. Ils étaient donc égaux dans leurs chances de réussite par rapport à l'enseignement qui leur a été administré. Par contre, tous les participants ont fait des liens entre les 40 mots à l'étude au cours de français et le cours d'histoire où ces mots revenaient à plusieurs reprises : «Oui, il y avait plusieurs qui revenaient, et j'étais comme... oh, c'est pourquoi elle a choisi ces mots» (Rita). Toutefois, il est impossible de vérifier si les apprenants reconnaissaient plus les mots du groupe « concordance » ou les mots du groupe « définition » (ce qui constitue les limites de notre recherche). Par ailleurs, cette donnée nous permet de conclure que les activités d'apprentissage et les activités d'intégration ont en général permis d'avoir un certain nombre de manipulations avec le mot (Sökmen, 1997), tandis que le cours d'histoire a donné l'occasion d'augmenter le nombre d'occurrences de certains mots. Tous ces facteurs sont, selon Nation (2001) et Mezinski (1983), bénéfiques afin d'engendrer des connaissances transférables et efficaces. Nous pouvons alors conclure que le contexte du cours d'encadrement s'est révélé idéal afin d'effectuer notre expérimentation, puisqu'il a permis de justifier le choix des mots à enseigner par les besoins précis des apprenants, à savoir la réussite du cours d'immersion (cours d'histoire). Cela confirme les recherches de Oxford and Scarcella (1994) qui voient dans le lien entre le besoin de l'apprenant et la matière du cours de langue une progression remarquable de l'approche directe d'enseignement de vocabulaire de nos jours. Auparavant, selon la méthode traditionnelle, les mots étaient choisis tout simplement si ces derniers étaient inconnus. Les chercheurs se prononcent donc en faveur de l'approche directe à condition que l'on tienne compte des besoins des apprenants.

5.12.2 L'utilisation de dictionnaire

Lors des entrevues, nous avons voulu vérifier si l'utilisation du dictionnaire était nécessaire et dans quelle mesure. Nous avons donc observé le lien entre l'utilisation des

dictionnaires et les résultats de l'expérimentation. L'usage de dictionnaire en plus des concordances et le type de dictionnaire n'ont pas été des variables qui ont favorisé un type d'enseignement en particulier. Tous les participants ont fait appel, dans différentes mesures, au dictionnaire lors des activités d'apprentissage. Toutefois, nous avons observé certaines tendances dans cette direction.

Dacha qui a connu la plus grande amélioration pour le groupe « concordances » n'a pas du tout utilisé les définitions dans le menu déroulant, préférant consulter un dictionnaire français-anglais. Knight (1994) et Lapescu and Day (1993) se prononcent en faveur de l'utilisation d'un dictionnaire bilingue, à l'aide duquel les apprenants parviennent au meilleur apprentissage du vocabulaire, à condition que ce dernier soit présenté en contexte. Ces auteurs ont constaté que les étudiants apprennent plus de mots quand ces derniers sont présentés dans le contexte que sans contexte et que les étudiants qui ont accès au dictionnaire en apprennent davantage. Ces résultats pourraient nous aider à comprendre le progrès remarquable de Dacha.

Par ailleurs, d'autres participants ont bien témoigné de leur préférence pour les définitions en L2 : « ...tu comprends à ce mot, quand tu lis la définition, tu comprends à ce moment, tu n'as pas besoin de chercher plus d'information »(Mila), « j'aimais les définitions à cause que ça disait le sens du mot exacte » (Rita). Selon False (2004), il n'existe pas de dictionnaire parfait. Le chercheur considère que l'apprenant doit choisir le type de dictionnaire (bilingue, monolingue) avec lequel il est le plus à l'aise.

Lors des entrevues, nous avons constaté que l'usage du dictionnaire n'était pas toujours utile et convaincant. Anatolie, le participant le plus fort, a dit utiliser le dictionnaire « pas souvent », il a essayé d'inférer le sens du mot à partir des concordances dans le menu déroulant. Ses résultats témoignent donc du fait, qu'il a été capable d'arriver aux meilleurs résultats dans le post-test pour le groupe « concordance » en construisant le sens à partir des différentes concordances, sans recourir fréquemment au dictionnaire. Yan, qui est du niveau intermédiaire, a confirmé que l'usage de dictionnaire n'est pas toujours facile : « je vais chercher dans le dictionnaire, pour certains mots, il y a plein de définitions, alors je suis un peu perdu dans les définitions ». D'ailleurs, certaines recherches confirment ces constatations en se prononçant contre les bienfaits du dictionnaire. Murrison-Bowie (1996)

nous prévient de ses limites en proposant de considérer la définition de dictionnaire comme hypothèse à vérifier et confirmer à l'aide du logiciel de concordance. Lors de nos entrevues, un de nos participants a utilisé exactement la même stratégie : « [...] j'aimais les définitions à cause que ça disait le sens du mot exacte, mais après voir le mot, c'est vraiment utile de lire dans le contexte parce que des fois il y a différentes façons ou différents contextes où le mot pouvait être utilisé » (Rita). Brown, Collins et Duguid (1989) précisent, en outre, que le sens du mot ne peut pas être saisi par la définition du dictionnaire, mais dépend plutôt de la situation. Donc, en nous basant sur l'information recueillie lors des entrevues et sur les résultats obtenus, il semblerait que le sens du mot peut, en principe, être capté à partir des concordances, sans faire référence au dictionnaire, et que les meilleurs résultats sont obtenus par les apprenants plus âgés.

5.12.3 Les stratégies

Nous avons interviewé les participants sur les stratégies employées pour apprendre les mots nouveaux. Nous avons constaté qu'ils semblaient tous utiliser différentes stratégies d'apprentissage en rencontrant le nouveau vocabulaire. Les connaissances stratégiques, étant des connaissances très importantes selon Nagy et al., (1985) et Duke S. Lay (1995), mènent à une plus grande autonomie de l'apprenant. Parmi les stratégies répertoriées lors du questionnaire démographique et les entrevues, nous en avons retenues plusieurs. De plus, tous les participants utilisent le dictionnaire, la moitié d'entre eux devine le sens du mot à partir du contexte. Nous pouvons donc conclure que tous les participants possèdent un certain bagage des connaissances stratégiques. Par contre, comme l'a bien noté Hulstijn (1992), il s'agit de vérifier lesquelles de ces stratégies sont les plus efficaces. Parmi les stratégies répertoriées, nous avons remarqué une tendance suivante : « écrire la définition dans le livre », « inférer le sens du mot à partir du contexte » ainsi que « prononcer les mots nouveaux » semblent être les stratégies employées par les apprenants qui ont le mieux réussi avec les mots du groupe « concordance ».

En somme, malgré les préférences pour tel ou tel type d'enseignement et une tendance à obtenir des meilleurs résultats suite à l'enseignement à l'aide du logiciel de

concordance, tous les participants ont témoigné d'un besoin d'avoir à leur disposition les deux outils : des concordances et des définitions. Comme l'a bien noté Hulstijn (1992), la discussion ne devrait pas tourner autour de la dichotomie entre le sens donné versus le sens deviné; les praticiens doivent plutôt se poser la question à savoir lequel des indices ou quelle combinaison des indices devrait accompagner la lecture afin de permettre la meilleure acquisition du vocabulaire. Finalement, l'interprétation des résultats obtenus nous a permis de répondre à notre question de recherche qui se présentait comme suit : « est-ce que les étudiants comprennent et emploient mieux le vocabulaire suite à un enseignement par ordinateur utilisant les définitions ou un enseignement utilisant les concordances? »

Nous avons été également en mesure de vérifier quels sont les profils d'apprenants quant à l'apprentissage du vocabulaire ainsi que si les deux types d'enseignement en question pouvaient être exclusifs et suffisants en soi ou ils étaient plutôt complémentaires? Nous sommes arrivées aux conclusions suivantes ; en général, l'enseignement à l'aide des concordances a permis aux étudiants d'avoir une meilleure compréhension et un meilleur réemploi des mots que l'enseignement par définition pour l'ensemble du groupe. Les étudiants débutants ont démontré un progrès plus rapide pour les mots du groupe « concordance » que pour les mots du groupe « définition ». Les étudiants plus âgés semblent être plus avantagés quant à l'inférence du sens des mots à partir des concordances. Les deux types d'enseignement utilisés ne sont pas exclusifs mais plutôt complémentaires. Nous avons répertorié quatre profils quant à l'apprentissage du vocabulaire. Les étudiants qui préfèrent l'utilisation des concordances avec la vérification subséquente dans le dictionnaire semblent arrivés aux meilleurs résultats.

CONCLUSION

Suite à notre expérience professionnelle et comme il a été mentionné en introduction, nous croyons qu'il y a lieu de s'interroger sur les activités proposées lors de l'enseignement du vocabulaire en L2. Notre questionnement de départ sur les meilleures façons d'enseigner le vocabulaire nous a amené à une recension des écrits qui nous a permis de cibler un champ de recherche plus précis, à savoir, comparer l'enseignement du vocabulaire par ordinateur à l'aide des concordances versus l'enseignement à l'aide des définitions. C'est pourquoi nous avons expérimenté des activités visant à maximiser la compréhension et la réutilisation du vocabulaire en L2. Ces dernières sont basées sur les recherches dans le domaine de l'enseignement explicite et implicite, de l'enseignement du vocabulaire à l'aide de l'ordinateur, les applications du logiciel de concordance ainsi que de l'inférence du sens à partir du contexte.

Pour répondre à notre question de recherche, qui est, rappelons-le si les étudiants comprennent et emploient mieux le vocabulaire suite à un enseignement par ordinateur utilisant les définitions ou un enseignement utilisant les concordances, nous avons élaboré une méthodologie qui nous a permis d'obtenir des données nécessaires afin d'arriver aux résultats obtenus. Suite à notre expérimentation et à l'analyse détaillée de nos données, nous avons fait des observations suivantes : Nous avons pu observer une tendance qui se maintenait tout au long de l'expérimentation : les mots enseignés à l'aide des concordances ont été mieux réutilisés dans l'exercice de résumé et mieux compris au post-test. Cette différence, n'étant pas statistiquement significative, nous a toutefois donné des pistes d'exploration de certains participants plus en détails. Nous avons constaté, plus précisément, que l'enseignement à l'aide des concordances semble nettement plus bénéfique que l'enseignement à l'aide des définitions pour les participants débutants (basés sur notre pré-test). Ces derniers arrivent à augmenter très vite leurs résultats de compréhension de mots ciblés ainsi que de réemploi des mêmes mots dans un texte. Les s avancés parviennent

également à atteindre de meilleurs résultats suite à l'enseignement à l'aide des concordances qu'à l'aide des définitions. L'ordinateur semble constituer un facteur facilitant l'enseignement, car il permet un accès rapide à l'information. Par contre, ce dernier ne peut être la seule source d'information, puisque les étudiants considèrent l'utilisation du dictionnaire papier très utile.

Limites de la recherche.

Nous tenons à préciser les limites de notre recherche. Plus particulièrement, nous avons choisi d'effectuer notre expérimentation dans un contexte de cours de français qui accompagnait le cours d'immersion d'histoire. Ce cours, étant très spécifique, comptait un très petit nombre d'étudiants. Malgré cela, nous avons jugé le contexte très intéressant pour notre recherche, car les étudiants universitaires sont plus autonomes dans leur apprentissage et plus avancés dans leur connaissances stratégiques et métacognitives que les apprenants du secondaire. Ces facteurs nous ont paru très importants. Nous sommes consciente d'un très petit nombre de participants, qui était inévitable, car les cours d'encadrement sont choisis par les étudiants sur la base volontaire et, de plus, les cours de langues visent une approche personnalisée, par conséquent, des groupes très nombreux ne permettraient pas d'assurer la qualité de l'encadrement.

De plus, notre expérimentation s'est étirée sur une session universitaire, ce qui, en principe, est une durée assez courte pour juger des progrès des participants. Malheureusement, il est difficile de suivre le même groupe d'étudiants pendant plusieurs sessions, car le curriculum universitaire ainsi que les délais attribués à la recherche ne nous ont pas permis de prolonger notre expérimentation. Nous sommes toutefois arrivée à des résultats qui ouvrent des voies intéressantes d'exploration ultérieure, ce qui était d'ailleurs notre objectif initial.

Suggestions pour les recherches ultérieures

Suite à notre expérimentation, nous avons constaté quelques limites de notre expérimentation qui pourraient être corrigées dans les recherches subséquentes. Dans le paragraphe qui suit, nous tenons à faire quelques recommandations. Il serait pertinent d'effectuer la même expérimentation avec un plus grand nombre d'apprenants et dans des groupes plus homogènes dans un contexte de cours d'immersion ou encore dans des cours avancés de français langue seconde. Cela pourrait éliminer l'écart initial dans les aptitudes et les habiletés des apprenants afin de se concentrer davantage sur l'impact des types d'enseignement administrés («concordance» versus «définition») sur les résultats du post-test.

Afin de mesurer la capacité d'intégrer le mot dans une phrase en respectant ses particularités syntaxiques et grammaticales, le réemploi des mots devrait se faire dans des phrases composées par les étudiants sans avoir accès aux textes. De cette façon, les participants ne pourraient pas faire un résumé en copiant des phrases, par conséquent, les phrases rédigées témoigneraient de la vraie compréhension du mot.

Au début de notre recherche, le contexte des cours d'immersion dans une université bilingue nous a paru le plus approprié. Nous avons constaté par contre, que le niveau des étudiants était majoritairement faible et le contenu du cours assez dense (même pour les apprenants en L1). De cette façon, la surcharge cognitive était déjà assez élevée : les étudiants étaient concentrés sur le contenu historique. Le choix des mots étant assez spécifique ne laissait pas beaucoup de liberté en ce qui concerne de nouveaux contextes d'utilisation. Dans les recherches ultérieures, il serait intéressant de choisir des mots d'ordre général et moins spécifiques à un contexte particulier (histoire, psychologie...) afin de permettre une plus grande marge de manœuvre aux apprenants. Nous avons remarqué par exemple que le mot «démembrement» pouvait uniquement se rattacher au mot «Pologne» dans le passage qui était à l'étude.

Dans la présente recherche, nous avons tenu compte de la compréhension partielle du sens du mot. Dans les recherches ultérieures, il serait également intéressant d'observer le rythme avec lequel se fait la progression de la compréhension partielle à la compréhension

plus précise. Quels sont les facteurs qui la facilitent? Plus particulièrement, dans le cadre de notre recherche, il serait possible d'observer la progression du degré 1 étant «Le candidat ne connaît pas le mot» vers le degré 6 «Le mot est utilisé de façon correcte sur le plan sémantique et sur le plan grammatical» (voir tableau 2.5) toujours en comparant les mots enseignés à l'aide des définitions et les mots enseignés à l'aide des concordances. Nous avons observé une tendance chez les apprenants débutants vers un passage très rapide de la compréhension partielle à la compréhension complète du mot. Cette hypothèse devrait être vérifiée dans les recherches ultérieures. De plus, il serait intéressant d'explorer cette progression chez des participants plus avancés.

Une recherche encore plus nuancée pourrait être très intéressante : explorer le temps de réaction par rapport aux mots ciblés. Le temps de réaction se définit, selon Tozcu, (2004), comme étant l'identification de la forme imprimée dans le but de saisir ses fonctions syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Ce paramètre se révèle très important dans le processus de l'automatisation de reconnaissance des mots fréquents (Coudy, 1997). Dans sa recherche, Toscu (2004) utilise le test électronique (sur l'ordinateur) mesurant le temps de réaction: ce dernier étant mesuré à partir du moment où le mot apparaît sur l'écran jusqu'au moment où l'apprenant choisit de cliquer sur Oui – Non pour la reconnaissance du mot en question. Ce test ressemble à celui que nous avons utilisé dans notre recherche : par exemple, pour les niveaux 4, 5 et 6 de notre échelle de profondeur de compréhension du mot il serait également possible de mesurer le temps que l'apprenant prenait pour écrire la réponse. Selon Yang's (1997), chaque exposition au mot diminue ce temps de réaction et, par conséquent, mène à l'automatisation du processus de reconnaissance du mot.

Lors de l'élaboration de notre cadre théorique, nous avons constaté qu'il existe un manque flagrant dans les recherches effectuées en français langue seconde quant à l'apprentissage du vocabulaire. Nous avons senti un grand besoin pour les chercheurs francophones de répliquer certaines recherches faites en anglais langue seconde afin de préciser les données ou les théories dans le domaine de l'enseignement du vocabulaire. Par exemple, les dictionnaires de fréquences sont rares, les études sur les niveaux des mots les plus fréquents et leur enseignement dans les cours de français L2 sont inexistantes. De plus, nous avons répertorié un nombre plutôt limité de logiciels de concordances en français. En

faisant le recensement des écrits et en préparant nos activités pédagogiques, nous avons remarqué que certaines idées pourraient facilement être transférées dans la salle de classe.

Implications pédagogiques.

Il serait intéressant de tenir compte de la compréhension partielle des mots dans les cours de langues secondes. En effet, cela permettra d'avoir une approche plus personnalisée et plus efficace afin de maximiser le temps d'apprentissage, de sorte que l'enseignant pourrait adapter les activités dans le but d'en tirer le plus de profit possible. Ce dernier pourrait enseigner les mots qui ne sont pas connus de la majorité des apprenants, ou encore choisir des mots dont l'apprenant connaît la définition ou la traduction mais qu'il ne peut pas utiliser dans les phrases. Donc, l'apprenant aura l'occasion de les réinvestir dans les exercices de rédaction et les présentations orales. Nous encourageons l'utilisation d'une grille mesurant la profondeur de compréhension des mots semblable à celle que nous avons utilisée dans notre recherche. L'enseignant pourrait s'en servir afin de mettre à jour la liste de mots à l'étude. Elle pourrait également être utilisée par l'apprenant dans le but de répertorier les mots partiellement compris afin de continuer son apprentissage.

Cette recherche n'est qu'une tentative de trouver une réponse à la question sur les meilleures méthodes de compréhension et du réemploi du vocabulaire. Tout de même, nous espérons que nos conclusions pourront éclairer les enseignants et les didacticiens lors de leur pratique. Toutefois, il serait pertinent de valider et d'approfondir ces résultats par de futures recherches.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE

Questionnaire démographique :

1. Nom _____

2. Âge _____

3. Sexe M F

4. Par quel cheminement avez-vous passé pour apprendre le français :

Programme d'immersion

Tardive

Moyenne

Précoce

Programme de base (études en français)

Primaire

Secondaire

Autre _____

5. Lisez-vous en français?

Jamais Rarement Souvent Toujours

6. Quelle est votre langue maternelle?

7. Quelles langues parlez-vous à la maison?

8. Parlez-vous français en dehors de la salle de classe?

Jamais Rarement Souvent Toujours

9. Possédez-vous un ordinateur à la maison?

Oui Non

10. Possédez-vous une connexion Internet à la maison?

Oui Non

11. Aimez-vous travailler avec l'ordinateur?

Oui Parfois Non

12. Utilisez-vous souvent le dictionnaire lorsque vous rencontrez un mot inconnu?

Jamais Rarement Souvent Toujours

13. Quelle est votre plus grande faiblesse en français?

Grammaire

Vocabulaire

Orthographe

14. Quelles sont vos stratégies pour apprendre le vocabulaire? (Vous pouvez cocher plusieurs de ces choix).

Je regarde le mot dans le dictionnaire.

Je note les mots dans ma banque de mot personnalisée.

J'écris la traduction ou la définition du mot dans le livre.

Je note les mots nouveaux sur des fiches que je consulte régulièrement.

J'essaie de deviner le sens du mot à partir du contexte.

Je ne fais rien et j'attends de rencontrer le mot une autre fois dans un autre contexte pour avoir plus d'indices.

Autre :

Merci de votre collaboration

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DE COMPÉTENCES AVEC LES ORDINATEURS

Code : _____

Nom : _____

Inventaire de compétences avec les ordinateurs

Répondez individuellement à chacun des énoncés en utilisant l'échelle suivante :

- Si vous êtes totalement d'accord avec l'énoncé, encerclez le chiffre 5
 Si vous êtes partiellement d'accord avec l'énoncé, encerclez le chiffre 4
 Si vous êtes neutre face à l'énoncé, encerclez le chiffre 3
 Si vous êtes partiellement en désaccord avec l'énoncé, encerclez le chiffre 2
 Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé, encerclez le chiffre 1

	Je suis capable de :	Totalement en désaccord	neutre	Totalement d'accord
1	Utiliser l'informatique pour tester des hypothèses, faire des liens, réorganiser ses idées.	1 2	3	4 5
2	Me servir des fonctions les plus complexes des logiciels afin de développer des produits de qualité professionnelle.	1 2	3	4 5
3	Utiliser, de manière appropriée, la terminologie liée à l'informatique et à la technologie tant dans des communications orales qu'écrites.	1 2	3	4 5

4	Faire fonctionner, sans aide, un ordinateur et ses périphériques.	1	2	3	4	5
5	Utiliser diverses méthodes de recherche d'information sur Internet.	1	2	3	4	5
6	Favoriser l'usage des TIC (technologie de l'information et de la communication) dans le développement de projets d'équipe.	1	2	3	4	5
7	Utiliser plusieurs champs pour faire un tri ou une recherche dans une base de données.	1	2	3	4	5
8	Réaliser des projets qui favorisent l'utilisation équitable, éthique et légale des TIC (technologie de l'information et de la communication).	1	2	3	4	5
5	Utiliser la technologie pour soutenir la compilation, l'organisation et la synthèse d'informations.	1	2	3	4	5
6	Inclure des adresses de sites Web dans une bibliographie.	1	2	3	4	5
	Concevoir et mettre en oeuvre des méthodes d'analyse de données qui utilisent des ressources technologiques	1	2	3	4	5
7	Utiliser le réseau notionnel pour faire une recherche par mots clés.	1	2	3	4	5
8	Porter un jugement critique sur les documents trouvés sur Internet	1	2	3	4	5
9	Analyser des exemples de l'utilisation de l'informatique dans divers secteurs de la	1	2	3	4	5

	société (affaires, arts, médecine, recherche, etc...)				
10	Exploiter les fonctions d'aide intégrées aux divers logiciels pour se dépanner	1	2	3	4 5
11	Décrire l'historique ainsi que les enjeux actuels affectant l'évolution des technologies dans la société.	1	2	3	4 5
12	Traiter des données sur ordinateur pour améliorer son savoir	1	2	3	4 5
13	Intégrer les stratégies de résolution de problème et les outils informatiques pour concevoir des solutions particulières.	1	2	3	4 5
14	Communiquer par courrier électronique	1	2	3	4 5
15	Utiliser des outils de numérisation d'image (ex.: scanner, caméra numérique, caméra vidéo numérique).	1	2	3	4 5

ANNEXE C

PRÉ-TEST POST-TEST

Nom : _____

Code : _____

Encerlez le rang qui correspond à votre connaissance de chaque mot. Fournissez obligatoirement un synonyme pour le Rang 3 ou une phrase pour le Rang 4 (40 mots au total):

1) Le ressort (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

2) Le détournement (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

3) L'abrogation (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

4) Le belligérant (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

5) Imminent (adj)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

6) L'hégémonie (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

7) Escompter (v)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

8) Les pourparlers (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

9) Le sillage (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

10) La magnificence (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

11) Ondulé (adj)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

12) La débauche (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

13) L'ostentation (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

14) Prôner (v)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

15) Sobre (adj)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

16) Vraisemblable (adj)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

17) La démesure (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

18) Éphémère (adj)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

19) Notamment (adv)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

20) Servile (adj)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

21) Garant (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

22) Promouvoir (v)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

23) Persister (v)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

24) Le démembrement (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

25) Nouer (v)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

26) L'embrassement (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

27) L'oligarchie (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

28) L'ambiguïté (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

29) Se laïciser (v)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

30) La cohésion (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

31) Répandre (v)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

32) Alternier (v)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

33) L'émanation (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

34) Orgueilleux (adj)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

35) L'avènement (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

36) La prépondérance (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

37) Instituer (v)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

38) Rurale (adj)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

39) L'affrontement (n)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :.....

40) Dorénavant (adv)

Rang 1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
Rang 2	J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens
Rang 3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... Fournir un synonyme ou une traduction.....
Rang 4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase :

ANNEXE D

PROTOCOLE D'ENTREVUE

Ouverture :

Rappel des buts de l'entrevue

Assurer de la confidentialité des propos

Entrevue :

- Comment étudiez-vous habituellement les mots nouveaux pour un examen?
- Est-ce que tu es inscrite dans le régime ou dans le cours d'immersion?
- Laquelle des deux méthodes (par *définitions* ou par *concordances*) vous a permis de mieux retenir les mots?
- En quoi étaient-elles plus facile ou plus difficile? Est-ce que les définitions étaient toujours claires? Avez-vous fait appel aux synonymes? Comment vous vous êtes pris pour inférer le sens du mot à partir des différents contextes dans le menu déroulant? Est-ce que les exemples d'utilisation des mots dans les menus déroulants étaient clairs? Avez-vous utilisé le dictionnaire en plus?

- Quelles étaient les difficultés lors de l'utilisation des mots? Avez-vous consulté le texte lors de la rédaction? Avez-vous eu des hésitations?

- Avez-vous utilisé d'autres mesures pour étudier les mots ciblés? Pensez-vous les avoir rencontrés plusieurs fois dans le manuel de l'histoire dès le début de l'année?

Clôture :

-Remerciements

ANNEXE E

RÉPARTITION DE FRÉQUENCES DES MOTS CHOISIS

fréquences	mots
2200	Ressort,
3000	Le détournement
3100	L'abrogation
2900	Les belligérants
2900	Imminente
3000	L'hégémonie
3000	Escompter
2900	Des pourparlers
2900	Sillage
2700	La magnificence
2900	Ondulées
2600	Débauche
2900	Ostentation
2900	Prôner
2800	Sobre
2700	Vraisemblable
2700	Démésure
2700	Éphémère
2500	Notamment
2900	Servile
2800	Garant
3000	Promouvoir
2500	Persister
3000	Démembrement
2600	Nouer
2900	L'embrasement

2900	L'oligarchie
2800	Ambiguïté
3100	Se laïciser
2900	Cohésion
1800	Répondre
2900	Alterner
2800	L'émanation
2500	Orgueilleux
3000	L'avènement
2900	Prépondérance
2900	Instituer
2800	Rurale
3100	Affrontement
2900	Dorénavant

ANNEXE F

EXAMEN FINAL

NOM : _____

Vocabulaire (40 pts=4%) -- Complétez les phrases suivantes en écrivant le mot approprié choisi dans la liste proposée.

01. démesure
cohésion
réticence
violence

02. architecture
ostentation
embarras
ambiguïté

03. introduire
trionpher
revenir
promouvoir

04. progrès
roi
vraisemblable
succès

05. débauche
démesure
cohésion
modération

06. sobres
ondulées
rurales
éphémères

07. intimes
équilibrées
ondulées
éphémères

08. parfois
dorénavant
cependant
notamment

09. vraisemblable
éphémère
servile
orgueilleuse

10. pays
ennemis
affrontements
mouvements

11. belligérants
pourparlers
affrontements
oligarchies

12. démesures
affrontements
pourparlers
embrasements

Le Baroque et le Classicisme marquent le XVII^e siècle. Ces deux styles alternent selon les pays et les souverains. L'art baroque repose sur la _____ (1), et l' _____ (2). Tout dans cet art sert à _____ (3) la ferveur catholique. Par contre, l'autre mouvement artistique du XVII^e siècle, le classicisme repose sur la raison et le _____ (4) et rejette l'excessif et la _____ (5). C'est un style aux lignes _____ (6). Au XVIII^e siècle, le baroque, avec des formes bouillonnantes et _____ (7), continue de se propager _____ (8) en Europe centrale, dans les possessions des Habsbourg catholiques mais cette expression est loin d'être une copie _____ (9) du baroque italien.

Pendant le XVII^e siècle, il y a plus d'années de guerre que de paix. Les _____ (10) sont nombreux et les _____ (11) se battent sur mer et sur terre. Comme les pertes sont

13 répandu	14. hégémonie
escompté	avènement
vraisemblable	abrogation
éphémère	ambiguïté
15. représentent	16. sillages
dominant	images
balancent	pillages
répandent	brassages
17. religieux	18 servile
moderne	escomptée
rural	imminente
autoritaire	éphémère
19. éclairé	20. émanation
complexe	transition
décadent	déformation
orgueilleux	corruption
21. abrogation	22. détournement
ressort	démembrement
hégémonie	avènement
allégorie	divertissement
23. prédominances	24. cohésion
dominations	réticence
ambiguïtés	magnificence
débordements	tradition
25. parents	26. persiste
équilibres	poursuit
garants	conserve
despotes	domine
27. réformes	28. travailler

lourdes, les _____ (12) débutent mais les puissances européennes n'arriveront pas à atteindre le but _____ (13). La France doit même concéder l' _____ (14) de certains tarifs douaniers aux Pays-Bas. Ces nombreuses guerres _____ (15) la misère dans leurs _____ (16) et ont des effets néfastes dans le monde _____ (17). La situation est aggravée par les problèmes reliés à la succession _____ (18) en Espagne. Louis XIV commence son règne en monarque absolu et _____ (19). Il personnifie la royauté de droit divin, _____ (20) du catholicisme. Cependant, après son long règne, la France n'est plus à son apogée et son _____ (21) est remise en question. Le _____ (22) d'argent mené par les fermiers généraux ne permet pas de renflouer les coffres royaux. Les _____ (23) de la politique financière de Louis XVI lui ont également nui. Le faste et la _____ (24) de la cour ne sont plus acceptés par la France révolutionnaire.

origines	rompre
libérations	nouer
réticences	circuler
29. alterne	30. abrogation
escompte	avènement
ondule	oligarchie
prône	octroi
31. repose	32. administration
laïcise	unité
divise	expérience
dédouble	avènement
33. prépondérance	34. nouer
restauration	persister
banlieue	instituer
liberté	gouverner
35. Dorénavant	36. congrès
Parfois	débat
Cependant	ressort
Alors	triomphe
37. permanence	38. choc
tradition	démembrement
frontière	fondement
prédominance	patriotisme
39. cohésion	40. oeuvre
défaite	institution
tentative	émanation
figure	embrasement

Dans l'Europe d'après le Congrès de Vienne, l'Autriche et la Russie restent les _____ (25) de l'ordre conservateur. L'Angleterre, quant à elle, _____ (26) à se méfier de la France et malgré les _____ (27) anglaises par rapport aux souverains conservateurs, elle accepte de _____ (28) des alliances avec ces pays.

Adam Smith _____ (29) la théorie économique du libéralisme. Le système d'_____ (30) laisse la place à la bourgeoisie d'affaires, un groupe beaucoup plus large qui arrive enfin à jouer un rôle politique et économique et le pouvoir se _____ (31) peu à peu, la religion ayant une place de plus en plus réduite. On assiste à l'_____ (32) de la _____ (33) des centres urbains et on doit penser à _____ (34) de nouveaux services dans ces grandes villes.

_____ (35), le _____ (36) de la politique prussienne vise à donner à la Prusse la _____ (37) en Europe. Elle va participer au _____ (38) de la Pologne, et va aussi pousser à la _____ (39) de l'Allemagne. Le XIXe siècle se termine avec l' _____ (40) de l'Europe lors de la première guerre mondiale

ANNEXE G

CLÉ DE CORRECTION POUR LE QUESTIONNAIRE DE COMPÉTENCES
TECHNOLOGIQUES

Inventaire des compétences en matière de l'usage des
technologies de l'information et de la communication en
éducation

GRAFFITI

Groupe de recherche sur l'apprentissage et la formation francophone internationale à
l'aide des TIC

Université d'Ottawa

Clé pour questionnaire v1.2

<i>item</i>	<i>ordre</i>		<i>item</i>	<i>ordre</i>
1	Epistémologique		11	Epistémologique
2	technique		12	Informationnelle
3	technique		13	informationnelle
4	technique		14	sociale
5	informationnelle		15	technique
6	sociale		16	sociale
7	informationnelle		17	Epistémologique
8	sociale		18	Epistémologique
9	Epistémologique		19	sociale
10	informationnelle		20	technique

<i>Item</i>	<i>Echelle</i>	Direction	<i>Item</i>	<i>Échelle</i>	Direction
21	Affect	+	41	Affect	-
22	Comfort	-	42	Comfort	+
23	Liking	+	43	Liking	-
24	Usefulness	+	44	Usefulness	-
25	Affect	-	45	Affect	+
26	Comfort	+	46	Comfort	-
27	Liking	-	47	Liking	+
28	Usefulness	-	48	Usefulness	+
29	Affect	+	49	Affect	-
30	Comfort	-	50	Comfort	+
31	Liking	+	51	Liking	-
32	Usefulness	+	52	Usefulness	-
33	Affect	-	53	Affect	+
34	Comfort	+	54	Comfort	-
35	Liking	-	55	Liking	+
36	Usefulness	+	56	Usefulness	+
37	Affect	+	57	Affect	-
38	Comfort	-	58	Comfort	+
39	Liking	+	59	Liking	-
40	Usefulness	-	60	Usefulness	-

RÉFÉRENCES

- Aitchison, Jean. 1994. *Words in the mind an introduction to the mental lexicon*, 2nd. Oxford: Blackwell, xii, 290 p.
- Baltova, Iva. 1994. «A Word on Collocation in English and Bulgarian». *Supostavitelno Ezikoznanie/Contrastive Linguistics*, vol. 19, no 5, p. 71-75.
- Beck, Isabel L., Margaret G. Mckeown et Ellen S. Mccaslin. 1983. «Vocabulary Development: All Contexts Are Not Created Equal». *The Elementary School Journal*, 83, p. 177-181.
- Bogaards, Paul. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Coll. «Langues et apprentissage des langues». Paris: Hatier, 255 p.
- Bosse-Andrieu, Jacqueline, et Genevieve Mareschal. 1998. «Three Aspects of Collocation Combinations».
- Bouthat, Chantal. 1993. *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal: Université du Québec à Montréal. Décanat des études avancées et de la recherche, 110 p.
- Boyle, Eloise M. 1993. «Beyond Memorization: Teaching Russian (and Other Languages') Vocabulary». *Foreign Language Annals*, vol. 26, no 2, p. 226-232.
- Carpentier, Jean, et François Lebrun. 1992. *Histoire de l'Europe*, Éd. mise à jour en 1992. Coll. «Points». Paris: Éditions du Seuil, 620 p.

- Chall, Jeanne S. 1987. «Two Vocabularies for Reading: Recognition and Meaning». In *The Nature of Vocabulary Acquisition*, Margaret G. McKeown, et Mary Curtis, p. 7-17. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coady, James. 1997. «L2 Vocabulary Acquisition through Extensive Reading». In *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*, James Coady, et Thomas Huckin, p. 225-237. England: Cambridge U Press
- Cobb, Tom. 1997. «Is There Any Measurable Learning from Hands-On Concordancing?». *System*, 25, p. 301-315.
- Cobb, Tom, Chris Greaves et Marlise Horst. 2001. «Peut-on augmenter le rythme d'acquisition lexicale par la lecture? Une expérience de lecture en français appuyée sur une série de ressources en ligne.». In *Regards sur la didactique des langues secondes*, p. 133-153. Outremont, Québec: Éditions Logiques.
- Cowie, Fiona. 1997. «The Logical Problem of Language Acquisition». *Synthese*, vol. 111, no 1, p. 17-51.
- Dubois, Jean. 1999. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Nouv. éd. Coll. «Expression (Larousse (Firme))». Paris: Larousse, lx, 514 p.
- Ellis, Nick. 1996. «Sequencing in SLA: phonological memory, chunking, and points of order». *Studies in Second Language Acquisition*, 18, p. 91-126.

- Ellis, Nick. 1997. «Vocabulary Acquisition: Word Structure, Collocation, Word-class, and Meaning». In *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Norbert Schmitt, et Michael McCarthy, p. 122-139. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Flowerdew, John. 1993. «Concordancing in Language Learning». *Perspectives*, vol. 5, no 2, p. 87-101.
- Folse, Keith S. 2004. «Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research Says». *TESL Reporter*, vol. 37, no 2, p. 1-13.
- Gabel, Stephan. 2001. «Over-Indulgence and Under-Representation in Interlanguage: Reflections on the Utilization of Concordancers in Self-Directed Foreign Language Learning». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 14, p. 269-288.
- Galisson, Robert, et Daniel Coste. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 612 p.
- Garrigues, Mylene. 1998. «New Concordances for Language Instruction». *Linguisticae Investigationes*, vol. 22, p. 59-70.
- Gauthier, Benoît. 2003. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 4e éd. . Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec, xi, 619 p.

- Grace, Caroline A. 1998. «Retention of Word Meanings Inferred from Context and Sentence-Level Translations: Implications for the Design of Beginning-Level CALL Software». *The Modern Language Journal*, vol. 82, no 4, p. 533-544.
- Haastруп, Kirsten, et Birgit Henriksen. 1998. «Vocabulary Acquisition: From Partial to Precise Understanding». *Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund*, vol. 38, p. 97-124.
- Hauptman, Philip C., Marjorie B. Wesche et Doreen Ready. 1988. «Second-Language Acquisition through Subject-Matter Learning: A Follow-Up Study at the University of Ottawa». *Language Learning*, vol. 38, no 3, p. 433-475.
- Haynes, Margot. 1984. *Patterns and perils of guessing in second language reading*. Coll. «On TESOL 1983». Washington, DC.
- Huckin, Thomas, Margot Haynes et James Coady. 1993. *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 345 p.
- Hulstijn, Jan. 1992. «Rétention of Inferred Given Word Meanings: Expérimentations in Incidental Vocabulary Learning». In *Vocabulary and Applied Linguistics*, Pierre Arnaud, et Henri Béjoint, p. 113-125. London, Angleterre: Macmilan.
- Hulstijn, Jan. 2005. «Theoretical and Empirical Issues in the Study of Implicit and Explicit Second-Language Learning». *Studies in Second Language Acquisition*, 2005, 27, 2, June., p. 129-140.

- Hulstijn, Jan H., Merel Hollander et Tine Greidanus. 1996. «Incidental Vocabulary Learning by Advanced Foreign Language Students: The Influence of Marginal Glosses, Dictionary Use, and Reoccurrence of Unknown Words». *The Modern Language Journal*, vol. 80, no 3, p. 327-339.
- James, Carl, et Peter Garrett. 1991. *Language Awareness in the Classroom*. xvi+341pp, London: Longman Group UK Limited.
- Kita, Kenji, et Hiroaki Ogata. 1997. «Collocations in Language Learning: Corpus-Based Automatic Compilation of Collocations and Bilingual Collocation Concordancer». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 10, no 3, p. 229-238.
- Knight, Susan. 1994. «Dictionary Use While Reading: The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities». *The Modern Language Journal*, vol. 78, no 3, p. 285-299.
- Krashen, Stephen. 1989. «We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis». *The Modern Language Journal*, 73, p. 440-464.
- Laufer, Batia, et Linor Hadar. 1997. «Assessing the Effectiveness of Monolingual, Bilingual, and « Bilingualise » Dictionaries in the Comprehension and Production of New Words». *The Modern Language Journal*, vol. 81, no 2, p. 189-196.
- Lay, Nancy Duke S. 1995. «Enhancing Vocabulary: Using Eyes and Minds as a Microscope». *College ESL*, vol. 5, no 1, p. 36-46.

- L'Écuyer, René. 1987. «L'analyse de contenu: notion et étapes». In *Les méthodes de la recherche qualitative*, Jean-Pierre Deslauriers, p. 49-63. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lennon, Paul. 1995. «The Place of Collocation in English Language Teaching». *Englisch*, vol. 30, no 4, p. 130-134.
- Lesgold, Alan M., et Charles A. Perfetti. 1978. «Interactive Processes in Reading Comprehension». *Discourse Processes*, vol. 1, no 4, p. 323-336.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1995. *La recherche qualitative fondements et pratiques*, 2e éd. Coll. «Éducation». Montréal: Éditions nouvelles, 124 p.
- Lupescu, Stuart, et Richard R. Day. 1993. «Reading, Dictionaries, and Vocabulary Learning». *Language Learning*, vol. 43, no 2, p. 263-287.
- Mccarthy, Michael. 1990. *Vocabulary*: Oxford: Oxford University Press, 543 p.
- Meara, Paul. 1980. «Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning». *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13, p. 221-247.
- Meara, Paul, Patsy M. Lightbown et Randall H. Halter. 1997. «Classrooms as Lexical Environments». *Language Teaching Research*, 1, p. 28-47.
- Mezynski, Karen. 1983. «Issues concerning the Acquisition of Knowledge: Effects of Vocabulary Training on Reading Comprehension». *Review of Educational Research*, 53, p. 253-279.

- Miller, George A. 1956. «The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information». *Psychological Review*, 63, p. 81-97.
- Milton, James, et Paul Meara. 1995. «How Periods Abroad Affect Vocabulary Growth in a Foreign Language». *Review of Applied Linguistics*, 107-108, p. 17-34.
- Mondria, Jan-Arjen. 2003. «The Effects of Inferring, Verifying, and Memorizing on the Retention of L2 Word Meanings». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 25, no 4, p. 473-499.
- Moon, Rosamund. 1997. «Vocabulary connections: multi-word items in English». In *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*, Norbert Schmitt, et Michael McCarthy, p. 40-63. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Murison-Bowie, Simon. 1996. «Linguistic Corpora and Language Teaching». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 16, p. 182-199.
- Myles, Florence, Janet Hooper et Rosamond Mitchell. 1998. «Rote or Rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning». *Language learning*, 48, p. 323-363.
- Myles, Florence, et Rosamond Mitchell. 2004. «Using Information Technology to Support Empirical SLA Research». *Journal of Applied Linguistics*, vol. 1, no 2, p. 169-196.
- Nagy, William. 1997. «On the role of context in first- and second-language vocabulary learning». In *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*,

- Norbert Schmitt, et Michael McCarthy, p. 64-83. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Nagy, William E., Patricia A. Herman et Richard C. Anderson. 1985. «Learning Words from Context». *Reading Research Quarterly*, 20 p. 233-253.
- Nassaji, Hossein. 2003. «L2 Vocabulary Learning from Context: Strategies, Knowledge Sources, and Their Relationship with Success in L2 Lexical Inferencing». *TESOL Quarterly*, vol. 37, no 4, p. 645-670.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Coll. «Cambridge applied linguistic series». Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press, xiv, 477 p.
- Nattinger, James R , et Jeanette S Decarrico. 1992. *Lexical phrases and language teaching*: Oxford:Oxford University Press.
- Nesselhauf, Nadja, et Cornelia Tschichold. 2002. «Collocations in CALL: An Investigation of Vocabulary-Building Software for EFL». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 15, no 3, p. 251-279.
- Paribakht, T. Sima, et Marjorie Bingham Wesche. 1993. «Reading Comprehension and Second Language Development in a Comprehension-Based ESL Program». *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, vol. 11, no 1, p. 9-29.

- Peters, Martine. 2006. «A One-Course Approach to the Development of Competencies for Computer Integration in the Language Classroom in Pre-Service Teacher Training». In *Education in CALL*, P. et Levy Hubbard, M. Toronto: John Benjamins Publishing Company.
- Reppen, Randi, Susan M. Fitzmaurice et Douglas Biber. 2002. «Using Corpora to Explore Linguistic Variation». *xi+274pp, Amsterdam: John Benjamins.*
- Saville-Troike, Muriel. 1984. «What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement?». *TESOL Quarterly*, vol. 18, no 2, p. 199-219.
- Schmitt, Norbert. 2004. «Formulaic Sequences: Acquisition, Processing and Use». *ix+303pp, Amsterdam: John Benjamins.*
- Scholfield, Phil. 1991. «Statistics in Linguistics». *Annual Review of Anthropology*, vol. 20, p. 377-393.
- Shiffrin, Richard M., et Walter Schneider. 1977. «Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory». *Psychological Review*, vol. 84, no 2, p. 127-190.
- Sinclair, John, et Arnaud Renouf. 1988. «A lexical syllabus for language learning». In *Vocabulary and Language Teaching*, Ronald Carter, et Michael McCarthy, p. 198-213. London: Longman.
- Sökmen, Anita J. 1997. «Current trends in teaching second language vocabulary». In *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*, Norbert Schmitt, et Michael McCarthy, p. 237-257. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.

- Stevens, Vance. 1991. «Concordance-Based Vocabulary Exercises: A Viable Alternative to Gap-Fillers». *English Language Research Journal*, 4, p.47-61.
- Stevens, Vance. 1995. «Concordancing with Language Learners: Why? When? What?». *CAELL Journal*, vol. 6, no 2, p. 2-10.
- Sun, Yu-Chih, et Li-Yuch Wang. 2003. «Concordancers in the EFL Classroom: Cognitive Approaches and Collocation Difficulty». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 16, no 1, p. 83-94.
- Tozcu, Anjel, et James Coady. 2004. «Successful Learning of Frequent Vocabulary through CALL Also Benefits Reading Comprehension and Speed». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 17, no 5, p. 473-495.
- Tréville, Marie-Claude. 2000. *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde recherches et théories*. Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement». Montréal: Éditions Logiques, 150 , [151] p.
- Tréville, Marie-Claude, et Lise Duquette. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Coll. «F. Autoformation». Vanves: Hachette, 191 p.
- Tribble, Chris, et Glyn Jones. 1990. *Concordances in the Classroom: a Resource Book for Teachers*. Angleterre, Harlow: Longman Group Uk Limited, 110 p.
- Vienney, Roland, Robert Martin et Paul Imbs. 1971. *Dictionnaire des fréquences vocabulaire littéraire des XIXe et XXe siècles*. Coll. «Études statistiques sur le vocabulaire français». Paris: M. Didier.

- Weinert, Regina. 1995. «The Role of Formulaic Language in Second Language Acquisition: A Review». *Applied Linguistics*, 16, p. 180-205.
- Whistle, Jeremy. 2002. «Corpora and Concordancing: Practical Issues». *Cahiers AFLS*, vol. 8, no 3, p. 17-27.
- Widdowson, H. G. 1990. *Aspects of language teaching*. Oxford ; Toronto: Oxford University Press, xiii, 213 p.
- Wray, Alison. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, xi, 332 p.
- Yang, Lynne. 1997. «Tracking the Acquisition of L2 Vocabulary: The Keki Language Experiment». *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*, Coady, James, & Huckin, Thomas [Eds], England: Cambridge U Press, p. 125-156.
- Zahar, Rick, Tom Cobb et Nina Spada. 2001. «Acquiring Vocabulary through Reading: Effects of Frequency and Contextual Richness». *La Revue canadienne des langues vivantes*, 57, p. 541-572.